Educare

Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos

Luciane Sgarbi S. Grazziotin
Gisele Paim Costa
organizadoras

EDUCS

Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:
João Paulo Reginatto

Vice-Presidente:
Roque Maria Bocchese Grazziotin

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:
Prof. Isidoro Zorzi

Vice-Reitor:
Prof. José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:
Prof. Evaldo Antônio Kuiava

Coordenador da Educs:
Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Flávio Gianetti Loureiro Chaves
Gilberto Henrique Chissini
Jayme Paviani
José Clemente Pozenato (presidente)
José Luiz Piazza
José Mauro Madi
Luiz Carlos Bombassaro
Paulo Fernando Pinto Barcellos

Luciane Sgarbi S. Grazziotin
Giseli Paim Costa
organizadoras

Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos

EDUCS

© das organizadoras

Capa: Carla Luzzatto

Revisão: Ivone Polidoro Franco

Editoração: Traço Diferencial

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

E96 Experiências de quem pesquisa : reflexões e percursos / org. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, Giseli Paim Costa– Caxias do Sul : Educs, 2010.
164 p.; 21 cm. (Coleção Educare)

Apresenta bibliografia
ISBN 978-85-7061-589-3

1. Pesquisa. 2. Educação. I. Grazziotin. Luciane Sgarbi Santos. II. Costa, Giseli Paim.

CDU: 001.891

Índice para o catálogo sistemático:

1. Pesquisa	001.891
2. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Carvalho Rodrigues – CRB 10/1411

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 – *E-mail:* educs@ucs.br

Sumário

Apresentação

A pesquisa em educação

A pesquisa é, ao mesmo tempo, uma tarefa lógica, racional, e uma tarefa pessoal que envolve, além do experimento objetivo, do distanciamento metodológico, a experiência ou a vivência do pesquisador. A atividade de pesquisa não pode dispensar a teoria ou a formulação de um quadro teórico, a definição coerente e adequada dos meios de observação, o exame racional dos dados e das informações, etc. A pesquisa é, também, trabalho de escolhas e de decisões, que resultam, invariavelmente, dos objetivos, dos fins propostos e, ainda, no caso do campo da educação, dos pressupostos sociais e políticos da sociedade na qual o pesquisador atua. Portanto, tendo em vista esse complexo conjunto de elementos, de caráter teórico-prático (no sentido de ação), a pesquisa em educação, em geral, e em cada projeto em particular, assume características específicas.

Embora o exame dessas características específicas seja relevante e necessite de estudos especiais, pretendo, nestas linhas, chamar a atenção para a exposição e a análise da experiência e da trajetória de pesquisadores que as professoras doutoras Luciane Sgarbi S. Grazziotin e Giseli Paim Costa reuniram neste livro *Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos*. Trata-se de testemunhos que refletem, num só tempo, as condições necessárias para se fazer pesquisa e a complexidade do assunto.

No capítulo inicial, Luciane Sgarbi S. Grazziotin evoca sobre dois conceitos, quase sempre presentes na pesquisa

pedagógica: o tempo e a memória. É óbvio que não são os únicos conceitos presentes, mas suas implicações são tão notórias que ignorá-los, especialmente nessa área do conhecimento e da ação, é o mesmo que deixar de lado uma condição essencial do processo educativo. O objeto ou o problema de pesquisa, nesse caso, está intimamente ligado ao pesquisador. Pressupostos doutrinários, ideológicos, emoções, valores e crenças não podem ser anulados. Podem e devem ser integrados, conscientemente, e dentro dos limites objetivos possíveis ao processo de investigação. Tudo está perpassado pelo tempo, e a memória define o que somos hoje. Por isso, o tempo e a memória são dimensões que os projetos de pesquisa em educação não podem ignorar, sob pena de renunciar àquelas condições que formam a alma do processo educativo.

Dóris Bittencourt Almeida escreve sobre as escolhas, as intuições e os encantamentos de seu itinerário como pesquisadora. Ao se referir as suas emoções e intuições, chega ao âmago de uma verdade que precisa ser observada e que foi constatada por grandes pesquisadores, como Bachelard e Bourdieu, de que o ato de conhecer efetiva-se a partir do já conhecido e, podemos, naturalmente, acrescentar: igualmente do desconhecido. Sem dúvida, o envolvimento do pesquisador com seu objeto de pesquisa, desde que não se deixe confundir pela emoção, pode apontar aspectos que somente a experiência tem condições de perceber. Isso é válido para diversas dimensões da investigação e não apenas para as relações entre memória e história oral, por exemplo. Nessas situações, os conceitos de aproximação e de confusão relativos às delimitações entre os espaços do objeto e do pesquisador dependem da teoria e do método adotados.

Um dos pontos de partida de Fabíola Ponzoni Balzan é que os pesquisadores são constituídos por "heterogeneidades" que provocam "transformações no pensar e no agir". Embora em seu texto use metáforas para falar de sua experiência, ou seja, uma linguagem que mais sugere do que afirma ou argumenta, Balzan mostra que a atitude de pesquisa tem uma origem natural no ser humano. É um equívoco pensar a pesquisa como uma atividade distante e destinada a pessoas

especiais. Todos podem assumir uma atitude científica diante da vida e da profissão. Nem a heterogeneidade do sujeito nem a complexidade (novo conceito epistemológico) são motivos para nos afastar da tarefa do constante descobrimento da realidade.

Por sua vez, Paulo César Nodari, com sua postura filosófica, tece considerações sobre a pesquisa em educação no Ensino Superior e repõe novamente as distinções necessárias entre conhecimento comum e conhecimento científico, bases de qualquer pesquisa válida sob o ponto de vista científico. Insiste na necessidade de objetividade científica, embora o conhecimento não possa ser puro, pois ele depende de processos metodológicos e de procedimentos, isto é, de modos de agir. Finalmente, chama a atenção para a importância da ciência para a humanidade. De fato, as relações entre a ciência e o bem-estar do ser humano passam pelas relações, hoje, entre a ciência e a educação. A pesquisa é a ponte entre produção e aplicação dos conhecimentos e processos educacionais.

Na sequência, as relações entre a educação e a escrita, o escrever, o que podemos e devemos escrever, por que escrever são tematizados por Sônia Regina da Luz Matos no texto sob o título *Uma micrometodopolítica*. Após examinar possíveis conceitos de realidade na pesquisa, a autora opta pela realidade como produção discursiva, inspirada, sem dúvida, em Foucault, embora a palavra micropolítica pertença ao estilo de Deleuze e Guattari. Aproveita algumas perspectivas abertas por esses autores para articular seu caminho ou descaminhos (como diz) de pesquisa.

Em *Trajetórias de uma pesquisadora*, Giseli Paim Costa parte de sua experiência de interlocução entre educação e psicologia. Narra suas experiências como profissional atenta e reflexiva. Divide sua atenção entre as comunidades e a formação teórica de graduação e de pós-graduação. Mostra a importância da teoria e dos processos metodológicos no acompanhamento, na compreensão e na busca de solução à realidade social.

A autora Nilda Stecanela, ao refletir sobre sua pesquisa, vai diretamente à fonte: o cotidiano. É precisa nos recortes

dos percursos metodológicos, descreve as posturas, os procedimentos adotados na construção, na organização e no tratamento dos dados sobre as culturas juvenis na escola da vida. Relata minuciosamente os passos da investigação. Um dos aspectos relevantes de sua experiência reside na "escuta" do mundo cotidiano. Esse observar mais do que perceber e esse "ver como" mais do que simplesmente observar permitem à pesquisadora colher as inúmeras variáveis ou aspectos que tecem a realidade. Assim, o cotidiano mediado pela palavra e, antes da palavra, pela escuta do silêncio da palavra revela-se como um *corpus* de pesquisa semanticamente rico. Daí em diante, tudo passa a ser interpretado com as categorias impregnação, unitarização e categorização. Depois da descrição e da análise, cabe a interpretação atribuir sentido às palavras, à escrita. Ao concluir o texto, Stecanela fala em soprar a poeira, mas não há nenhuma poeira no seu escrito, tudo está posto com clareza, até o encoberto desvela-se no descoberto.

O professor Itamar Soares Veiga apresenta *Uma vivência e a pesquisa*. Refere-se aos vários tipos de experiências pessoais em pesquisa, no caso específico, sobre o impacto da leitura de livros filosóficos, e sobre a leitura e a redação de trabalhos, sobre a formação de seu pensamento. Aponta às dificuldades de redação como processo de internalização dos saberes. Relata a experiência pessoal como evolução ou retrocesso nos procedimentos de pesquisa diretamente ligados à formulação clara, precisa ou não do problema de pesquisa. Enfim, circunscreve seu relato em torno das vivências de sua formação e de sua aprendizagem da pesquisa.

A obra *Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos*, organizada por Luciane Sgarbi S. Grazziotin e Giseli Paim Costa, de modo geral, oferece diversas perspectivas, testemunhos, práticas que, se vistas em conjunto, mostram o quanto é possível fazer e ainda é necessário realizar para que a educação ganhe visibilidade e importância na sociedade. A educação já não é um fazer normatizado e institucionalizado como no passado. Hoje a educação necessita, constantemente, da pesquisa para descobrir os melhores caminhos, as alternativas e as políticas

mais justas e capazes de atender às necessidades dos indivíduos e da sociedade. A educação é uma instituição básica da sociedade e, como tal, é um dos pontos de equilíbrio de um mundo justo e livre.

Jayme Paviani*

Um exercício memorialístico para falar sobre itinerários de pesquisa, tempo e memória

Luciane Sgarbi S. Grazziotin*

Para organizar um início

A proposta deste livro, dissemos aos nossos colaboradores, era reunir artigos que falassem de trajetórias de pesquisa. Pesquisas de doutorado ou mestrado e trajetórias metodológicas, que não se configurassem como um capítulo teórico-metodológico de teses ou dissertações, mas que exprimissem, revelassem e tematizassem processos e percursos empreendidos por um a um antes da construção final do referido capítulo teórico. Seriam, assim, escritas para aquém do produto, portanto o percurso percorrido antes do processo acadêmico finalizado.

Nesse espaço de escrita, trago o percurso por mim percorrido até chegar ao capítulo da minha tese que denominei: *Romagem do tempo e da memória*. Romagem por definição quer dizer *caminho percorrido*.

Quando se percorre um caminho, antes da versão final, surgem dúvidas, angústias, incertezas, sentimentos por nós vivenciados e deixados para trás em detrimento do produto final. Os excessos e as repetições de conceitos, a escassez

* Doutora em Educação pela PUC-RS. Mestre em Ciências pela UFPel. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Centro de Filosofia e Educação da UCS.

de sinônimos e a constante mudança de ideias são companheiros contínuos no processo de construção da pesquisa e, no entanto, não têm muito espaço no produto final de uma pesquisa de tese de doutorado, tornando-se, assim, uma parte sentida, mas não dita.

Unido a esses silêncios, outra questão é fator de reflexão, um aspecto que, em um primeiro momento, pode parecer pouco relevante, mas que denuncia, de forma inequívoca, o viés epistemológico do pesquisador. Refiro-me, não ao conteúdo, mas à forma de escrita da pesquisa que é, de modo geral, reveladora das opções epistemológicas adotadas pelo pesquisador.

Nas ciências ditas exatas e, por muito tempo, também nas humanas, não era usual escrever-se utilizando a primeira pessoa do singular, opção considerada pouco científica, na definição moderna de ciência.

Eu não tinha o hábito de escrever na primeira pessoa, talvez resquício da minha pesquisa de Mestrado realizada dentro da área da Biologia, que não considerava válida essa forma de escrita em uma pesquisa científica. Nas pesquisas sociais, na área de ciências humanas, tem sido frequente, nos últimos anos, a adoção, em teses e dissertações, da escrita em primeira pessoa.

Mesmo entendendo e concordando com os pressupostos teóricos que defendem essa forma de escrita na área de ciências humanas, nos primeiros anos da formação de Doutorado, esse condicionamento, em não escrever na primeira pessoa, ainda fazia parte do meu processo indentitário como aspirante, à pesquisadora, digo aspirante pois ainda principiava por esses caminhos.

No entanto, como realizar o trabalho a que me propunha sem utilizar a primeira pessoa? Hoje, passado mais de cinco anos desse início ao qual me referi, uma pergunta persiste: Como realizar ao que me proponho neste momento, sem utilizar a primeira pessoa? Após muitas ponderações, mesmo correndo o risco de parecer, aos olhos de algumas correntes teóricas, pouco "científica", assumo e empreendo a tarefa de escrever este artigo – resultante de pesquisas e reflexões teóricas – em primeira pessoa.

Desde o início, nos primeiros movimentos para a realização do Doutorado, tive uma trajetória de busca. Foram opções por teorias que transitam a certa distância das tradições pedagógicas sustentadas pelas ideias construídas dentro do paradigma da modernidade.[1]

Assim, dois seminários, no campo teórico dos Estudos Culturais, foram o primeiro acesso à possibilidade de desconstruir e desnaturalizar as ideias que, até então, norteavam minha formação como professora.

O aspecto metodológico das pesquisas, nesse campo teórico, foi fator desencadeador de desacomodação e curiosidade, impulsionando meu processo de formação como pesquisadora no sentido da busca do desconhecido, do polêmico, do transitório, do novo, talvez.

Após dois seminários na perspectivas dos Estudos Culturais, um outro, que tinha como foco aspectos relacionados à memória, contribuiu no sentido de definir o meu objeto de pesquisa, um objeto com o qual eu convivia e trabalhava já há algum tempo, mas não de forma sistematizada, o que, de certa forma, me impediu de perceber seu potencial em termos de pesquisa acadêmica. Foram necessários, assim, três semestres de discussão institucionalizada para que se definisse – partindo de um universo com o qual, como mencionei anteriormente, estava familiarizada – meu objeto de pesquisa.

Essa definição ocorreu, portanto, através da necessária imersão em questões consideradas fundamentais no processo de estruturar o início do que seria defendido, em 2008, como tese de Doutorado.

---

[1] A palavra Modernidade está empregada no seu conceito clássico que carrega os marcos da sociedade ocidental desde o século XVIII. Foi industrial e foi científica. Sua forma e política foram o Estado-nação; atribuiu um papel sem precedentes à economia e ao crescimento econômico, tendo como filosofia de trabalho o racionalismo. Para aprofundamento, veja-se: Habermas, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990

Em minha investigação, até que eu conseguisse constituir – em um momento específico válido para um tempo determinado – um "jeito de pesquisar", várias construções e desconstruções permearam o processo. É sobre esse, as reflexões que pretendo fazer.

Este "jeito", no meu caso, foi amalgamado, como não poderia deixar de ser, em criteriosas e minuciosas leituras de outros pesquisadores que já haviam feito algo semelhante. Como era uma pesquisa de ordem historiográfica, foi necessário um aprofundamento no campo da metodologia utilizada em pesquisas de cunho histórico, pois eu iria trabalhar com documentos. Documentos escritos, legitimados por historiadores tradicionais e documentos orais, cujas origens são "lembranças de velhos";[2] histórias de vida com viés memorialístico; fontes consideradas legítimas por uma linha teórica da historiografia e consideradas marginais por outra.

Portanto, como eu, não tendo formação de historiadora, iria lidar com arquivos, acervos de memória, história oral, documentos escritos, livros tombo e todos os artefatos referentes à pesquisa histórica? A "licença" para isso surge nas palavras de Lopes e Galvão

> Na visão do historiador de ofício, é preciso familiaridade com o objeto que vai investigar e com o campo que configura esse objeto: a educação e suas especialidades. E essas exigências não são dadas nem por um curso de graduação em Pedagogia, tampouco em História ou em Educação Física, Filosofia, Matemática, Química, Biologia, Psicologia, Letras. (2001, p. 32).

Eu tinha familiaridade com o objeto de pesquisa; acompanhei – de 1992 a 2003 – um processo de trabalho de pesquisa com memória, história oral, implantação de arquivos, acervos e criação de espaços destinados a guardar memórias.

---

[2] Termo utilizado por Bosi em seu livro *Memória e sociedade*: lembranças de velhos.

A possibilidade de poder dar conta das minhas lacunas de formação, nesse outro campo de pesquisa, estava em frequentar seminários específicos de Doutorado que cumprissem esse papel, também através de uma orientação adequada e com o auxílio de outros pesquisadores com formação em História que uniam essa à educação. As diferentes formas de acesso à trajetória de pesquisa à qual estava me propondo, permitiu-me que iniciasse uma retomada dos meus caminhos, estruturando bases que possibilitaram analisar os documentos históricos, orais e escritos, com os quais trabalhei, sem deixar de entender que era necessário unir esses aspectos formais de uma pesquisa a uma necessária inventividade, para, assim, dar conta das especificidades da pesquisa, que tinha me proposto a realizar.

Meu objeto de pesquisa estava diretamente relacionado à memória. Memórias de uma cidade, recolhidas e preservadas por uma historiadora muito próxima, minha mãe. Essas memórias, formadas por um universo distinto de documentos, incluíam diferentes dimensões e possibilidades de discussões no âmbito da historiografia. Questões que incluíam desde a ideia do que é um documento histórico, aceito como tal, até aspectos relacionados a questões metodológicas de como trabalhar, pesquisar e teorizar sobre esses documentos históricos, artefatos culturais ou fontes de pesquisa, dependendo da perspectiva que o pesquisador queira adotar.

Do universo a ser pesquisado, alguns fatores precisavam ser prioritários no estudo, tais como: delimitação do tempo cronológico, do espaço geográfico, do campo teórico adotado, e dos documentos que seriam escolhidos como centrais na pesquisa. Penso que só a partir dessas delimitações foi possível encetar o caminho a ser percorrido, parafraseando Zago (2003), em um "itinerário de pesquisa".

Não bastando isso, além do objeto já determinado, todos os demais aspectos careciam de definições mais acuradas, ainda uma outra questão deveria ser resolvida, questão essa, que torno a reforçar, dizia respeito ao fato de que a pesquisa transitava pelos caminhos da história, atravessava seu campo teórico, seus marcos epistemológicos, suas tradições de pesquisa, pois trabalharia com História da Educação, e, por-

tanto, mesmo que alguns historiadores não concordem, se tratava de um campo historiográfico, que exige uma metodologia sustentada por teorias desenvolvidas por sociólogos, antropólogos, filósofos em alguma medida, mas sobretudo por historiadores.

Por onde iniciar o processo? Ou melhor, teria eu condições de empreender essa trajetória? Teria condições de me emprenhar nesse campo teórico e metodológico tão carregado de tradições cristalizadas ao longo de décadas de pesquisa, de séculos de discussão e construção epistemológica?

Meu percurso demorou algum tempo para encontrar o caminho da história. Minha história como professora e pesquisadora levou-me a trilhar caminhos "tortuosos", mas, no trajeto da docência, cheguei, talvez, voltando pelas minhas próprias pegadas, à pesquisa em História da Educação, me embrenhando e dando conta, sim, da construção epistemológica necessária para desempenhar a contento a pesquisa que, no princípio, não me considerei capaz de concretizar, vencendo os desafios acadêmicos necessários.

Recheada de emoções coletivas, a pesquisa que realizei foi carregada de "altruísmo, idéias comuns, necessidade de sobrevivência" (IZQUERDO, 2002, p. 10), pois trabalhou com sujeitos que tiveram nos traços de sua vida laços em comum com a entrevistadora e comigo. Transformei, assim, fragmentos de vida em uma história da educação, num tempo e espaço determinados. A tentativa foi de demonstrar, justificar e (por que não dizer?) de confirmar algumas hipóteses construídas no decorrer da análise dos documentos.

Edifiquei uma tese contextualizada em uma cidade, parti de um projeto que recolheu memórias, que construiu lugares para essas memórias, que produziu uma comunidade de memória na coletividade desse espaço geográfico que é a cidade de Bom Jesus e, a partir dessa produção material de memórias, me possibilitou escrever uma história da educação.

Em uma pesquisa que utilizou memória oral como documento e História Oral como metodologia, discuti questões específicas sobre esses dois aspectos. Baseando-me nes-

sas discussões, apoiada em diferentes referenciais teóricos, construí outras possibilidades de investigação e amadureci a abordagem sobre memória, que teve como mote *Histórias de Vida* na perspectiva Histórica segundo os pressupostos da História Cultural.

De que memória eu falei?

> El cultivo de la memoria es una obligación legal. Y lo es porque lo que somos debemos en buena medida a nuestro pasado; lo es porque la memoria de lo que fuimos nos vincula a un grupo, nos proporciona el sentido de partencia a una comunidad, nos identifica con otro junto a los que existimos y actuamos como seres sociales; lo es porque nuestra personalidad tiene mucho que ver con nuestra memoria. (Soria, 2006, p. 52).

Todo lugar, tomado geográfica ou socialmente, tem um passado. Esse passado pode, num dado momento, sofrer intervenções, assim, é possível submetê-lo a processos de esquecimento e apagamento, e um exemplo dessa situação pode ser observada em sociedades submetidas a regimes totalitários, como foi o caso da ditadura franquista na Espanha – relatada por Soria (2006) – que tudo fez para provocar a amnésia forçada de uma sociedade, levada a esquecer o que não é desejado num determinado tempo, implantando outra memória, condicionada a um regime de verdade intencionalmente criado.

Contudo, em um processo inverso, pode-se provocar o reavivamento e o redimensionamento da memória de uma comunidade, submetendo-a a um processo de coleta de vestígios, sinais, marcas que ficaram nas recordações das pessoas, nos registros em papéis, em fotografias, em imagens, em símbolos, em festas e demais marcadores que são capazes de identificar um tempo passado.

São processos aparentemente antagônicos – reavivamento/apagamento – mas com pontos de convergên-

cia que se entrecruzam. Ambos estão vinculados às duas faces da memória: lembrança e esquecimento. Como as sociedades recordam? Por que recordam? Como rememoram ou esquecem? O que produz o esquecimento? Que fatores são responsáveis pela dilatação da memória ou por definhá-la?

Esses questionamentos podem se referir tanto à memória de um indivíduo como a de um pequeno grupo que compartilha alguns aspectos de vida em comum ou ainda de uma cidade, como espaço geográfico e social, caracterizando uma comunidade.

É do entrelaçamento desses três aspectos que decorre a análise desta pesquisa. Uma pesquisa que tem, no reavivamento da memória de um lugar, a possibilidade de construir uma História, identificando – nos relatos de memórias individuais, nos documentos coletados, nos objetos recolhidos, nos lugares construídos para guardar essa memória – os indícios, as marcas e as pegadas que determinaram caminhos a serem seguidos na historicização de uma cidade, em diferentes dimensões que se possa escolher.

A dimensão que se pretende considerar é a *História da Educação* de Bom Jesus, que, pela análise de um conjunto de lembranças individuais e pelo reavivamento da memória, que emerge dos lugares construídos para guardá-la, possibilita o surgimento de uma memória coletiva no que diz respeito à história da educação do município.

Assim, o trabalho se constrói através de documentos orais e se fundamenta, entre outros, no conceito de "memória coletiva". Esse conceito permite justificar a construção da História da Educação em Bom Jesus, nesses 50 anos. Segundo Halbwachs, "a memória coletiva avança, no passado até certo limite, mais ou menos longínquo [...] [e] para além desse limite, ela não tinge mais os conhecimentos e as pessoas numa apreensão direta". (2004, p. 135). Quando existem memórias individuais sem pontos de contato entre elas, não existe possibilidade de história, os depoimentos não têm sentido senão em relação a um grupo do qual fizeram parte. (Halbwachs, 2004).

Nesse trabalho, os pontos de contato entre as memórias orais propiciaram a permanência de tempo, necessário, para

que exista uma memória coletiva, cujas lembranças se complementam e tornam possível uma história a partir delas. Assim, "a permanência se dá pela memória e pelo tempo. O tempo apreendido na memória 'reflete' a permanência". (HALBWACHS, 2004, p. 25).

O tempo que para Halbwachs importa, em uma discussão que envolve lembranças, é aquele que permite conservar e lembrar acontecimentos produzidos num espaço determinado. Pode-se não lembrar da data de um acontecimento, mas há todo um quadro de dados temporais aos quais a lembrança se relaciona.

Ao se recorrer às memórias para construir uma história, observa-se, algumas vezes, que nelas não está o fato, a data precisa do acontecimento, mas sua repercussão naquela sociedade. Assim, para a análise de alguns grupos e/ou de aspectos específicos de uma sociedade pequena, não importa que diferentes fatos tenham acontecido em um mesmo ano se essa simultaneidade não foi reconhecida pelos contemporâneos.

> Cada grupo definido localmente tem sua própria memória, e uma representação do tempo que é somente dele. Acontece que cidades, províncias, povos, fundem-se numa nova unidade, logo o tempo comum se amplia e, talvez, avance mais no passado, ao menos para uma parte do grupo, que se encontra então a participar de tradições mais antigas. (HALBWACHS, 2004, p. 111).

Portanto, as questões sobre memória e o lugar que ocupam nesta pesquisa remetem, inevitavelmente, a uma reflexão sobre o espaço, uma cidade, e o tempo, tempo esse que já passou e se tenta recuperar de alguma forma, para que se possam realizar pesquisas historiográficas, utilizando o documento oral como fonte.

Ricoeur, pesquisando os escritos de Santo Agostinho em *Confissões*, contribui, além de Halbwachs, para uma reflexão sobre o tempo, pois analisa, junto ao objeto de seu estudo, a relação quanto ao ser e ao não ser do tempo. Apresen-

ta, para iniciar a discussão, o "argumento cético" e, junto com esse argumento problematiza o papel da linguagem que o contrapõe.

Segundo o argumento cético, "o tempo não tem ser, posto que o futuro ainda não é, que o passado não é mais e que o presente não permanece". (Ricoeur, 1994, p. 22). Isso, segundo ele, forma um paradoxo, pois falamos do tempo como *sendo*: "Dizemos que as coisas por vir serão; que as coisas passadas foram e que as coisas presentes passam", assim, a linguagem é que sustenta e fornece argumentos que resistem à tese do não ser.

Quando se trabalha com memórias, o tempo está sempre presente e confirma o paradoxo levantado por Ricoeur, do ser e do não ser do tempo, pois se digo que ele se tornou presente, digo que ele "é". Assim, ao longo da escuta das memórias do arquivo, tende-se a negligenciar o argumento cético e a se fixar na ideia de que é a palavra falada que transporta o passado através de um tempo, trazendo o passado para o presente, torna o tempo algo além de um conceito físico, pois "está constituído de substrato móvel e fluido, o tempo; não o tempo abstrato da Física, matemático, mas o tempo concreto e qualificado das lembranças". (Bosi, 2003, p. 51). As lembranças, que trazem um tempo concreto, são as possibilidades da pesquisa que utiliza História Oral como base metodológica.

Não obstante, é conveniente voltar à análise de Ricoeur (1994, p. 26): "O que é recordar? É ter uma imagem do passado. Como é possível?" Segundo Santo Agostinho, "porque essa imagem é uma impressão deixada pelos acontecimentos e que permanece fixada no espírito" (1977, p. 1001). Assim como Halbwachs não trabalha com a ideia de memória unicamente individual, Ricoeur não utiliza o espírito como depositário da memória, como Santo Agostinho o faz.

Ricoeur analisa, porém, e é o que importa nesta discussão, a ideia do que é recordar e do papel da linguagem no pensar sobre o tempo, colocando que "o passado e o futuro no presente, por intermédio da memória e da espera". (Ricoeur, 1994, p. 27). Assim, a linguagem transfere para a memória, a memória, para a linguagem, e ambas, para a es-

pera: "A memória é método narrativo que leva à narração, mas é também a narração que nasce do ato memorial." (Duarte, 2006, p. 531). Surge, nesse processo, a possibilidade e a ideia de um longo passado e deum longo futuro; dessa forma, a memória torna-se um guia relativamente seguro para medir o tempo. Ricoeur, porém, afirma que "a certeza da linguagem, da experiência e da ação – para medir o tempo – só será recuperada depois de ter sido perdida e profundamente transformada" (1994, p. 23). O que concorda, em certa medida, com Halbwachs quando afirma que "a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada". (2004, p. 76).

Unindo alguns eixos das reflexões dos diferentes autores abordados sobre espaço, tempo, memória e história, penso que a narrativa é a possibilidade de reter o tempo. O tempo pode ser contínuo em certo sentido, mas é com a memória de um grupo que ele se desloca, se move, instaurando certas permanências, que, por sua vez, possibilitam a construção de uma história. Assim, a memória, na perspectiva desta pesquisa, não será considerada individualmente, mas como memória coletiva.

É fundamental assinalar que o importante não foi a quantidade das lembranças, e sim, o fato de que o grupo, cujas memórias escutei, compartilhava o mesmo tempo e o mesmo espaço. "Enquanto o grupo não muda sensivelmente, o tempo que sua memória abrange pode se alongar: é sempre um meio contínuo, que se torna acessível em toda sua extensão." (Halbwachs, 2004, p. 129).

Partindo dessa proposição geral, vários aspectos podem ser identificados com relação à memória, nas diferentes dimensões que a envolvem. Entre essas dimensões, em um primeiro momento, destaca-se o caráter semiótico[3] nas ações

[3] Esse conceito de atividade semiótica, é segundo Eco, a presença, a descoberta, o uso de signos, e signos é tudo que está para alguém em lugar de alguma outra coisa, quando essa alguma outra coisa está ausente. Assim, toda prática semiótica se exerce sobre alguma forma de ausência ou de distância. (Lozano, 1994, p. 11).

de coletar memórias, porque trabalham com signos e a partir deles produzem sentidos; produzem, de certa forma, uma linguagem e quando se dá nome aos restos, como diz Eco, quando se cria espaço especialmente designado a eles, dificulta-se o processo de amnésia histórica. Assim:

> Nadie vive en el presente inmediato; unimos cosas y acontecimientos mediante el vínculo de unión de la memoria, personal y colectiva [...]. Este enredo de memoria individual y colectiva alarga nuestra vida [...] y nos hace resplandecer ante los ojos de la mente una promesa de inmortalidad. [...] El ser un animal histórico es para el hombre un modo de hacer cuentas con su propia muerte. (Eco, 1994, p. 13).

Unindo signos, memórias e acontecimentos, torna-se possível esse alargamento da vida a que Eco se refere. Esse processo de reavivamento da memória, que pode ser pensado em termos de *sociedades* – no plural – foi discutido num contexto específico: de uma cidade que, através de um Projeto Pedagógico Nossas Raízes (PRNR). Projeto esse desenvolvido na cidade de Bom Jesus entre 1989-2009, cujo propósito era construir Lugares de Memória e de ações que oportunizaram um compartilhamento de memórias, amplia a extensão do espaço social, do tempo e da linguagem, na medida em que transforma artefatos utilizados no passado – objetos, papéis, vozes – desloca seu uso e cria em seu entorno um "notorio interés público, y se constituye por tanto en objetivo central para las estrategias de recuperación y exhibición de un patrimonio que hay que preservar, estudiar y difundir". (Benito, 2007, p. 16). Assim, com relação às ações do PRNR, pode-se dizer que "son semióticas. Y la historia es una práctica semiótica por excelencia. Toda vez que da nombre a los restos que le sirven de fuente y se sirve de indicios para atribuir significados a las huellas de los objetos que encuentra. (Eco, 1994, p. 12).

Que fatores se poderiam considerar como desencadeadores desse processo mnemônico e semiótico que foi o PRNR?

Mnemônico porque suscitou processos de lembrar e guardar as lembranças. Semiótico porque produziu outro sentido para objetos guardados, lugares criados, espaços intencionalmente inventados, que produzem discursos de preservação, de estudo e de discussão.

Soria (2006) aponta a um desses fatores quando pontua que o perigo da amnésia histórica pode estar na base das ações em prol da recuperação da memória, lembrando que, segundo alguns pesquisadores, o culto à memória ocorre devido ao caráter transitório de nosso tempo em que nada permanece. Analisa, ainda, que a recuperação da memória e sua presença na contemporaneidade se constituem num baluarte, nos protegendo do medo que as coisas se tornem obsoletas e desapareçam, pois é um tempo em que o arquivo físico está sendo substituído pelo virtual, no qual se assiste à perda progressiva da materialidade.

Assim, seguindo os rastros da professora Lucila, que na sua trajetória profissional transformou a vida de pessoas em documentos, espaços da cidade em lugares de memória, num processo que dilatou a memória de uma comunidade e possibilitou uma reelaboração e produção históricas, se constitui esta pesquisa que tem, entre seus objetivos, analisar alguns fatores que possibilitaram ou mesmo determinaram a constituição do PRNR em sua trajetória mnemônica e semiótica e, em consequência dele, a possibilidade de produzir a história da educação em Bom Jesus.

Posta a reflexão introdutória sobre o lugar da memória, como é possível a construção de uma história através dela e os fatores que podem desencadear sua valorização, é importante, com a finalidade de traçar caminhos que conduzam às respostas ou às reflexões, aprofundar a discussão sobre o sentido de *memória* assumido no contexto da pesquisa. Para isso, é importante esclarecer de que memória se está tratando.

A pesquisa que realizei analisou documentos orais que se materializaram através das memórias – gravadas e depositadas em arquivo – de uma geração de sujeitos que viveram entre 1913 e 1963. Mesmo com a clareza que "cada recordação é o que a outra não é, e nessa diversificação e profu-

são de recordações o esquecimento será a marca seletiva da memória". (Duarte, 2006, p. 531). A memória oral não foi coadjuvante para preencher lacunas que outros documentos não deram conta, pois a utilização de um arquivo de memória oral como fonte documental possibilita

> un nuevo impulso para la acción y para el conocimiento recreado, para la interpretación y para la comprensión de los hechos del pasado. Es también una nueva ventana que abrimos para oxigenar nuestros trabajos con la aportación testimonial de muchos personajes olvidados. (Pintado, 2002, p. 205).

Portanto, através dos indícios e das pistas dessas memórias, com a ideia de buscar esse novo impulso para a compreensão dos feitos do passado, buscou-se construir uma história que partiu da memória oral e foi, ao longo da pesquisa, entrecruzada por outros documentos. Assim, as memórias do Acervo de memória Oral (AMO) foram as fontes primeiras de balizamento, uma vez que se trabalha com história de indivíduos, que, como diz Pesavento, "derivam de uma história social". (2004, p. 54).

Nesse caso, indivíduos que, ao contar a história de sua vida, relataram – simultaneamente – os diferentes aspectos do contexto social e cultural onde estavam inseridos, bem como expressaram sentimentos, emoções e ideias que possibilitaram a historicização da educação num tempo determinado, "permitindo assim a compreensão de suas representações e dando-nos a perceber outros significados" (Pesavento, 2004, p. 54) além daqueles marcados pela história que considera somente o documento escrito. Esses outros significados ampliam a pesquisa, pois surgem da percepção de como, ao longo do tempo pesquisado, emergiram representações específicas em função dos documentos analisados e das práticas singulares ao contexto do trabalho.

Nesse sentido, entende-se que *representação*, "do ponto de vista de um historiador, são classificações e exclusões que constituem na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espa-

ço" (Chartier, 1990, p. 27), e *práticas* como sendo "criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas". (Chartier, 2004, p. 13).

Essas representações e práticas, que emergiram no decorrer da pesquisa, deram a perceber a história da educação na perspectiva da História Cultural, entrecruzando os lugares de memória, a cidade[4] e o estudo.

Uma história cultural que, segundo Frago,

> abarcaría la historia de la cultura material y del mundo de las emociones, los sentimientos, y lo imaginario, así como el de las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de la élite [...] y la de la cultura popular, la de la mente humana como producto sociohistórico. (1995, p. 64).

Penso não ser exagero entender que a pesquisa envolveu um pouco de cada um desses aspectos mencionados por Frago, pois, ao ter como fonte a memória de velhos, abarca sentimentos, emoções; dos pontos de contato entre as memórias, cria um imaginário[5] da comunidade; ao trazer a História da Educação institucionalizada, faz emergir a cultura material, cultura de elite, cultura popular e representações de um tempo pesquisado num espaço geográfico específico.

Permanece, portanto o desafio de trabalhar com a memória sem a pretensão da verdade e com a clareza de que ela não é a história, mas que nutre a pesquisa produzindo uma História. Segundo Halbwachs, "a história é um resumo

---

[4] A palavra *cidade* é utilizada, porque foi nesse espaço que se constituiu o início do PRNR e os Lugares de Memória decorrentes dele; o espaço de pesquisa da história da educação, porém, abrange o município. Essa ampliação se justifica, pois as memórias ouvidas não se restringem só ao contexto urbano, elas ampliam o espaço físico e cultural, abrangendo também a região rural.

[5] Termo utilizado por Pesavento para designar um "um sistema de idéias e de imagens de representações coletivas que os homens, em todas as épocas, construíram para si dando sentido ao mundo". (2004, p. 43).

e é por isso que ela resume e concentra em poucos momentos evoluções que se estendem por períodos inteiros". (2004, p. 114).

As memórias pessoais, nesse caso, foram atravessadas pela memória social; sendo social, é coletiva. Segundo Bosi, "uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo". (1987, p. 332).

Pensar a memória como sendo de um grupo assinala o fato de que, embora pertença a cada um e sofra transformações ao longo da vida, ela não será analisada individualmente, mas como um conjunto capaz de construir uma comunidade de memória num processo de produção discursiva. (Borne, 1998). Produção discursiva não se referindo ao discurso ligado ao aspecto linguístico, "como formas de apropriação pelo indivíduo falante do universo da língua" (Saussure apud Jardim, 1989, p. 17), mas no sentido desenvolvido por Foucault que confere poder ao discurso quando afirma que:

> em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade. (1996, p. 8).

A ideia de memória coletiva produtora de discurso "substituiria o inconsciente individual de Freud ou se superporia a ele" (Aries, 1993, p. 173), trazendo para a superfície "sabedorias empíricas que regem as relações familiares entre as coletividades humanas e cada indivíduo, a natureza, a vida, a morte, Deus e o além". (p. 174). Uma coletividade onde os indivíduos estão em alguns aspectos "enterrados numa memória coletiva profunda". (p. 174).

A memória foi, na minha investigação, percebida a partir dos marcos individuais que foram guardados seletivamente na memória de cada um; no entanto, foi analisada como a história de um grupo, daquilo que esse grupo demarcou como

significativo, produzindo um discurso. Segundo Foucault, "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar". (2005, p. 10).

A consciência das transformações sofridas pela memória individual e a possibilidade de constituição de uma memória coletiva, a partir de um conjunto de memórias, foram fatores fundamentais examinados na pesquisa. Isso se deve ao fato de que os pressupostos teóricos que iluminam o caminho da empiria, no processo de coleta de informações e análise de documentos orais, têm a função de colaborar na problematização da memória para a construção dessa história.

O objetivo, ao trabalhar com memória, é encontrar um conjunto de traços e recordações onde seja possível perceber formas de pensar, causas, ocasiões ou fatos que, de alguma maneira, sejam comuns e permitam construir um sentido e uma organização. "O esforço do trabalho histórico consiste precisamente em reencontrar essa organização". (Veyne, 1987, p. 43).

O desafio foi organizar historicamente a educação em Bom Jesus, assumindo a cidade não só como espaço geográfico, mas como espaço social, num contexto de comunidade, com um conjunto de aspectos que se manifestam de forma mais autônoma, a partir de sua emancipação em 1913, em uma urbanidade que aos poucos emergiu.

No entanto, é importante ressaltar que "mesmo que saiba fazer funcionar a máquina o pesquisador permanece um errante que freqüenta as margens e os caminhos". (Chartier, 2002, p. 157).

Referências

ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: M. Fontes, 1993. p. 173.

BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). *Passados recompostos:* campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. p. 133-145.

_____. *À beira da falésia*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CARTELETT, José Carlos Maria. *Los escenários de la memória*. Barcelona: Anagrama, 1988.

CHARTIER, Roger. *A história cultural:* entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. Oeiras: Celta, 1999.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo:* da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Edunesp, 2001.

DUARTE, Joana. Memória e narração: invólucro do silêncio na expressão do vário. *Revista de História das Idéias – República,* Coimbra: Imprensa de Coimbra, v. 27, 2006.

IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *O que você precisa saber sobre História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O espetáculo da rua*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1996.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história:* novas perspectivas. São Paulo: Edunesp, 1992.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994. t. 1.

SANTOS, Lucila Maria Sgarbi. A importância do desenvolvimento sócio-eonômico-cultural de Bom Jesus, em cima da Serra. In: SANTOS, Lucila Maria Sgarbi; VIANNA, Maria Leda Costa; BARROSO, Véra Lucia Maciel (Org.). *Bom Jesus e o*

tropeirismo no Brasil meridional. Porto Alegre: EST, 1995. p. 154-158.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *História e memórias da educação no Brasil*: séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 416-429. v. 3.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; VEYNE, Paul. Traços no tempo: caligrafia, formas e sentidos. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Uberlândia. *Anais*... Uberlândia: UFU, 2006. p.1-10.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em história da educação: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, p. 7-16, jul. 1998.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa:* perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Itinerários de uma pesquisadora: escolhas, intuições e encancatamentos

Dóris Bittencourt Almeida*

Estudar. Entre ler e escrever.
Algo (se) passa. Perder-se
em uma biblioteca em chamas
Exercitar-se no silêncio.
habitar labirintos. Aprender
a ler e a escrever cada vez
de novo. Defender a liberdade,
a solidão, o desejo que
permanece desejo.
O estudante tem que começar a
escrever. O mais difícil é começar.
(Jorge Larrosa)

A intenção deste texto é discutir algumas questões que marcaram o meu itinerário como pesquisadora no campo da História da Educação. Primeiramente, penso ser importante dizer que o processo de construção de uma tese de Doutorado[1] constitui-se em um exercício de investigação e de

* Doutora em Educação pela UFGRS. Mestre em Educação pela UFRGS. Professora na Faculdade de Educação da UFRGS.

[1] Almeida, Dóris Bittencourt. Memórias da rural: narrativas da experiência de uma Escola Normal Rural pública (1950-1960). 2007. Tese (Doutorado) – PPGEdu/UFRGS, Porto Alegre, 2007.

autoconhecimento. Avaliando a trajetória percorrida, percebo o tempo dedicado à pesquisa como algo especial em minha vida, pela riqueza e pela fecundidade que os estudos e os diálogos proporcionaram. Todavia, também foi uma época de constantes desafios, de descobertas de afinidades intelectuais, de acúmulo de tarefas, em que se confundiram desejos, expectativas, conflitos, aquilo que fui, o que tinha como certo, as dúvidas que me perseguem agora. Conforme Zago, "não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos, porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração". (2003, p. 308).

Escolhas e afinidades intelectuais

Histórias de antigos alunos e de professores me encantam, talvez pelos vínculos que percebo entre as suas e a minha trajetória como professora. As escolhas que fazemos identificam-se com nossa identidade. Em um momento de minha vida, fiz duas escolhas que me acompanham cotidianamente: a *educação* e a *história*. O curso de graduação em História e as pesquisas em História da Educação permitem que eu consolide a opção intelectual que me situa em uma "zona de fronteira". As incursões por esses dois territórios, a *educação* e a *história*, fazem com que eu me aventure por novas trilhas, amadureça algumas posições, revise tantas outras e perceba as inter-relações entre elas. Penso que esse é um alerta para os futuros pesquisadores, que é importante buscar afinidades intelectuais, desenvolver possibilidades investigativas e, assim, construir o seu objeto de pesquisa fundamentado em seus interesses e em suas paixões.

Primeiramente, então, houve interesse pela História da Educação em suas múltiplas nuanças. Depois, um desejo de compreender melhor a História da Educação no meio rural do Rio Grande do Sul. Assim, na dissertação de Mestrado, produzi um estudo acerca do ensino rural no Rio Grande do Sul, especialmente centrado entre as décadas de 1940 e 1950. Se, por um lado, o estudo constituiu-se em uma ampla investigação, pois foram analisados documentos oficiais, notícias

da imprensa pedagógica e narrativas de dez professores, pecou pela ausência de uma clareza na problemática a ser investigada.

Bourdieu et al., inspirados em Bachelard, afirmam que o conhecimento é construído por aproximações sucessivas; portanto, "o conhecer deve evoluir com o conhecido". (1999, p. 19). Tomo essa referência para reiterar que nossas pesquisas são fruto de nossa trajetória. As temáticas referentes à História da Educação desde os tempos da graduação já chamavam a minha atenção, e, ao longo do curso de Doutorado, percebi o quanto me atraía a possibilidade de buscar outras formas de compreensão daquele universo. Assim, minha curiosidade intelectual ainda perseguia a história da educação rural do Rio Grande do Sul, tema que se revelava desafiador e que exigia estudos de maior imersão. Sem me afastar dos temas com os quais me identifico, minha sensibilidade indicou um entre tantos caminhos, aquele de pesquisar um dos momentos de uma experiência educativa, peculiar por sua efemeridade e pelos significados que permanecem vivos na memória dos sujeitos que nela estiveram envolvidos. Para Bosi "só a intuição é capaz de apreender o movimento contínuo do devir. [...] Ela o faz produzindo imagens". (2003, p. 43).

Nesse sentido, em minha tese de Doutorado, desenvolvi um estudo sobre memórias de alunos e de professores acerca de experiências vividas em uma instituição de formação docente rural pública, a Escola Normal Rural de Osório, Rio Grande do Sul, Brasil, nas décadas de 1950 e 1960. As narrativas de memórias, como histórias de vida, foram colhidas entre os anos de 2003 e 2006. Para além da reconstrução da história dessa instituição de formação de professores, a investigação esteve especialmente interessada nos sentidos e significados atribuídos pelos narradores às suas diferentes vivências na escola, nos modos como compunham suas reminiscências, nas lembranças e nos esquecimentos que ativamente construíram quando instados, provocados, mobilizados por evocadores de memórias, a narrá-las em eventos de entrevistas. A Rural, nome que ainda hoje identifica a es-

cola em questão foi, assim, o motivo e o tema das falas, e essas, por sua vez, os fios da trama da investigação.

Houve uma intuição que me aproximou da Escola Normal Rural de Osório. Talvez um dos maiores encantos tenha sido a possibilidade de investigar uma iniciativa educacional pública que apresentava uma proposta alternativa aos modelos de formação docente vigentes na época, permitindo o acesso à escolarização e à profissionalização a pessoas que, de outra forma, não poderiam estudar. O projeto de capacitar jovens para o exercício da docência, longe dos centros urbanos, acabava por agregar pessoas muito diferentes entre si, seja com relação a diferenças culturais, seja em relação a diferenças étnicas ou sociais, e todos buscavam, por meio de uma escola pública, uma inserção no mundo do trabalho e na sociedade. Sarmento diz que o trabalho investigativo é uma construção em que quem investiga está implicado "na sua disponibilidade para observar, escutar, sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefatos produzidos *pela* e *na* ação". (2003, p. 155). Nossa subjetividade permeia a atividade da pesquisa. Investiga-se aquilo que tem a ver com nossos pertencimentos, que nos dá prazer. Segundo Sarmento (2003, p. 159), "é-se sempre um pouco nativo dos contextos que se estuda, a investigação é sempre uma forma de pertença".

Ao narrar uma história, o pesquisador se expõe, se mostra um pouco, e esse envolvimento não precisa implicar ausência de rigor formal ou afastamento da vigilância epistemológica (Bourdieu, 1999), próprios de toda atividade científica. Ao contrário, permite que a criatividade seja potencializada, justamente pelo fato de o pesquisador estar engajado com aquilo que está investigando. Para Ribeiro (1999, p. 191), "nada é apenas objeto, porque, sempre, de alguma forma, tem a ver intimamente com o sujeito que o está estudando".

O dilema "envolvimento/distanciamento" (Sarmento, 2003) com o objeto de pesquisa é uma constante na atividade de investigação. A escolha por um tema, por um determinado objeto e não por outro identifica quem é o(a)

pesquisador(a) e sinaliza quais são seus interesses pessoais e intelectuais. Não há como imaginar o desenvolvimento de uma investigação asséptica, imparcial, que não considere implicações de ordem subjetiva, mas, simultaneamente às identificações, há também o desejo da busca pela alteridade, o desejo pela compreensão do *outro* e, justamente por ser distinto, é sedutora a possibilidade de investigar o que se ignora, de procurar entender os significados de estudar/trabalhar em uma escola rural pública.

O *outro* é distinto, sugere pensar diferentemente para um maior entendimento. Minhas referências de vida são urbanas, fiz o curso de Magistério em escola particular, na Capital do Estado, escola dirigida por irmãs religiosas franciscanas e freqüentada somente por meninas. Além disso, como professora, sempre trabalhei em instituições privadas. No âmbito da pesquisa, foi-se explicitando um desejo de afastamento dessas referências para conhecer e partilhar experiências distintas no tempo e no espaço: conhecer uma escola pública, mista, rural e laica. Isso mostra como não são simples as trilhas que conduzem a determinadas investigações – e nem sempre aquilo que está literalmente ao nosso lado é o que seduz e faz querer saber mais. Nas escolhas dos temas que pesquisamos, estão envolvidas diferentes motivações, algumas intimistas e subjetivas, outras sociais e intelectuais. No meu caso, sempre vivi em cidades, há muitos anos, nesta grande cidade, compartilho os valores, os gostos e os sentimentos que aprendi a cultivar a partir dos parâmetros da urbanização. Mesmo assim, há uma outra face que parece estar perdida em outras dimensões, na infância, talvez esquecida no olhar atrás de vidros das paisagens rurais da Campanha, no campo que se estende sem fronteiras. Ou, talvez, ainda adormecida nas vozes que ouvi há muito tempo, nos cheiros que ficaram guardados, no relógio de parede que marcava todas as horas, na convivência com os mais velhos. Tais lembranças parecem estar cada vez mais distantes, no tempo e no espaço. Os sons, os aromas, os sabores e as imagens que povoam algumas reminiscências pessoais não parecem mais fazer parte de minha história. Contudo, a imersão em um mundo desconhecido e as expectativas que

acompanharam o início desta pesquisa representam a tentativa de conhecer novas realidades e de, talvez, buscar ressignificações para memórias pessoais.

Produzi, então, um estudo reflexivo acerca de uma composição singular em que os narradores construíram fios narrativos. Nessa história, pautada no trabalho com memórias, são sujeitos alguns indivíduos que tiveram suas trajetórias educacionais e profissionais esquecidas, silenciadas em um País que construiu um modelo de desenvolvimento econômico e político identificado com os referenciais urbanos, em que se padronizaram comportamentos culturais e se desprezaram as peculiaridades regionais e as tipicidades do ambiente rural.

Quando iniciei esta pesquisa, constantemente indagava se teria feito a melhor escolha, pois a história da escola, por vezes, me parecia pequena, talvez pouco relevante para justificar a elaboração de uma tese de Doutorado. Questionava até que ponto valeria a pena escutar as vozes de personagens que rememoravam os tempos de escola. Seriam significativas as narrativas de pessoas simples, quase anônimas em suas ações, tão parecidas com a história de tantas outras pessoas? Em meio a esse desassossego, valeram-me os pensamentos de Bachelard (1974, p. 322), que defende o princípio da inexistência de fenômenos simples em investigações científicas, portanto, todas as histórias constituem-se em tramas de relações, não há ideias simples, não há histórias "pequenas", porque, para serem compreendidas, precisam estar inseridas em um sistema complexo de pensamentos e experiências.

Corbin salienta a relevância de objetos de pesquisa considerados pouco habituais, inatuais em suas palavras, por promoverem o desenvolvimento de uma maior percepção em rekação às particularidades, aos detalhes que constroem a investigação. Segundo o autor, "não se pode julgar um objeto histórico só pelo tamanho, sem saber o que é capaz de fazer dizer". (2005, p. 27). Essa ideia da potencialidade do objeto a ser pesquisado *fazer dizer* é especialmente cara neste estudo. Portanto, a trama desta investigação identifica-se com a análise das memórias no sentido do quanto são

capazes de *fazer dizer* sobre um tempo e uma experiência históricos.

A pesquisa priorizou as revelações evidenciadas nas narrativas de alguns sujeitos da Escola Normal Rural do município de Osório. Portanto, interessaram os detalhes, as idiossincrasias, aquilo que poderia parecer prosaico. Assumiram relevância os aspectos mais singelos, que, em uma perspectiva tradicional, poderiam parecer folclóricos ou sem significado. As informações, que aparentemente pareciam ser banais, adquiriram uma ampla repercussão na pesquisa, investindo o presente de um sentido afetivo em relação ao passado.

Caminhos da pesquisa: a história oral

Assim, o que antes se situava apenas no plano das ideias tomou forma, assumiu contornos mais nítidos, explicitou significados e propósitos maiores. A construção da tese teve a intenção de problematizar e de complexificar as questões em torno da memória, estudadas ao longo de anos. Para tanto, a metodologia utilizada, em grande parte do trabalho, foi a da história oral.

A história oral permitiu a interlocução com os documentos. Sem se afastar de um rigor metodológico, ao longo do processo das entrevistas, procurou-se ir fundo nas questões propostas. Quando se está envolvida com uma investigação em que os sujeitos narram suas vivências, é difícil manter-se distanciada e não se deixar envolver demasiadamente pelo que dizem. Por vezes, frustraram as expectativas, pois havia, inicialmente, um desejo ingênuo de querer escutar aquilo que era esperado. Se a memória é produtora de conhecimentos, é preciso compreender o que cada sujeito fala, sem esperar que narre a história que os pesquisadores desejam ouvir. As vozes escutadas devem se constituir como *enigmas*, para, justamente, poder potencializar as problematizações e permitir o avanço e a fecundidade da investigação. Neste estudo, a documentação escrita não é privilegiada em detrimento dos dados orais. Em outras pala-

vras, a busca pela *verdade* não é estabelecida apenas na documentação escrita, pois tanto esta quanto a documentação oral dependem da intencionalidade do(a) pesquisador(a) em escolhê-las e no modo como delas se aproxima.

Memória e história oral se aproximam e se confundem nas pesquisas. A memória constitui-se em documento histórico, e a história oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e os dados empíricos. Fentress e Wickham (1992) consideram a história oral como a "matéria-prima da memória" (p. 14), que permite outras perspectivas de conhecimento do passado.

A história oral é um dos meios que promovem as aproximações entre a história e a memória, ou, como diz Errante (2000), existe uma dependência da história oral em relação à memória. A autora endossa a importância da história oral como metodologia a ser adotada em pesquisas identificadas com a história da educação. Afirma que "as histórias orais acrescentam uma dimensão não-oficial inestimável" (p. 146) às investigações educacionais, justamente por viabilizarem as narrativas dos sujeitos envolvidos. Desse modo, a história oral possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que, muitas vezes, não traduzem as experiências vividas no contexto escolar.

Logo, considerando a relevância da memória neste estudo, a perspectiva metodológica adotada, em grande parte do trabalho, identifica-se com a história oral. Há que se considerar a subjetividade no documento oral, pois se trabalha com a interação da narrativa, da imaginação e da subjetividade. A fala é suscetível às vicissitudes de cada momento, e, portanto, podem acontecer distorções na interpretação das experiências vividas. Todavia, não significa que a memória seja intangível, pelo contrário, permite a aproximação de verdades que se quer produzir sobre o vivido, e guarda o mérito de trazer à tona nuanças do passado, que podem estar esquecidas e que, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história.

A memória, que é labiríntica, móvel e movediça (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 421), fundamentalmente complexa, ainda guarda certa marginalidade como documento histórico, justamente por não admitir certezas irrefutáveis. Esse caráter *marginal*, como se destacou no capítulo anterior, atinge a memória que se constitui como documento histórico, pela intervenção do historiador, e, a história oral, como metodologia para o trabalho com as memórias, apresenta conotações históricas e políticas. Não se pode esquecer, segundo Prins (1992), o quanto estamos imersos em uma cultura escrita que, com sua ampla difusão, acabou por estabelecer como verdadeiro e confiável apenas aquilo que se inscreve no mundo das letras. Basta lembrar como são segregadas as sociedades que ainda hoje permanecem com sua cultura fundada na oralidade. Prins defende a história oral como possibilidade de reconstruir a vida de pessoas comuns e de buscar uma compreensão mais fecunda da própria história oficial. Também enfatiza que a documentação oral não tem um caráter suplementar em relação aos documentos escritos e que, da mesma forma, seus historiadores não desenvolvem uma "arte menor". (p. 194). Sabe-se que, ao investigar memórias de pessoas, entra-se em "terrenos movediços", em que nada parece estável, tudo se transforma continuamente. As memórias, vale a pena insistir, não são lineares, pois o tempo passado se confunde e se mistura com os acontecimentos presentes.

Errante (2000), ao narrar suas experiências de pesquisas em Moçambique, apresenta uma espécie de *roteiro* metodológico, sugestões e conclusões sobre as viabilidades e as armadilhas das pesquisas com história oral. É dela a expressão "ponte interpessoal', que estabelece os vínculos entre quem fala e quem escuta durante as entrevistas. É dela, também, uma ideia constituinte deste estudo, quando diz que "as narrativas de memórias são narrativas de identidades". O evento da entrevista também é analisado pela autora, que propõe uma série de práticas e de alertas para possíveis situações que podem provocar a inviabilização do desenvolvimento da entrevista.

Em se tratando de questões metodológicas próprias à história oral, é importante ressaltar as orientações de Zago (2003) que, apesar de destacar a singularidade de cada investigação, apresenta reflexões acerca das entrevistas, expectativas, frustrações, possíveis idealizações que acontecem nos encontros com os narradores. Defende a ideia de uma "entrevista compreensiva" (p. 296) que não guarda uma estrutura rígida e, portanto, pode suscitar diferentes caminhos. Essa flexibilidade, que constitui uma peculiaridade da entrevista compreensiva, afasta-se de qualquer ideia de entrevista anárquica, espontaneísta, sem roteiro, sem objetivos a serem atingidos. Foi fundamental, então, ter questões previamente definidas, por mais que tenham acontecido alterações conforme o direcionamento da investigação (p. 295). Ao iniciar a conversa, foi igualmente importante apresentar ao entrevistado uma espécie de roteiro da entrevista, a fim de que o mesmo se situasse e até mesmo se tranquilizasse quanto aos assuntos que seriam temas do encontro.

Notei que as pessoas comumente se preocupavam excessivamente com a precisão de datas e de fatos. Vale a sugestão de que o pesquisador não se fixe tanto nessas questões cronológicas que possam inibir outras lembranças, talvez mais relevantes. Então, entendi que a entrevista devia se aproximar do que seria um debate, uma conversação acerca do tema da pesquisa, procurando envolver ao máximo o narrador na trama da história. A entrevista compreensiva busca a objetivação, exige o engajamento do(a) pesquisador(a), e é seu dever, de alguma forma, sinalizar ao entrevistado onde deseja chegar com suas perguntas. Por fim, essa forma de entrevistar permite a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Tomo essas reflexões para lembrar o desenvolvimento da pesquisa em questão. Quando iniciaram os primeiros contatos, não se tinha uma problemática definida, havia, e isso considero fundamental, certo encantamento, uma inclinação e um desejo de conhecer melhor a proposta de formação daquela escola por meio das memórias de seus sujeitos.

Ao se aproximar das ideias de Bachelard (1974), Zago (2003) propõe uma inversão na ordem tradicional dos passos de uma pesquisa, isto é, afirma que a pesquisa de campo não se constitui como instância da verificação de uma problemática definida *a priori*, mas, sim, como ponto de partida dessa problematização que leve à compreensão do fenômeno social que se está investigando.

Para Santos (2002), todo conhecimento que se produz é um conhecimento sobre as "condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir da relação espaço-tempo local" (p. 48), e esse tipo de conhecimento não pressupõe um método único, e sim, uma "pluralidade metodológica". Ao propor uma "transgressão metodológica", esse autor nos fala da prerrogativa que cabe ao(à) pesquisador(a) de inventar seus métodos, que permitam responder às perguntas e às inquietações próprias de sua investigação. Assim, "cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta". (p. 48). Portanto, a invenção de um método implica constantes escolhas, seleções, exclusões que acompanham o historiador ao longo do desenvolvimento de sua pesquisa.

Nos estudos em que a história oral é a metodologia aplicada, há que se considerar que as entrevistas, como ratifica Zago (2003), nunca são neutras, porque cada entrevistado ocupa um determinado lugar de sujeito naquele instante da entrevista e, conforme esse lugar, irá conduzir suas lembranças e sua fala. Conforme já foi enfaticamente abordado neste estudo, entende-se que toda entrevista é, ao menos em parte, autobiográfica, pois, quando a pessoa evoca suas memórias, exercita tentativa de explicar o que pensa que foi, o que pensa que era, desenvolvendo, assim, a construção de uma verdade sobre si mesma. Cada um, então, escolhe o que lembrar conforme o(s) lugar(es) de sujeito que ocupa. Mais uma vez, a pesquisa busca as palavras de Errante (2000) para reiterar a importância de dizer que, ao narrarmos nossas memórias, estamos construindo nossa identidade.

É importante considerar que não houve uma simples coleta de dados para a pesquisa. Produzi intencionalmente os documentos, procurando articulá-los à problemática da pesquisa, tendo como mediadores minha própria subjetividade, os referenciais teóricos que escolhi, a cultura na qual fui constituída. Uma atividade de pesquisa que acredita apenas no recolhimento de uma documentação, que acredita que essa coleta conduza a um "encontro com a verdade", que estaria como que "aguardando" ser descoberta, desvelada, coerente com os princípios positivistas. Pelo contrário, entende-se que quem pesquisa produz, cria e dá vida à documentação, em um processo interativo com os indícios e os sujeitos de sua investigação. Para Neves (2000), é importantíssimo o papel do(a) historiador(a) na construção do que chama "memória estimulada", pois quem pesquisa retira da memória sua espontaneidade e a transforma em fonte de produção intelectual. (p. 111).

O trabalho com a história oral exige conhecimento e sensibilidade de quem se propõe a fazê-lo. Somando-se a isso, cumplicidade, humildade, respeito, atenção à fala do outro (Errante, 2000, p. 149), além de solidariedade, características imprescindíveis. A vivência de tantas entrevistas permite dizer que o estabelecimento da "ponte interpessoal" (Errante, 2000, p. 152) tem seu início antes do primeiro encontro, ainda no contato telefônico. Essa ponte constitui-se em elemento determinante da qualidade da entrevista. É no primeiro diálogo que se estabelece que se operam as primeiras aproximações. A partir daí, a forma como a pessoa recebe o entrevistador, a sua preparação para aquele momento, o grau de disponibilidade para falar, tudo isso contribui e consolida as possibilidades de interação. A metáfora da ponte pode valer para lembrar da importância da relação de interação e de confiança que deve ser o objetivo do entrevistador a cada novo encontro com os sujeitos de sua pesquisa e, segundo Zago (2003), é condição *sine qua non* da produção de dados significativos, enfim, garantia da fecundidade das entrevistas. (p. 302).

O estabelecimento da "ponte interpessoal" permite que a pesquisadora compreenda e se aproxime da "dimensão sim-

bólica da memória" (Amado, 1995), já apontada por Sarmento (2003), que deve fazer parte das relações que se estabelecem entre quem indaga e quem narra suas histórias. Ela permite uma espécie de rastreamento das lembranças mais longínquas, mais fecundas. Segundo Amado, essa dimensão simbólica das entrevistas permite "compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm". (1995, p. 135).

Em cada entrevista, o primeiro encontro é quase um momento de catarse, em que entrevistado e entrevistador deixam entrever suas expectativas, desejos e ansiedades. A entrevista estabelece uma parada no cotidiano do sujeito. Afinal, o narrador, ao aceitar participar da pesquisa, é convidado a "voltar atrás no tempo" e, assim, sua memória inicia uma operação no sentido de reconstruir vivências do passado que hoje são consideradas marcantes.

Ao iniciar o processo das entrevistas, percebi que alimentava inúmeras expectativas, poucas vezes correspondidas conforme o que havia imaginado. Avaliando a trajetória deste estudo, vejo que, a partir dos primeiros depoimentos, construi certa fantasia acerca daquela escola "ideal" e desejei, ingenuamente, acreditar naquela história que me contavam. Depois, diante de algumas frustrações, houve uma fase da pesquisa em que me dirigia a cada novo encontro com certo temor de que a pessoa não estivesse suficientemente disposta a colaborar com a entrevista ou que as vivências na escola não tivessem tido um significado maior em sua vida. Preocupava-me, também, que o entrevistado, ao começar a falar, se perdesse no emaranhado de vivências passadas e acabasse por se afastar muito dos temas abordados, e que eu não mais conseguisse focar a conversa de acordo com o roteiro previsto para aquele momento. Cabe ressaltar que essas preocupações tinham sua razão de ser, porque tais situações aconteceram de fato, em maior ou em menor grau, durante o tempo em que estive envolvida com a investigação. Por fim, nas últimas entrevistas, penso que consegui encontrar certo equilíbrio, evitei fantasiar a "entrevista perfeita", e também consegui afastar sentimentos de frustração prévia, antes mesmo de ir ao encontro dos narradores. Cada entrevista é um even-

to único, é difícil não criar expectativas. Até certo ponto, elas são motivadoras, mas, se exageramos e acabamos por fantasiar encontros ideais em que o narrador corresponda exatamente àquilo que imaginávamos, ou seja, se o entrevistador parte do pressuposto de que o narrador irá dizer aquilo que ele deseja, corre-se o risco de criar frustração, pois a entrevista não contemplou aquilo que imaginávamos. Então, precisamos saber e conviver com o fato de que expectativas, frustrações, possíveis idealizações e surpresas compõem o cenário das entrevistas. E, assim, quando desisti de buscar a história que eu queria ouvir, consegui perceber melhor o potencial e a riqueza das narrações que tinha colhido. De qualquer forma, é importante a disposição do pesquisador em fazer uma escuta sensível, afinal, naquele momento da entrevista, o narrador está partilhando com ele um pouco de seu mundo, de sua história. Esse é um alerta importante, pois, mesmo conhecendo o funcionamento da memória, o(a) entrevistador(a) pode ser levado, ingenuamente, a buscar a veracidade daquilo que está sendo dito ou, se foi dito de outra forma, preocupar-se em questionar seu entrevistado para que fale aquilo que ele (entrevistador) deseja ouvir. A realização das entrevistas não está voltada a uma espécie de "checagem" das informações ou para tentar encontrar elementos que se constituam em uma "contraprova", no sentido de confrontar, confirmar ou contestar os depoimentos já obtidos. Bosi (2003), reforça o esclarecimento de que o interesse deve recair sobre aquilo que o entrevistado escolheu falar e de que é a partir daí que devem ocorrer as análises do historiador. Da mesma forma, Eizirik (2002), analisando a ideia de *verdade*, tem o pensamento de Foucault como inspirador, e reforça o pensamento de que tudo o que interessa se mostra na fala do entrevistado por meio dos discursos que são explicitados. Não interessa, portanto, investigar aquilo que pode supostamente estar oculto.

Ressalto, ainda, outras peculiaridades próprias do evento da entrevista. Ela pode promover uma relação de cumplicidade entre narrador e ouvinte. Lembrar e falar exige esforço, concentração, desprendimento, elaboração e capacidade de enfrentar novos desafios. O ato de ouvir exige aten-

ção, tranquilidade e certa capacidade de descentramento, ou seja, de tentar colocar-se no lugar daquele que fala para melhor compreendê-lo. A entrevista é um evento, um momento de reconstruir parte das experiências, fragmentos do passado; é uma elaboração no presente, é mediatizada pelo presente. Em geral, os entrevistados preparam-se para o momento da entrevista, procuram estabelecer uma coerência na expressão de seus pensamentos, e isso pode provocar cansaço, às vezes uma sensação de esgotamento ao fim dos encontros, tanto para quem fala quanto para quem escuta. A cada encontro, sempre procurei proporcionar um espaço em que a pessoa se sentisse livre, a fim de que as lembranças pudessem ser elaboradas, evitando, também, interferências que quebrassem o fluxo de pensamento e que comprometessem o tom da narrativa. Acima de tudo, mantive o cuidado de calar e procurei concentrar-me na escuta, pois, muitas vezes, a pessoa poderia estar falando, construindo mentalmente o que iria dizer, e uma interferência minha, por menor que fosse, corria o risco de afastar a evocação que seria explicada.

Avaliando todos os encontros que promovi, vejo que, em alguns casos, as pessoas se mostraram disponíveis desde o contato telefônico e, nesse canal de comunicação, talvez até mesmo sem compreender ao certo as intenções da pesquisadora, já começavam a contar suas histórias. Recordo, especialmente, da primeira ligação para Miriam e do quanto foi estimulante e promissora nossa conversa diante do que aconteceria em um futuro próximo. Nesse contato telefônico, ela me narrou um pouco da história da escola. Recordo, também, de uma ligação, pela manhã, para Teresa, e ela, ansiosa, chamou-me para encontrá-la à tarde, no mesmo dia, para conversarmos melhor. Destaco essa situação porque não foi comum as pessoas mostrarem-se tão disponíveis para o encontro, pois, normalmente, faziam uma série de perguntas, solicitavam alguns dias para se organizarem, por vezes colocavam empecilhos. Houve alguns que até desistiram no momento da confirmação do encontro, mas Teresa teve uma postura absolutamente diferente, marcada por uma quase necessidade de falar de forma imediata e, em certos instan-

tes, desabafar, também, histórias que constantemente rememorava do tempo vivido em Osório.

E para encerrar...

No processo de construção da tese, procurei tecer este texto garimpando as falas, capturando instantes, por vezes fugazes, de lembranças e de esquecimentos, e, assim, o trabalho foi adquirindo um corpo. Fui afetada pela relação com os entrevistados, exercitei os verbos calar, escutar e inquirir e acabei percebendo o quanto cada nova narrativa enriquecia minha experiência individual. Então, as falas se traduziram em palavras escritas, e assumi o lugar de narradora do que foi dito. Esse é o meu garimpo, que não é de justapor as memórias, mas de construir uma composição. Analisar memórias não para saber o que de fato aconteceu, mas para compreender as marcas que ficaram no presente. *Fica o que significa*. Esse é o princípio do trabalho. Restou pouco da Escola Normal Rural de Osório na história oficial, porém muito permaneceu vivo nas memórias.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Memórias da Rural*: narrativas da experiência de uma Escola Normal Rural pública (1950-1960). 2007. Tese (Doutorado) – PPGEdu/UFRGS, Porto Alegre, 2007.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. *Revista História,* São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não: o novo espírito científico*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores, n. 38).

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo:* preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORBIN, Alain. O prazer do historiador: entrevista concedida a Laurent Vidal. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 25, n. 49, p. 11-31, 2005.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Michel Foucault*: um pensador do presente. Ijuí: Ed. da Ijuí, 2002.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem?: histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação*, Pelotas: UFPel, v. 4, n. 8. p. 141-174, set. 2000.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. *Memória social*: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Teorema, 1992.

LARROSA, Jorge. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *História Oral* – Revista da Associação Brasileira de História Oral, São Paulo, n. 3, p. 109-127, jun. 2000.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: Ed. da UEP, 1992, p. 16-198.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. *Tempo Social* – Revista Tempo Social, São Paulo: USP, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio 1999.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2002.

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: DP&A, 2003.

_____. *A vez e a voz dos professores*: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Lisboa: Porto, 1994.

STEPHANOU, Mari; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 416-429. v. 3.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

Pesquisando(-me): tecendo mantos e (re)fazendo meu percurso

Fabíola Ponzoni Balzan*

Em toda parte, tudo é como aqui, tudo é idêntico ao que se pode ver no globo terrestre, exceto a temperatura, a imensidão e a beleza. Foi assim que reagiu o Arlequim imperador, respondendo aos questionamentos daqueles que queriam saber sobre sua viagem de inspeção lunar. Sem demora, alguém da plateia, motivado pela desilusão e pelo desacordo, ousa perguntar:

– Além de afirmar que, em toda parte, tudo é como aqui, queres nos fazer acreditar que o teu manto é feito de apenas uma peça, tanto na frente quanto atrás?

Instala-se o conflito: a vestimenta do rei anuncia o contrário do que ele afirma sobre a lua. Mescla colorida, composição desalinhada, retalhos, tiras, farrapos, tempos diferentes, contextos variados, mal-alinhavados, justapostos, reunidos a seu bel-prazer, mosaico, colcha de retalhos sem intenção de harmonia, sem atenção aos detalhes, padrões distintos, complexa e estranha estética, outras vozes, outros textos e que, portanto, desautoriza o seu discurso.

Ora, nenhum lugar é como aqui, não há semelhanças entre as peças. Enfim, todas as culturas são diferentes. Então, o Imperador da Lua despe-se na esperança de lutar para po-

* Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

der provar sua convicção. E mais uma peça e mais outra. Mostra-se e, ao mesmo tempo, tenta em vão esconder-se, proteger-se. Na espessa camada de mantos, identificamos os muros de proteção. Veste-se e se despe.

Ao cair o último véu, o rei está nu! A pele é tatuada, matizada, estriada, ondulada. Não seria, então, mais um manto? Arlequim hermafrodita. Confusão de gêneros. Papéis, limites, fronteiras, mestiçagem. A própria carne misturada com sangue anuncia a semelhança com uma veste. O Imperador e o Pierrot, a criança e o adulto, o monstro e o normal, o certo e o errado, o bonito e o feio, o senhor e o escravo, o pobre e o rico, o vulgar e o louco, o homem e a mulher, o riso e o choro, as vestimentas e a nudez. Ora, onde está a unidade, a forma única, a homogeneidade tão perseguida, tão desejada diante de elementos sempre tão conflitivos?

No palco, onde se encontrava o Arlequim, aparece uma massa muito branca. Como aconteceu? Como foi possível, já que havia tantas cores misturadas! Ora, como o nosso corpo! Durante as viagens, as partidas, o corpo mestiço assimila as diferenças favorecendo, desse modo, muitas aprendizagens, pensamentos, invenções. Aprender (e pesquisar também!) implica, necessariamente, sair, abandonar o ninho, abandonar a cômoda sombra. É preciso ter coragem, porém aqui, neste texto, ela será acompanhada por outro conceito para que produza um efeito de sentido de amplificação, de exuberância, de fartura, de múltiplo, assim como os mantos de Arlequim. Refiro-me a uma coragem semiótica. Evidentemente, quando se parte, as proteções antigas faltam. Há sérios riscos a serem enfrentados. Entretanto, há compensações. Aprender, pensar e inventar tendo em vista a heterogeneidade que nos constitui é, certamente, algumas das mais belas e pelas quais a vida vale a pena ser vivida.

Tocando nos fios

Essa história, apresentada na introdução do livro *O terceiro instruído*, de Michel Serres e recontada aqui por mim, serve de pretexto para que eu pontue algumas reflexões so-

bre minha relação com a pesquisa de modo pessoal, assim como este texto também o será. O que mostra, pelo meu gesto de interpretação, é que somos constituídos por heterogeneidades, e isso pode provocar interessantes transformações em nosso pensar e em nosso agir.

Considerava, antes da minha formação inicial (Licenciatura), que a pesquisa era somente uma atividade a ser executada por aqueles seres humanos que são mais brilhantes do que os outros. Por seguidas vezes, essa visão estaria atrelada ao uso de jalecos, de tubos de ensaio, de fórmulas, de *softwares* em complexos e isolados laboratórios. O produto desse trabalho seria a geração de algo extraordinário, aplicável imediatamente e com a capacidade de transformar o mundo e o modo de nos relacionarmos com ele.

Um pouco mais adiante, já mergulhada em estudos mais específicos sobre pesquisa, desencadeados pela especialização, reiniciei a construção de outro manto. Falo sobre a redimensão do conceito de pesquisa e a compreensão da sua relação com a docência. Afinal, quem ensina, pesquisa? E quem aprende, pesquisa o que e como? Essas são algumas reflexões que ainda me instigam e que contribuem para a construção de outros mantos.

Com estudantes e colegas do Ensino Fundamental e da Universidade teci observações, questões, casos, problemas. Tratavam, de modo geral, das complexidades do processo educativo brasileiro marcado por tantas e tão profundas desigualdades. Líamos, discutíamos, escrevíamos e reescrevíamos. Assim, fui compreendendo (ai de mim!), que diversos conceitos estariam também em reconstrução. Entre eles, de modo especial, os conceitos de ciência e de conhecimento.

Com o objetivo de contextualizar a tessitura do manto, proponho explicitar considerações sobre os conceitos anunciados acima. Embora a visão cartesiana do mundo seja questionada, o sucesso de tal proposição permitiu os desenvolvimentos científico e tecnológico atuais. Porém, a apresentação reducionista é perigosa a partir do momento em que o método analítico moderno (fruto do racionalismo científico) foi considerado como a explicação mais completa, a explicação válida do conhecimento ao retalhar a visão da totali-

dade. Assim, a crítica é a de que o pensador está excluído de seu pensar. A ciência que passou a predominar tinha como pressupostos a materialidade, o determinismo, a certeza e a separação entre as pessoas, a ciência, a sociedade, a técnica, a política, etc. De acordo com esse modelo de ciência, o ser humano estaria dotado de razão, o que o levaria a ser um verdadeiro indivíduo (pensar e agir segundo a razão). A educação era, então, a da razão pela razão. Enfim, tudo o que o Arlequim Imperador gostaria era um único manto.

A partir da teoria da relatividade, da física quântica e de suas implicações na filosofia da ciência, é possível uma posição diferente em relação ao mundo, pois a tendência é a de compreendê-lo de forma mais ampla, complexa e indivisa – fruto de diversos mantos. Consequentemente, o conhecimento decorre de uma relação indissociável entre sujeito, objeto e processo de observação. É importante reconhecer que quem aprende não é o cérebro ou o espírito. Quem aprende é o sujeito-aluno e o sujeito-professor por meio de todas as dimensões humanas.

E, então, já se pode reconhecer, metaforicamente, que o manto do Arlequim começa a ser tecido, vestido e despido ininterruptamente. E a mestiçagem assume um caráter desmesurado. Mundo mestiço. Demorei a chegar a esse entendimento. Fui paulatinamente compreendendo as marcas da heterogeneidade e da alteridade na constituição de sujeitos-professores e de sujeitos-alunos assim como no complexo processo de aprendizagem. Marcada por um modo de pensar e de agir unilateral, geralmente, oriundo dos livros didáticos que reforçam estereótipos, construí outros mantos e acreditava que seria o único caminho possível para a completude (ilusória) e para o paraíso terrestre.

A heterogeneidade tornou-se exaltada quando iniciei a construção de outro manto. Alerta! Há uma pedagoga no Mestrado em Comunicação. Outra área. Outros teóricos. Outras relações! Que bom! Exalta-se, igualmente, a curiosidade, a dúvida, a dor do que falta, o desejo de saber e de tentar fazer novas leituras. Como a comunicação, a cultura e a semiótica conversam com a pedagogia? Sobre o que falariam? Que contribuições esse entrecruzamento traria para a

educação? Teriam os professores e as professoras o que aprender a partir de algumas provocações? E a ensinar?

Guiada por questões desse tom, fui me aventurando na construção de um projeto de pesquisa. Na época, os conceitos de habilidades e de competências estavam em evidência porque anunciados pelo Ministério de Educação e Cultura através, principalmente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A partir de uma orientação acadêmica superabundante, a pesquisa se constituiu e estabeleceu choques calóricos entre os dois campos do conhecimento. Investiguei sobre habilidades comunicativas. Busquei conceituá-las, caracterizá-las e mapear as suas implicações na comunicação humana e na comunicação pedagógica. Depois disso, selecionei três habilidades comunicativas, pois apresentam relação intrínseca com os processos culturais latino-americanos caracterizados por suas ebulições, interações e revitalizações e, ainda, pelas possibilidades de uma participar na outra. São elas: a) repertório: capacidade de contínua substituição, vocabulário explosivo e multiforme; b) metalinguagem: remissão de textos a outros textos; e c) relação da palavra com elementos sonoros, visuais, entonacionais, etc.

Recorri aos pressupostos da semiótica peirceana e da teoria polifônica e dialógica de Bakhtin que, como não poderia deixar de ser, agridem a teoria que privilegia a comunicação pedagógica de mão única, herdada da teoria da informação.

Apresentei uma descrição das quentes séries culturais de nosso continente e, ao mesmo tempo, denunciei como a escola as despreza, tornando, portanto, o ensinar e o aprender postiços, uma vez que não estabelecem relações com o que está do lado de fora. Além disso, apontei implicações para o ensino e a aprendizagem que não conseguem, dessa forma, vivenciar habilidades comunicativas.

Por fim, ofereci uma alternativa possível para experimentar as linguagens: a oportunidade de vivenciar, materialmente, uma educação semiótica.

Romperam-se fios e pedaços do manto na medida em que deixei de estudar e de pesquisar a educação tendo em

vista somente a educação. Por outro lado, criam-se novos arremates, já que diferentes relações estabeleceram-se entre linhas teóricas, procedimentos, análises, leituras e escritas.

Na escola de Ensino Fundamental também é possível desenvolver pesquisa. Fui professora-referência em 2008. Assumi uma turma do terceiro ano do primeiro ciclo. Investiguei, junto com os estudantes, os mais variados temas. Iniciamos pelas suas preferências e encerramos o ano letivo investigando sobre a merenda escolar. Ao nosso lado estiveram a professora responsável pelo Laboratório de Informática Educativa (LIE) e a professora coordenadora pedagógica do nosso turno. Com o apoio dessas duas educadoras, a nossa investigação foi abrilhantada, pois favoreceu a construção de gráficos de colunas no LIE e a exposição dos resultados para toda a escola.

Mais recentemente, me dedico a tecer outro manto. Esse, em princípio, exige uma postura entrecruzada ao propor que a interpretação, guiada pelas noções teóricas que envolvem a Análise de Discurso (AD) de origem francesa em interface com a desconstrução, relacione o linguístico, o ideológico e o inconsciente à constituição do sujeito e do seu discurso. A metodologia constrói-se na relação entre o interdiscurso (memória discursiva) e o intradiscurso (linearidade do dizer). Parte-se do pressuposto de que os vestígios deixados no fio intradiscursivo permitem fazer emergir o interdiscurso e com ele os conflitos e as contradições inerentes à constituição do sujeito e de seu dizer. Já que atravessado e habitado pelo outro, o sujeito está inscrito sócio-historicamente e, mesmo que tente camuflar a heterogeneidade que o constitui, é atravessado pelo inconsciente e, portanto, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, uma vez que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos.

Dessa forma, a complexidade que envolve o sujeito se apresenta. Sujeito esse que é constituído pela falta, pelo desejo de completude que habita o seu inconsciente, pelo desejo de querer ser inteiro, pelo desejo de querer saber mais, "em busca da verdade". Há uma constante busca para preen-

cher a falta (sempre adiada) e nunca um ajuste completo, uma totalidade.

A partir dessa tessitura teórica, pesquisei com os sujeitos-estudantes do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas sobre aprendizagens significativas, normatização, gênero e autoria. Os resultados dessas investigações foram apresentados em eventos de iniciação científica promovidos pela Universidade de Caxias do Sul e por outras Instituições de Ensino Superior (IES) do estado.

Pois é, vê-se logo a pertinência (no sentido de pertencer) da história selecionada para a elaboração deste texto. Aqui a relevância da metáfora do manto de Arlequim Imperador é escancarada, já que anuncia a presença de variados mantos, ou melhor, de acordo com a AD, vozes/tecidos de dizer na constituição dos sujeitos e de seus discursos.

Somos muitos, diversos, fragmentados, divididos, mutáveis, mestiços. Somos atravessados pelos discursos e pelas vozes (mantos de Arlequim) consonantes e, geralmente, dissonantes.

Enfim, lancei o desafio de tocar nos fios desses mantos. Desafio entendido, nesse texto, como o contrário de estar com, de seguir o(s) fio(s), de ser fiel, de confiar. Porém não é possível tocar em todos os fios por uma série de razões: primeiro, porque não é objetivo deste estudo enumerar análises desencadeadas pela história introdutória. Depois, e principalmente, por acreditar que nossa constituição é plural. Assim como o rei, mesmo despido, não está nu, há sempre outras vestes a serem consideradas.

Tecendo um possível arremate

Os sujeitos nunca cessam de tecer seus mantos, nunca chegariam ao último, nunca alcançariam uma totalidade, já que há entrecruzamentos marcando as constituições, há diversos materiais (vozes, mesmo que inconscientes) em confronto. Processos, constantes transformações, mestiçagem. O sujeito é confrontado com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identificações possíveis. (HALL, 1998, p. 13).

Tendo em vista essas considerações, escrevi sobre como me constituo professora-pesquisadora mostrando alguns mantos, marcados pela heterogeneidade. Parcerias com colegas, alianças com estudantes do Ensino Fundamental e da universidade. Por outro lado, a constante retomada: E, agora, como amarrar os fios? Sem a pretensão de apresentar a resposta certa e definitiva, desafiei-me a reconstruir mantos.

De acordo com a tessitura teórica adotada (AD), oportunizar ao sujeito falar sobre seu percurso de vida favorece encontros com redes da memória discursiva, às quais ele se filia marcando, assim, o movimento de sua (trans)formação.

Levar em conta a heterogeneidade que constitui o sujeito e, consequentemente, a sua complexidade inerente (proveniente da história de vida de cada um) pode auxiliar a que melhor se compreenda o processo educativo, em especial, a relação da pesquisa com a docência. Pode possibilitar aos sujeitos-professores e aos sujeitos-alunos tornarem-se mais atentos aos mantos construídos. Favorece, desse modo, a expansão de tempos e de espaços destinados a, apaixonadamente, aprender, pensar e inventar.

Referências

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de T. T. Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MERREL, F. *Viver aprendendo:* cruzando fronteiras dos conhecimentos com Paulo Freire e Charles S. Pierce. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

MUTTI, R. M. V. O primado do outro sobre o mesmo. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso:* uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005.

SERRES, M. *O terceiro instruído*. Trad. de Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, s. d. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

Educação e pesquisa no Ensino Superior: considerações propedêuticas sobre a pesquisa científica

Paulo César Nodari*

O intento deste ensaio, intitulado "*Educação e pesquisa no Ensino Superior: considerações propedêuticas sobre a pesquisa científica*", é compartilhar com o leitor a urgência de assumirmos na comunidade acadêmica, isto é, tanto junto com os professores como também junto com os estudantes, a formação de uma cultura científica rigorosa e séria em nossas faculdades, centros universitários e universidades, dando-nos conta, por isso, de que a pesquisa científica deve caracterizar o Ensino Superior, se esse, de fato, quiser assim denominar-se. Apresentaremos, a seguir, alguns elementos que nos parecem sumamente importantes para ser observados e tomados em consideração, quando tratamos da pesquisa científica no Ensino Superior. Lembramos, ainda, ao leitor deste ensaio que procuraremos, à luz da experiência de vários anos de magistério, destacar alguns aspectos importantes para a temática em questão, utilizando-nos para esta reflexão do método dialético-dialógico, ou seja, do método pergunta e tentativa de resposta possível e plausível.

* Doutor em Filosofia pela PUC-RS. Mestre em Filosofia pela UFMG. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Centro de Filosofia e Educação da UCS.

O que se entende normalmente por senso comum?

O senso comum é também conhecido como conhecimento ordinário. Trata-se do conhecimento que a pessoa adquire, sobretudo, a partir da experiência de vida. Talvez, seja o ditado popular que melhor sintetize o conhecimento ordinário, sem nenhum menosprezo. Trata-se, em última análise, da necessidade de enfrentar problemas imediatos sem qualquer prévia discussão. É claro que esse conhecimento raras vezes se faz acompanhar de explanações que esclareçam os fatos. Quando, porventura, as apresenta, o faz sem indicar análises e testes críticos que provem seu valor de explicação e explanação. Mesmo assim, não nos é possível afirmar categoricamente que o conhecimento ordinário não contenha elementos de ciência. Haveria, nesse caso específico, muitas situações e exemplos para demonstrar que o conhecimento ordinário pode conter elementos de ciência. (Buzzi, 1986, p. 103).

O conhecimento ordinário é, por um lado, operativo na medida em que contém uma visão de mundo, em geral, pré-científica, articulando-se no contato imediato com a vida e se vincula ao saber de uso de organização das coisas. Mas, por outro lado, o conhecimento ordinário evoca o sentido de humano presente nas tradições. É uma leitura do sentido da vida através da experiência imediata na tradição histórica. A tradição exerce forte influência no imaginário de um povo ou num grupo de pessoas, permanecendo viva, através das lendas, dos provérbios, dos ritos, das proibições e dos preceitos populares. (Chauí, 1995). Nesse sentido: "O senso comum não é uma faculdade particular, nem uma espécie de instinto, nem uma ciência, mas a concordância prática, o acordo espontâneo ou a síntese do que o homem entende, imagina, sente e deseja." (Buzzi, 1986, p. 102).

Senso comum não tem, primordialmente, o sentido de ser compartilhado por muitos ou por todos. Indica, antes, um modo sempre idêntico consigo mesmo, ou seja, uma atitude não mutável ou cambiante de tratar a realidade. Viver as di-

versas situações da vida num determinado senso comum significa viver na constância de um mesmo conhecimento. (Buzzi, 1986, p. 102). O senso comum é frequentemente um conhecimento subjetivo, dependendo, na maioria das vezes, de juízos pessoais que envolvem emoções e valores.

> Portanto, do senso comum resulta um conhecimento particular, restrito à pequena amostra da realidade, a partir da qual são feitas generalizações muitas vezes apressadas e imprecisas. Os dados observados costumam ser selecionados de forma não muito rigorosa. Em outras palavras, conclui-se para todos os objetos o que vale para um ou para um grupo de objetos observados. (Aranha; Martins, 2003, p. 157).

Portanto, o senso comum não argumenta e nem justifica. É um julgamento sem uma reflexão criteriosa. É comumente sentido por toda uma classe, às vezes, por todo um povo, por toda uma nação, ou, às vezes, por todo o gênero humano. Assim sendo, o senso comum está no caráter prático das aplicações do conhecimento. É um saber sempre voltado à consecução de objetivos que resultem em benefícios imediatos. Está voltado não ao questionar e ao problematizar as situações em jogo, porém, muito mais, em normalizar a vida ordinária e cotidiana da comunidade.

Por que o conhecimento científico se diferencia da opinião e do senso comum?

O conhecimento científico se distingue nitidamente do senso comum, ou do conhecimento ordinário. A ciência desconfia da veracidade de nossas certezas, de nossa adesão imediata às coisas, da ausência de crítica e da falta de curiosidade. A ciência não aceita as coisas como aparecem sem questionamento, busca, por sua vez, problematizar as questões na busca de explicações plausíveis. A ciência é conhecimento que resulta de todo um trabalho racional, que tem a finalidade de descrever e explicar a realidade como tal, que,

por sua vez, é tudo aquilo que encontro e tal como a encontro. Há muitas maneiras de se encontrar com a realidade, desde a presença física na percepção sensível até a ausência formal da privação, passando por todos os graus e formas de intuição, da apreensão conceitual e da simples menção. Essas diversas maneiras correspondem às estruturas da realidade que a tornam apta para ser encontrada de uma ou de outra forma, e, por outro lado, às várias atitudes ou aos comportamentos que se pode ter diante da realidade. (Marías, 1985, p. 135).

Logo, não obstante a realidade nos seja dada, esteja diante de nós, necessitamos chegar à realidade como tal, porque o seu modo próprio de ser é estar oculta, necessitando, por conseguinte, encontrar a via de acesso à realidade.

Já Platão distinguiu conhecimento e opinião. Para ele, a opinião é uma preferência pessoal, enquanto o conhecimento científico é um saber fundamentado. A opinião está situada entre a ignorância e a ciência e é quase sempre enganadora. (Platão, *Teeteto,* 2001c-d). A opinião pode até ser verdadeira e reta, mas não possui em si mesma a garantia da retidão. (Zilles, 2005, p. 21). A opinião, segundo Platão, não se identifica com o conhecimento verdadeiro. Por outro lado, a ciência consiste na opinião verdadeira, justificada. Para Platão, dois elementos são essenciais à ciência, a saber, a verdade e a justificação. (Platão, *Menon*, 97e-98a). E também Aristóteles distingue um saber comum de um saber científico. Com efeito, os empíricos sabem o que, mas não sabem o porquê das coisas, ao passo que os filósofos sabem o porquê e a causa das coisas. De acordo com Aristóteles, a filosofia se preocupa com as causas primeiras e com os princípios. (Aristóteles, *Metafísica*, I, 1).

O saber científico leva à formação da ciência como um conjunto de conhecimentos certos e prováveis, que são fundados metodicamente e dispostos sistematicamente, segundo os respectivos objetos. A ciência busca afastar-se do dogmatismo. Ela se apresenta como um processo de investigação que procura atingir conhecimentos sistematizados e seguros. (Köche, 2003, p. 121). O saber científico é crítico, objetivo e racional, isto é, leva o conhecimento a romper

com posições subjetivas, pessoais, superficiais e malfundamentadas. Ele exige do pesquisador a capacidade crítica, que significa saber distinguir, julgar e analisar o objeto para melhor avaliar a pesquisa em questão, sabendo, por conseguinte, que a crítica exige, inexoravelmente, a justificação e a comprovação. Numa palavra, podemos dizer que o saber científico deve ser imparcial e deve ser incansável na busca pela verdade. (PLATÃO, *Fédon,* 66a).

Donde surge e por que há problemas na ciência?

Para Popper (1975), a pesquisa inicia pelos problemas. Toda atividade reflexiva é uma atividade de resolução de problemas. Problema significa lançar, atirar, propor. Em geral, diz-se que problema é tudo aquilo que resiste ou se opõe à penetração da inteligência, constituindo uma incógnita ou dificuldade a resolver. Para Copi, um problema é "um fato ou um grupo de fatos, para o qual não dispomos de uma explicação aceitável, que pareça incomum ou que não se adapte às nossas expectativas ou preconceitos". (COPI, 1974, p. 3920). Todavia, para que uma situação se torne problemática, o pesquisador precisa ter algumas convicções prévias. O pesquisador precisa ter espírito de observação, de atenção, de curiosidade e de busca, porque, por assim dizer, todo problema só se torna uma questão de curiosidade científica se o pesquisador conhece, de certo modo, algo da realidade que se apresenta. Em outras palavras, podemos dizer que o problema se torna problema como tal, quando supõe um saber e um não saber por parte de quem se questiona. O problema surge de uma insatisfação ou curiosidade a respeito de algo. Pode ser uma dificuldade ou um desequilíbrio para o qual se busca uma solução.

Os problemas, segundo Platão, são investigados metodicamente pela ciência e precisam ser explicados e justificados para que seu resultado seja considerado conhecimento científico. (PLATÃO, *Teeteto,* 201c-210b; *Menon*¸ 97c-98b). Para Aristóteles, problema designa uma pergunta tanto teórica como prática, sobre a qual se discute sem que reine opi-

nião concorde, ou seja, é uma pergunta em que se examinam os argumentos a favor e contra um nexo de argumentação com outras frases ou problemas. Para ele, há distinção entre problema e pergunta, na medida em que o problema se caracteriza como pergunta para fim de investigação. Ou seja, é mais do que uma simples pergunta. Descartes (1973), no *Discurso do método,* afirma existirem quatro princípios metodológicos básicos na investigação científica: a) numa investigação científica só se deve partir daquilo que é verdadeiro e sabido com evidência; b) todos os questionamentos de uma investigação devem ser subdivididos de tal maneira em unidades menores, que primeiro se possa iniciar com aqueles problemas que se deixam solucionar; c) inicialmente deve-se partir das coisas simples e facilmente compreensíveis e só depois se deve avançar para as mais complexas; d) numa investigação, todos os problemas devem, na medida do possível, ser enumerados integralmente. Assim sendo, para Descartes, toda pergunta pelo conhecimento engloba, sobretudo, três aspectos: primeiro, engloba algo desconhecido, pois de outro modo careceria de sentido a investigação; segundo, o desconhecido há de estar designado de algum modo, pois, caso contrário, não nos induziria a buscar isso e não outra coisa; e, terceiro, esse desconhecido só pode designar-se mediante algo conhecido. (Perler, 2003, p. 91-118).

Nesse sentido, o problema é uma construção. Ele está situado em um contexto de representações. O problema é uma construção espiritual. Resulta de um contexto estabelecido. Por isso, é possível afirmar que a colocação do problema antecipa a solução. Problemas surgem exatamente onde o nexo, seja ele teórico, seja ele prático, entre o conhecido e o desconhecido se torna questionável. Assim sendo, o problema emerge da dialética entre o saber e o não saber. A elaboração metódica dos problemas com a indicação clara e precisa dos argumentos a favor das diversas alternativas é de capital importância para o progresso da ciência. Numa palavra: o problema para a ciência é o estímulo inicial à investigação científica. As ciências, nesse sentido, avançam a partir de problemas que desafiam a compreensão dos cientistas. A ciência fundamentalmente começa com problemas. Onde o

conhecimento ordinário vê fatos, fenômenos, acontecimentos, a ciência vê problemas. Segundo a compreensão da ciência contemporânea, o valor científico da solução de um problema consiste, basicamente, na capacidade de engendrar novos problemas. Para Popper (1975), a ciência não tem a função de fazer desaparecer os problemas, mas procurar dar-lhes melhor explicação e explanação. Disso provém a expressão já conhecida "progresso de problema a problema", mas, ao mesmo tempo, a abertura do problema radical do sentido ou absurdo desse progresso. Em outras palavras, é a abertura à compreensão do sentido da existência humana.

Por que a pesquisa científica é sumamente importante para a ciência?

A pesquisa parte de uma dúvida ou de um problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou uma solução. É uma atividade voltada à solução de problemas teóricos ou práticos com o emprego de processos científicos. É um procedimento racional e sistemático com o objetivo de promover respostas aos problemas, às inquietações, às ansiedades e aos questionamentos do pesquisador. (GIL, 1988, p. 19). Para o desenvolvimento de uma pesquisa, tornam-se necessários conhecimento, utilização de métodos adequados e aplicação técnica correta. Logo sendo, a pesquisa científica exige planejamento no processo de investigação, pois a obtenção de sucesso na pesquisa encontra-se no planejamento antes de sua execução (LEITE, 2004, p. 149), isto é, não se pode querer fazer uma pesquisa científica sem planejamento e organização dos passos decorrentes uns dos outros. Mesmo assim, não podemos fechar as portas às surpresas e novidades da pesquisa científica, o que significa afirmar que o trabalho de investigação deve ser bem-organizado, mas deve também ser flexível para possíveis adaptações no transcurso da referida pesquisa. (KÖCHE, 2003, p. 121).

Pesquisar significa identificar uma dúvida ou um problema que necessita ser esclarecido e, por sua vez, tentar construir o processo que apresenta e leva à possível solução da respectiva dúvida ou problema. E dessa busca e construção de caminho, ou seja, do processo, podem surgir novas teorias, uma vez que as que existem não estão aptas a solucionar as respectivas dúvidas. (Köche, 2003, p. 121). Em sendo assim, "não pode haver ciência sem pesquisa e não pode haver pesquisa sem ciência". (Köche, 2003, p. 121). É através da pesquisa que a ciência progride e atinge os seus objetivos. A pesquisa é o que de fato interessa à ciência. É a maior finalidade da ciência. (Demo, 1985, p. 22). A pesquisa é a busca do novo conhecimento em geral ou de novas verdades sobre um fato. É uma investigação que pretende dar uma contribuição real ao progresso da ciência. (Cordeiro, 1999, p. 95).

Por que na pesquisa científica não podemos perder de vista a objetividade?

Sujeito e objeto desempenham um papel importante em toda investigação científica. São conceitos correlacionados. Não existe sujeito sem objeto e não existe objeto sem sujeito. Conhecimento é uma forma de relação do sujeito com o objeto. Segundo Severino, tomado em sentido amplo, conhecimento é resultante da apreensão de sentido das coisas por parte de um sujeito. É o vínculo entre uma dimensão da subjetividade com outra dimensão da objetividade. Se não houvesse um sujeito observador do mundo, não haveria como se referir a esse mundo. Toda representação do mundo depende de uma subjetividade apreendedora, mas isso não significa que o mundo real seja criado pelo ato de apreensão de um sujeito. Quer tão somente dizer que o real tem sentido na medida em que uma subjetividade pode se dar conta enquanto tal do real. Essa relação com os objetos, todavia, não é meramente contemplativa. É, na verdade, um processo de construção. Para se apreender tal objeto, é preciso como que refazer a estrutura desse objeto, seja ele um objeto físico, simbólico, seja ele imaginário. É o nosso modo de conhecer.

(Severino, 1999, p. 96). A ciência, por conseguinte, não é o produto de um processo meramente técnico, mas é produto do espírito humano.

A objetividade parece ser a condição *sine qua non*, evidente e absoluta, de todo o conhecimento científico. "Os dados nos quais se baseiam as teorias científicas são objetivos, objetivos pelas verificações, pelas falsificações, e isso é absolutamente incontestável." (Morin, 2005, p. 40). A objetividade é uma coisa absolutamente certa. Ela é determinada por observações e verificações concordantes. "Para serem estabelecidas, essas observações e essas verificações precisam de comunicações intersubjetivas. Mas é evidente que essas comunicações são feitas num meio, no centro do que se pode chamar de comunidade científica." (Morin, 2005, p. 40). Nesse sentido, para que as regras do jogo de verificação e de experimentação sejam observadas e consideradas criteriosamente, é necessário que haja uma atividade crítica.

Faz-se urgente, portanto, o confronto entre ideias, concepções, teorias. Os fatores de conflito e tensão são importantes, para que haja uma real comunidade científica, enraizada na cultura, na sociedade e na história. Por isso, podemos afirmar que "a própria objetividade dos dados científicos é mantida por um processo regenerador ininterrupto que questiona as mentes, os indivíduos, os grupos sociais, etc." (Morin, 2005, p. 42). O princípio da objetividade, ou seja, o princípio da verificação e o da falsificação aceitam, sem dificuldade, as regras do jogo, que se inscreve numa mesma tradição histórica e com o mesmo ideal de conhecimento. (Morin, 2005, p. 55).

Ainda dentro da objetividade científica, é urgente dizer que o conhecimento não é uma coisa pura, independente de seus instrumentos, de suas ferramentas materiais e de seus instrumentos mentais que são os conceitos. A teoria científica é uma atividade organizadora da mente, que implanta as observações e também o diálogo com o mundo dos fenômenos. Isso significa que é preciso conceber a ciência como provisória e como construção. Assim, a ciência é uma atividade de investigação e de pesquisa. É uma atividade cognitiva. É um processo de constante revisão crítica, o qual deve ser

sempre bem-fundamentado e sistemático. "A ciência procura satisfazer seus anseios de busca de conhecimento sistemático e seguro. A ciência está ciente de não estar perseguindo uma ilusão de respostas finais a seus problemas. Ela simplesmente eliminou aquele ídolo da certeza que barrou por muitos séculos o seu desenvolvimento." (Köche, 2003, p. 79). A ciência, na contemporaneidade, perde seu caráter de definitividade. Está em contínua revisão crítica. Ela tem preocupação constante com o aperfeiçoamento e a correção dos métodos de investigação. Por isso, a ciência demonstra ser uma busca, uma investigação contínua e incessante de soluções e explicações para os problemas que lhe são postos e também propostos. (Köche, 2003, p. 79). A ciência, em sua compreensão atual, deixa de lado a pretensão de taxar seus resultados de verdadeiros, mas, consciente de sua falibilidade, busca saber sempre mais. É a contínua busca e tentativa de aproximação da verdade. Assim, a atitude científica atual é a atitude crítica. (Köche, 2003, p. 79).

Por que o método é relevante para o bom êxito da pesquisa científica?

De início, gostaríamos de esclarecer que não é nosso propósito entrar no detalhamento dos métodos propriamente ditos. Queremos tão somente esboçar algumas razões importantes a partir das quais se possa comprovar a importância do método na pesquisa científica.

A palavra *método* vem do grego *methodos*, composta de *meta*: através de, por meio de, e de *hodos*: via, caminho. Segundo Chauí, usar um método é seguir regular e ordenadamente um caminho por meio do qual certo objetivo ou certa finalidade é alcançada. No caso do conhecimento, é o caminho ordenado que o pensamento segue por meio de um conjunto de regras e procedimentos racionais, com três finalidades, a saber: conduzir à descoberta de uma verdade até então desconhecida; e permitir a demonstração e a prova de uma verdade já conhecida; permitir a verificação de conhecimentos para averiguar se são ou não verdadeiros. (1995, p.

247-287). Nesse sentido, a pergunta sobre a relevância e a imprescindibilidade do método na ciência fica, de certo modo, respondida, ou seja, o método é um instrumento racional para adquirir, demonstrar ou verificar conhecimentos, pois o erro, a ilusão, o falso, e a mentira rondam o conhecimento, interferem na experiência e no pensamento. E, para dar mais segurança ao conhecimento, o pensamento cria regras e procedimentos que permitem ao sujeito-pesquisador aferir e controlar todos os passos que realiza no conhecimento de algum objeto ou conjunto de objetos.

Tem-se um método, quando se dispõe ou se segue um caminho para alcançar um determinado fim, proposto de antemão. O método se contrapõe à sorte e ao azar. Manifesta-se como um conjunto de regras. O método não é só um caminho; a rigor, é caminho que pode abrir outros caminhos e pode abrir a possibilidade de outros fins acoplados ao fim inicialmente almejado. (Ferrater Mora, 1990, p. 2.217, v. 3). Nesse sentido, uma característica fundamental que podemos esboçar acerca do método é que mais do que afirmar a existência da unicidade de um método, é dizer que existe, por assim dizer, uma visão científica, um espírito científico, assim como tentamos esboçar antes a respeito da pesquisa científica. Talvez se possa afirmar que existem métodos científicos e uma visão propriamente científica, porque a visão científica tem uma preocupação constante com os critérios de validação. "Um saber acerca da experiência só é científico se contiver indicações sobre a maneira como foi obtido, suficientes para que as suas condições possam ser reproduzidas." (Granger, 1994, p. 47). Não é possível obter a unidade da ciência por um único e verdadeiro método, sendo, por isso, mais possível e plausível indicar que há uma visão científica, um projeto científico, uma vez que a ciência visa a descrever, explicar e compreender o real. A ciência se apresenta, com razão, como representação do real. (Granger, 1994, p. 46).

O método científico não é uma lista de receitas para dar respostas corretas às perguntas científicas, mas um conjunto de procedimentos pelos quais se colocam os problemas científicos e se colocam à prova as hipóteses científicas. Se-

gundo Pera, há três aspectos muito importantes a tomar em consideração no que se refere ao método, a saber: o método científico é um procedimento, uma estratégia geral que deve ser seguida para alcançar o propósito da própria pesquisa; o método científico dever seguir regras ou normas de conduta; o método científico é também um conjunto de técnicas, e, nesse sentido, é imprescindível individuar o procedimento da ciência a respeito da multiplicidade das ciências, isto é, deve-se tomar em consideração a fixação e a justificação de um sistema de regras capaz de disciplinar cada um dos procedimentos previstos e determinar as técnicas e os critérios admissíveis para tal procedimento. (Pera, 1996, p. 16).

O método é a atividade pensante e consciente do sujeito. É a atividade organizadora de toda a teoria científica. O método é central e vital, segundo Morin (2005), quando: há necessária e ativamente o reconhecimento da presença de um sujeito que busca e pensa; a experiência não é uma fonte clara, inequívoca do conhecimento; se sabe que o conhecimento não é acumulação dos dados ou informações, mas organização; a lógica perde seu valor perfeito e absoluto; a sociedade e a cultura permitem duvidar da ciência em vez de fundar o tabu da crença; se sabe que a teoria é sempre aberta e inacabada; se sabe que a teoria necessita da crítica da teoria, e a teoria, da crítica; há incerteza e tensão no conhecimento; o conhecimento revela e faz renascer ignorâncias e interrogações. (Morin, 2005, p. 337-338).

O método, em última análise, é o caminho que norteia a busca pela verdade.

> Método é o conjunto de processos para a pesquisa e demonstração da verdade. A diversidade dos objetos das ciências acarreta a diversidade dos métodos. Cada ciência emprega meios de investigação adaptados à natureza dos problemas que pretende resolver. (Santos, 1970, p. 35).

Nessa perspectiva, grosso modo, podemos dizer que as ciências humanas têm métodos de compreensão e de interpretação do sentido das ações, das práticas, dos comporta-

mentos, das instituições sociais e políticas, dos sentimentos, dos desejos, das transformações históricas, pois o homem, objeto dessas ciências, é um ser histórico-cultural que produz as instituições e o sentido delas. Tal sentido é o que precisa ser conhecido. No caso das ciências exatas (matemática), por sua vez, o método é chamado axiomático, isto é, baseia o conhecimento num conjunto de termos primitivos e de axiomas, que são o ponto de partida da construção e da demonstração dos objetos.

No caso das ciências naturais (física, química, biologia, etc.), o método é chamado experimental e hipotético. *Experimental*, porque se baseia em observações e em experimentos, tanto para formular quanto para verificar as teorias. *Hipotético*, porque os cientistas partem de hipóteses sobre os objetos que guiam os experimentos e a avaliação dos resultados. No caso das ciências humanas (psicologia, sociologia, antropologia, história, etc.), o método é chamado *compreensivo-interpretativo*, porque seu objeto são as significações ou os sentidos dos comportamentos, das práticas e das instituições realizadas ou produzidas pelos seres humanos. Quanto à filosofia, embora os filósofos tenham oscilado entre vários métodos possíveis, atualmente quatro traços são comuns aos diferentes métodos filosóficos: *ser reflexivo*, na medida em que parte da autoanálise ou do autoconhecimento do pensamento; *ser crítico*, porque investiga os fundamentos e as condições necessárias à possibilidade do conhecimento verdadeiro, da ação ética, da criação artística e da atividade política; *ser descritivo*, pois descreve as estruturas internas ou essências de cada campo de objetos do conhecimento e das formas de ação humana; *ser interpretativo*, uma vez que busca as formas de linguagem e as significações ou os sentidos dos objetos, dos fatos, das práticas e das instituições, suas origens e transformações. (Chauí, 1995, p. 247-287; Paviani, 2006, p. 43-71).

Por que a ciência possui valor imprescindível para a humanidade?

É claro que a nossa reflexão não seguiu uma linha de raciocínio sistemática e pormenorizada na análise dos termos em questão. Procuramos, entretanto, no decorrer da reflexão, apresentar alguns aspectos que possam nos ajudar a pensar, de fato, numa cultura científica de pesquisa no Ensino Superior. Caso lançarmos mão dos interesses específicos e particulares de cada Instituição de Ensino Superior (IES), das razões particulares e do *status* social dos professores do Ensino Superior, do lugar e da motivação hierárquica social adquirida por parte dos estudantes que ingressam e frequentam o Ensino Superior, constataremos que, no Brasil, não obstante bons e excelentes avanços tenham acontecido na área da pesquisa, nos últimos anos, ainda temos um longo caminho a percorrer. E isso exatamente em decorrência de toda a nossa história, isto é, dos fatores culturais, sociais, ideológicos, políticos, econômicos, que, ainda hoje, estão vigentes e, de um modo ou de outro, repercutem na pesquisa científica em nossas instituições.

No decorrer da história, não houve sempre consenso e unanimidade acerca do lugar hierárquico exato que a ciência deveria ocupar. Houve momentos muito bons, áureos e, inclusive, efusivos diante das descobertas científicas, mas houve também momentos de muito questionamento e difíceis para a ciência como tal. A conexão e a relação interna do mundo da própria ciência, ou seja, entre as diversas áreas do saber e a relação com os diversos setores e segmentos da sociedade nunca foi unânime e, provavelmente, nunca o será, porque podemos afirmar, por assim dizer, que essa é uma característica essencial da própria ciência, ou seja, a ciência tem o objetivo de pesquisar, de problematizar as coisas, os fatos, os problemas, e não simplesmente de corroborar o pensamento do mundo da vida (*Lebenswelt*).

A ciência não pode simplesmente deixar as coisas acontecerem para depois iniciar a sua pesquisa. Ela precisa, numa palavra, estar à frente da própria sociedade, ou seja, da própria época em que se vive como tal. Com isso, não estamos

e não queremos afirmar que a ciência não tem relação com a sociedade e com o mundo da vida. Queremos frisar alguns aspectos como critérios para análise e reflexão responsável acerca da importância da pesquisa científica. Os pontos propostos para reflexão estão elaborados sem uma apreciação e julgamento hierarquicamente ascensional, mas apenas expostos em itens, que, segundo nos parece, estão próximos e conectados entre si:

a) a ciência não pode ser simplesmente o *modus vivendi* da sociedade em geral. Se assim o fosse, ela deixaria de ser ciência e se tornaria *senso comum* e, com toda certeza, acabaria se tornando, por assim dizer e em última análise, uma *ideologia barata*. Porém, por outro lado, a ciência não pode se olvidar de que pertence à cultura e à civilização da humanidade. Em outras palavras, a ciência, ainda que seja um bem em si, não é um fim *em* e *para* si mesma. Se assim o fosse, ela se dirigiria a sua autodestruição. Ela, então, poderia ser denominada autofágica. A ciência é um meio para um fim melhor de toda a civilização humana. Nesse sentido, a ciência é produto do ser humano e deve ter como intento e propósito o bem do ser humano como tal e de todo o universo;

b) a ciência é um bem para toda a humanidade. O mundo tem um valor para o ser humano não só para o seu ser material como ainda para o seu ser intelectivo, para o seu conhecimento atual. A ciência é um valor positivo para o ser humano, porque corresponde à tendência espontânea e ao desejo natural de conhecer o mundo em que está mergulhado e o mistério que o circunda por toda parte. Por um lado, precisamos cuidar para não exaltar a ciência como a única fonte legítima de conhecimento e o único instrumento capaz de esclarecer todos os problemas do mundo e esclarecer todos os enigmas do ser humano. No entanto, por outro lado, devemos cuidar para não desmerecer os benefícios e os progressos da ciência. É o reconhecimento do valor humano das ciências dos pontos de vista teórico e prático. É a consciência dos próprios limites e carências. Embora seja importante reconhecer as limitações intrínsecas de todo conhecimento humano, é preciso dar-se conta de que a ciência permite uma progressiva descoberta das forças e das leis que

regulam o curso dos fenômenos, e, desse modo, já constitui em si mesma um fim nobre e digno do ser humano na sua atividade cognoscitiva e na contemplação.

É preciso reconhecer que a ciência permite uma progressiva penetração no mistério do mundo e da natureza. É preciso, portanto, orientar a ciência no sentido de que ela não se compreenda pura e simplesmente como técnica. Por meio da técnica e da tecnologia, fruto direto da ciência e de suas aplicações, o ser humano penetrou e transformou profundamente o mundo de hoje em todos os seus aspectos e deve, por sua vez, constituir o objeto de uma especial consideração, a fim de tornar possível uma justa apreciação do valor de toda a civilização humana, buscando tornar e fazer com que a vida dos seres humanos seja cada vez mais aprazível e que possa, por sua vez, ser digna de ser chamada vida humana;

c) a ciência não pode cair na tentação de pensar que tem a solução para todas as interrogações humanas. Não é possível explicar tudo na vida do ser humano. Há aspectos e questões que fogem ao domínio e ao controle da ciência como tal. A ciência precisa dar lugar e ter espírito de abertura aos, assim chamados, "mistérios" da vida humana. A ciência precisa ter clareza e humildade nesse ponto, porque ela também poderá cair na posição que ela tanto rejeita e combate, ou seja, numa espécie de dogmatismo e totalitarismo. Precisar-se-á rejeitar a excessiva pretensão do progresso e do cientificismo, provenientes, sobremaneira, da tendência e da concepção positivistas e evolucionistas da história do ser humano e do mundo, porque o ser humano e a história não se reduzem unicamente à ciência. O positivismo e o evolucionismo representaram um forte movimento de pensamento que dominou grande parte da cultura europeia, em suas manifestações filosóficas, políticas, pedagógicas, historiográficas, literárias, especialmente, entre meados do século XIX, às vésperas da Primeira Guerra Mundial;

d) a ciência e a sociedade são autônomas, mas se relacionam entre si. A ciência deve ter liberdade para pesquisar, recordando-se, todavia, que não é um fim *em* e *para* si mesma. Isso significa afirmar, por um lado, que a sociedade, isto

é, a política governamental deve subsidiar e oferecer condições de pesquisa aos seus pesquisadores, através de políticas de incentivo à pesquisa, e, por outro, que a ciência, isto é, os pesquisadores têm um compromisso com toda a sociedade. Em outras palavras, queremos afirmar com esse aspecto dois pontos importantes: 1) *neutralidade científica* – embora seja muito difícil e embaraçoso esse ponto, afirmamos que somos favoráveis à neutralidade científica, significa afirmar que a pesquisa científica é muito mais uma busca para a melhoria da vida de todo ser humano e menos um meio para angariar e atingir elevadas somas e lucros econômicos à custa da vida de muitos e do subsídio governamental; 2) *descobertas e inovações científicas* – evidentemente, elas não são possíveis sem o trabalho pessoal e coletivo do pesquisador ou do grupo de pesquisadores, mas somos da tese de que todas as descobertas e inovações científicas, embora a expressão seja bastante forte, têm como que uma "hipoteca social", ou seja, por sim ou por não, o conhecimento de cada ser humano, se quisermos, do pesquisador não é, só e unicamente, seu, mas faz parte de toda uma cultura, trazida e mantida viva pelos que nos antecederam, esperando a nossa contribuição, para que as gerações vindouras recebam, como nós também recebemos, o legado e o tesouro culturais pertencentes a toda civilização humana. Com isso, não queremos afirmar, aqui, que somos contra as revoluções científicas, contra mudanças de paradigmas, contra uma sociedade aberta ao diálogo e à livre expressão. Nossa posição é favorável ao diálogo aberto e livre, capaz, talvez, de não intencionar haver, de um lado, vencidos e, de outro, vencedores, mas pesquisadores que assumam a dura e árdua tarefa de auxiliar cada ser humano, cada sociedade em particular, cada comunidade científica e toda a comunidade humana conviver com as novidades, com as diferenças, que, às vezes, podem causar conflitos com as revoluções científicas, com os novos paradigmas, nunca nos esquecendo, porém, do núcleo comum que deve nos unir como comunidade humana, a saber, o valor de cada ser humano, de cada ser vivo e do mundo como um todo e isso, nos últimos tempos, embora haja sinais muito significativos de uma consciência mais

aguçada acerca dos valores, por exemplo, de liberdade, de responsabilidade e de justiça, tem sido esquecido em nome, muitas vezes, de um discurso "tendenciosamente ideologizado" da valorização das diferenças. É evidente que, as diferenças são indiscutivelmente importantes e imprescindíveis. No entanto, precisamos ter também uma fundamentação, um discurso e uma ação comum acerca de aspectos que deveriam ser valorizados e assumidos por todos;

e) a ciência deve, incansavelmente, buscar a verdade. Não precisamos ser partidários da tese de que a ciência deva trabalhar com valores. Não devemos, nos dias atuais, depois das revoluções científicas, especialmente dos séculos XIX, XX e início do XXI, acreditar que é possível que haja ainda, na ciência, a concepção e a aceitação de verdades absolutas. A história da ciência, por meio de suas transformações e revoluções científicas, mostrou-nos a contínua quebra de antigas concepções e paradigmas cristalizados. Na ciência não há mais aceitação de dogmatismos autoritários, mas, por sua vez, diálogo e convencimento de ideias e teses por meio de argumentos sustentáveis, plausíveis e intersubjetivamente válidos na comunidade científica. Dito isso, urge, no entanto, afirmar, aqui, pontos relevantes: 1) *busca da verdade*: com todas as transformações e revoluções científicas, é sempre mais premente à comunidade científica ter clareza de que a ciência deve estar a serviço da busca da verdade. O valor principal da ciência em todos os tempos e lugares é buscar a verdade e estar a ela sujeitada; 2) *ética e ciência*: em não sendo a ciência um valor *em* e *para si* mesma, tendo, por conseguinte, sobre si como que uma "hipoteca social", defendemos a tese de que, na pesquisa científica, os aspectos éticos envolvidos na investigação devem estar sempre no centro, no *hall* das discussões. Não podemos nos esquecer, por um lado, que o ser humano não pode ser tomado, pura e simplesmente, como um objeto de pesquisa. O ser humano é sempre sujeito. É sempre uma vida em si mesmo. Ele não pode ser tomado, portanto, como meio para o alcance de um determinado fim. Todo ser humano, pelo fato de pertencer ao gênero humano, deve ser tomado absolutamente como

fim. A dignidade da humanidade consiste em tratar a pessoa sempre como fim. Para Kant 1977), toda pessoa deve ser tomada como *fim em si mesma*. Devemos tomá-la e respeitá-la *como se, nela*, nós estivéssemos tomando e respeitando a humanidade como gênero humano, pois a dignidade, diferenciada da honra, é um valor inegociável. A dignidade é totalmente diferente de um valor material ao lado de outros. A inegociabilidade da dignidade implica uma exata igualdade de dignidade humana, mesmo que haja diferenciação social por prestígio ou posição. O ser humano não é um valor comparável com o valor ou preço de outra coisa. É valor absoluto. É valor *em si*. (Kant, 1997, FMC BA67). Além desse aspecto, por outro lado, não podemos nos esquecer que não estamos sozinhos neste mundo, neste Planeta, no Universo. Precisamos, por isso, e, consequentemente, aprender a conviver com todos os seres humanos, agradecidos com os que nos antecederam, como os vindouros, e com todos os outros seres vivos do Universo. Nesse tempo de complexidade, de crescente multiculturalismo, em processo de globalização, de avanços tecnológicos, o aprendizado do convívio é urgente e imprescindível para a convivência social e elemento fundamental à educação. (Jares, 2007, p. 158). Aprender a conviver é um dos pilares no qual se deve sustentar a educação para o século XXI. (Delors, 1999). Eis, portanto, alguns aspectos que pensamos ser importantes para nossa reflexão acerca do pensar a educação no Ensino Superior. A missão está posta a todos sem exceção.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. *Filosofando*: introdução à filosofia. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2003.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Porto Alegre: Globo, 1969.

BUNGE, Mario. *La ciencia*: su método y su filosofia. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1979.

BUZZI, Arcângelo. *Introdução ao pensar*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

CORDEIRO, Darcy. *Ciência, pesquisa e trabalho científico:* uma abordagem metodológica. Goiânia: Ed. da UCG, 1999.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DELORS, Jacques. *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1985.

FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza, 1990. v. 3.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1988.

GRANGER, Gilles-Gaston. *A ciência e as ciências*. São Paulo: Edunesp, 1994.

JARES, Xesús R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1997.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica*: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LEITE, Francisco Tarciso. *Metodologia científica:* iniciação à pesquisa científica, métodos e técnicas de pesquisa, metodologia do trabalho científico. Fortaleza: Ed. da Universidade de Fortaleza, 2004.

MARÍAS, Julián. *Introdução à filosofia*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1985.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PAVIANI, Jayme. *Conhecimento científico e ensino:* ensaios de epistemologia prática. Caxias do Sul: Educs, 2006.

PERA, Marcello. *Apología del método.* Bari: Laterza, 1996.

PERLER, Dominik. René Descartes: o projeto de uma refundamentação radical do saber. In: KREIMENDAHL, Lothar. *Filósofos do século XVII:* uma introdução. São Leopoldo: Unisinos, 2003, p. 91-118.

PLATONE. *Tutti gli scritti*. 6. ed. A cura di Giovanni Reale. Milano: Rusconi, 1997.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1975.

SANTOS, Theobaldo M. *Curso de filosofia e ciências:* manual de filosofia. São Paulo: Nacional, 1970.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Implicações do pluralismo epistemológico contemporâneo para a metodologia da investigação científica. In: LAZZAROTTO, Valentim Ângelo (Org.). *Teoria e história da ciência:* intercâmbio latino-americano. Caxias do Sul: Educs, 1999, p. 96-102.

ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento e teoria da ciência*. São Paulo: Paulus, 2005.

Uma micrometodopolítica

Sônia Regina da Luz Matos*

Ao criar esse movimento de pesquisa, coloco a experimentação da investigação sob a égide da escrita, pois o corpo da pesquisadora habita por muito tempo nestes estudos. Por isso, escolhe questionar os regimes de verdade da escrita representacional e as forças que essa produz nas sociedades modernas urbanizadas. A expressão *regime de verdade* foi retirada do vocabulário de Foucault (1985), que afirma:

> cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam 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).

Então, há uma variedade de regimes de verdades produzidas na sociedade moderna, em torno da temática escrita. E são muitas as inquietações nesse corpo, diante dessa temática. E, talvez, por isso, as questões diante do estatuto escrita me levem à pergunta: *Que modos de existir produzem esses valores de escrita?* Encontra-se muitas formas de existência da escrita, algumas delas como a escolarização da escrita com o mercado capitalístico, a função social do escrever, a

* Mestre em Educação pela PUC-RS. Professora do Centro de Filosofia e Educação da UCS.

estética literária da escrita e a função pragmática da escrita. Intuo que esses modos de existir da linguagem produziram *que efeitos sobre o que é o escrever? O que podemos escrever? Quem escreve? Por que escrever? Quando lhe é permitido escrever?*

Portanto, para investigar esses sintomas, se faz necessário rastrear as metodologias que se compõem com os regimes de verdades que questiono. E, por isso, passo a desenhar as diferentes abordagens metodológicas da atualidade, sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto, mas com a clareza de que as metodologias modernas não me possibilitam compreender essas questões da pesquisa. É uma necessidade investigativa que trago até os rascunhos deste texto.

O debate mais definidor que perpassa a escolha metodológica deste estudo aconteceu a partir do conceito de realidade. E, neste texto, trago três formas de olhar a realidade numa pesquisa e me defino pela terceira e última perspectiva que apresento. A primeira delas é a realidade como algo externo, por isso, essas pesquisas já são conhecidas e reconhecidas no mundo acadêmico com a denominação *pesquisa quantitativa*. Há, também, a pesquisa *qualitativa* que reconhece a realidade como algo em construção, por isso, a sua visão mais complexa da sistêmica das coisas. E o outro olhar de pesquisa, diz que a realidade é uma produção discursiva, uma produção ilusória da realidade, uma invenção.

Entendo que a metodologia quantitativa tem como uma das suas principais características ver a realidade única, externa, *a priori*, isto é, a realidade como des-coberta. Encontramos uma separação entre pesquisador, sujeito e objeto de estudo; os resultados de pesquisa trabalham com hipóteses generalizantes, portanto, necessitam da relação causa e efeito para dar legitimidade à lógica racional dos dados empíricos. Essa realidade quantitativa crê na possibilidade de atingir uma objetividade na coleta de dados, sendo uma realidade mensurada, proporcionando uma racionalidade instrumental, linear. Também acredita que as melhores teorias são as que descrevem a essência das coisas; toda ciência deveria ser aplicada, há uma preocupação em compreender as causas, colocando a ciência como um saber soberano. (Engers, 1994).

A realidade produzida na perspectiva qualitativa se caracteriza por expandir a realidade pela complexidade da sociedade globalizadora, e o objeto de pesquisa não se serve de generalizações, ele é válido por um determinado tempo histórico, político, cultural e em determinados contextos; tudo está em estado de influência, de relações cíclicas. O pesquisador está carregado de valores ao definir o tema de pesquisa, a própria teorização da pesquisa. O que delimita a pesquisa são os dados e a análise da pesquisa e sua interpretação. A metodologia qualitativa está mais voltada em compreender os significados da realidade, pois questiona o saber soberano da ciência. Seu rigor de ciência está na interpretação dos dados, não na quantidade de dados. A pesquisa vai sendo construída na medida em que os dados vão sendo analisados e escolhidos. (Engers, 1994). Encontro uma variedade de movimentos dentro da pesquisa qualitativa, em relação aos instrumentos de busca de análise dos dados: nomenclaturas que tentam caracterizar as metodologias de pesquisa e a busca de análises dos dados, nessa concepção de realidade, como: entrevistas, observações, estudo de arquivos e documentos, observação de comportamentos não verbais e verbais, etc. Ao analisar os instrumentos de pesquisa, encontro olhares de análise indutiva de dados: análise de conteúdo[1] e análise do discurso,[2] isto é, a estruturação das categori-

---

[1] A análise de conteúdo se caracteriza pela linguagem influenciada pelos esquemas informacionais de comunicação, de Roman Jakobson. Na análise de conteúdo, a produção de sentido se refere apenas a uma realidade dada *a priori*, ou seja, o objetivo do tipo de análise preconizado é alcançar uma pretensa significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio ato de produção do texto, como em alguns autores como Bardin (1995) e Moraes (1999).

[2] A trajetória histórica da análise dos discursos foi estudada por Pêcheux. De forma bastante sintética, pode-se situar o surgimento no fim dos anos 60 (séc. XX), em decorrência das insuficiências de uma análise de texto que se vinha praticando e que se pautava prioritariamente em uma visão conteudista, característica central da análise de conteúdo. De um lado, imperava, nas ciências humanas e sociais, um contexto marcadamente orientado pelo desenvolvimento de uma dada psicologia social em sua versão behaviorista, de outro, era claro o predomínio de

as e classificações teóricas e empíricas dos fatos. O investigador, na medida em que vai coletando dados e os analisando, permite-se emergir e conhecer os elementos relevantes ao estudo e às suas metas de pesquisa.

A metodologia qualitativa também pode estar próxima de uma pesquisa positivista, mas a metodologia quantitativa, não necessariamente, é positivista. Essa afirmação é feita para lembrar que a pesquisa positiva existe no olho do pesquisador, como ele lida com os dados da realidade, como o pesquisador os vê. A pesquisa positivista, por ser considerada um método cunhado por Durkheim (1858-1917), separa o conhecimento científico do poder, as ciências naturais das ciências sociais; articula a realidade de pesquisa em busca da neutralidade dos conhecimentos, pois os fatos são objetivos, são concretos, externos ao homem e devem servir de empiria para a ciência. As questões subjetivas e os resultados desviantes da pesquisa não são verdadeiros, pois não dão precisão aos resultados para o racionalismo técnico-científico.

Voltando ao que anunciei anteriormente, que traria três ênfases metodológicas, e que cada uma teria um foco sobre o conceito de realidade. Então, a terceira perspectiva metodológica trabalha com a ideia de realidade como multiplicidade, uma operação matemática se prolifera. Ela se recusa a se fundir com o idêntico. Rompe a categorização de sujeito e objeto de pesquisa. Há resistência quanto à realidade a ser descoberta e à realidade constitutiva. Rejeita a

---

uma concepção de linguagem influenciada pelos esquemas informacionais de comunicação, principalmente por Roman Jakobson. Então, a análise do discurso propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico. Ela pretende consolidar uma alternativa de análise, um alargamento teórico, uma possibilidade outra, originada de um olhar diferenciado que se lança sobre as práticas linguageiras. A linguagem não é o reflexo de algo que lhe é exterior; toda produção de linguagem não possui uma motivação outra, constituindo-se, de fato, como produto do encontro entre um *eu* e um *outro*, segundo formas de interação situadas historicamente. (Rocha; Deusdará, 2005).

ideia de sujeito, como uma categoria que *a priori* sempre existiu. E descarta o conceito de objeto como algo externo. Olha a questão do sujeito e do objeto como uma produção linguística e discursiva da sociedade moderna. Uma invenção que está sob suspeita na atualidade cultural.

A metodologia de pesquisa que proporciona olhar os regimes de verdade que coloco em xeque, se compõe com a realidade, cunhada pelo pensamento da filosofia da diferença. Ela não se submete à ordem da generalização e implode a representação de sujeito. A realidade é produção de linguagem, não cessa nunca, é povoada por simulacros, isto é, o que existe são apenas signos e imagens que simulam o real. Trata-se de cenários e de proliferações incontroláveis, de signos e de imagens. Pode-se afirmar que essa proliferação escapa das conexões dos signos com seus referentes, sujeitos e objetos. Portanto, pretendemos investir nas inventividades produzidas pelo regime de verdade.

O movimento da multiplicidade, da pesquisa com a diferença, exerce o efeito de acolher as perguntas educacionais sobre as questões da escrita que se pontuam. Existem linhas infinitas nas relações rizomáticas do escrever, passando de uma dinâmica de escrever respostas sobre a realidade para outra dinâmica: a da criação da respostas. As certezas modernas estão sob suspeita, e a criação de outras formas discursivas das linguagens, dos saberes e dos poderes acontece com velocidade. A diferença não partilha da generalização, atua nas singularidades, como elemento perturbador da similitude e da classificação do sujeito e do objeto.

Portanto, pensar uma pesquisa na diferença é tratar a linguagem e a realidade para além da representação mental e da representação da identidade. Qual é a relação de pesquisador que movimenta essa pesquisa? Inicialmente, não tinha claro qual seria a posição de pesquisa que as escritas e as escrituras me colocavam, mas sentia a pesquisa questionando os regimes de verdade sobre a escrita; não seria possível lidar com a ideia de verificação das hipóteses, até porque não tinha o que verificar ou constatar. O que tinha em mãos eram alguns dos regimes de verdade sobre as escritas e sua produção de saber poder escolar. Portanto, nesse contexto, a

realidade é a produção de linguagem. E, por isso, a linguagem aqui é entendida como um processo de produção simbólico e discursivo; de forma mais breve, "a linguagem é parte de um sistema de significação, esse sistema é instável, vacila, pois o signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa". (SILVA, 2004, p. 76). A linguagem para a diferença é um processo de diferenciação, não de representação da realidade, porque os signos linguísticos estão no lugar de alguma coisa, eles não são a coisa. A natureza da linguagem

> é tomada como criação do sistema de significação, que é arbitrário, marcado pelo sistema linguístico, isto é, uma marca ou traço visível, por isso, na linguagem se atribui uma multiplicidade de formas de sentidos que estão sempre estreitamente ligados com a relação de poder. (SILVA, 2004, p. 91).

Essa linguagem produz uma realidade de criação e, por isso, deixa-se num eterno estranhamento com os estranhos, pois é na estrangeiridade que acontece a diferença, o plural. Com o idêntico reproduzimos outro idêntico, limitando o mundo na linguagem una. (SILVA, 2004). Reitero que com a diferença, a realidade que envolve este estudo é reconhecida como uma produção discursiva e, por isso, ilusória, provisória e singular.

A pesquisa, tendo uma perspectiva singular, toma a significação de acontecer num movimento de curvatura infinita, no *continuum*, assumindo valores, de certa maneira, não definidos, nem definitivos, porque "a singularidade é um conceito existencial". (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 68), não é um conceito de interioridade individual. Investir em pontos de singularidades faz acontecer a pluralidade de processos de singularização. O pensamento das micropolíticas opera nas singularizações, pois atuam num campo da criação científica de multicentragem, transindividual e transcultural. (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Optar por uma pesquisa de processos de singularidade não me possibilita trabalhar no caminho clássico das metodologias de pesquisa, mas ir para certo des-caminho delas. Com o pensamento da diferença, é possível considerar o regime de verdade como um discurso, uma linguagem, uma realidade vigente, trazendo para a arena de pesquisa, a visível assunção de outras metodologias, ainda não denominadas e não tão reconhecidas academicamente, isto é, ainda não subjetivadas.

Experimentando uma micrometodopolítica

Um dos desafios que o descaminho da pesquisa lança é o desprendimento a apegos conceituais, aqueles dos quais crente estava; quem sabe tenha conseguido, mesmo que provisoriamente, dar um afastamento nas vontades de verdades tão queridas! Entendo que o descaminho não é parte da metodologia de pesquisa quantitativa e nem da qualitativa. É outra coisa!?

Portanto, façamos uma parada para explicar que essa aventura de descaminho se faz escorrer nas multiplicidades que habitam em corpos: corpo-professora, corpo-linguagem, corpo-óvulo, corpo-mãe, corpo-medo, corpo-homem, corpo-capitalístico, corpo-digital, corpo-gordo, corpo-desejo, corpo-escrituras; o corpo ainda é pouco[3] para tentar nomear esses turbilhões de atravessamentos metodológicos da pesquisa; torna-se impossível sua contabilidade ao perceber a realidade como processo de criação, então, uma produção ilusória potencializa os fluxos da vida.

Descaminhando. Produzindo uma nova política de investigação para pesquisa, não para estender resultados totalizantes sobre as escritas, mas para entender que essa "outra coisa" exige uma política que se apresenta nas micropolíticas das práticas de escrever. O termo micropolítica, cunhado pelos pensadores da diferença, como Deleuze e

[3] Título do artigo de Santos (2001): E o corpo ainda é pouco...

Guattarri (1997), não são definidos através dos sufixos *micro* e *macro*. Na teorização da diferença, eles não têm correspondência com a ideia de tamanho grande e/ou pequeno da realidade política, social ou de Estado. Trata-se de distender esses significados dos termos sufixados e colocá-los em outra dimensão: a de conexão cartográfica.

As micropolíticas são parte das forças rizomáticas, isto é, forças aéreas como as raízes de uma samambaia. O micro não tem centro, nem unidade, é periferia imprevisível e incontrolável, escapa; por isso pode cartografar seu singular e inédito plano de composição, pois, ele acolhe os movimentos ainda desconhecidos, invisíveis de uma pesquisa. A micropolític, não é mapa, não tem estratégia. São políticas às vezes não narradas, mas faladas, não vistas, porém olhadas, isto é, políticas, ainda, não subjetivadas pelo regime de verdade. Já a macropolítica é o mapa, um plano já construído, é só segui-lo. O mapa é visível, as suas linhas já foram escritas, ditas e fixadas. Talvez, por isso, olhe para a totalidade da realidade; tem a segurança de navegar com mapa, não necessita cartografar; já tem a chegada estabelecida, subjetivada. Seu plano é previsível e controlável, tem as leis da ciência cartesiana no eixo de suas aventuras marítimas. Fazer micropolítica é desterritorializar o que está por vir; fazer macropolíticas é buscar os territórios e desvendá-los. (Rolnik, 1989).

Foucaultianamente, afirma-se que esse tipo de pesquisa requer que "olhemos para as visibilidades da época, para isso é necessário desfocar os olhos das coisas vistas". (Corazza, 2007, p. 105) e ditas. Encontramos alguns autores que nomeiam, provisoriamente, os métodos para esse tipo de pesquisa não clássica e nem categorizada nos grandes manuais de pesquisa; eis alguns dos nomes dos métodos encontrados: "arquelogia, genealogia, desconstrução, análise de discurso, molecular, esquizoanálise". (Corazza et al., 2004, p. 121). Também, há outras denominações sobre as pesquisas dos descaminhos: "Pesquisa arte bruta, pesquisa besteira, pesquisa da multiplicidade, gaia pesquisa, empirista transcendental, pesquisa diagnóstica, pesquisa em fuga,

rizomática, pesquisa vital, pesquisa caótica, pesquisa artística, pesquisa impensável, pesquisa micropesquisa, esquizopesquisa." (SILVA, 2004, p. 9).

Para articular esses descaminhos de pesquisa, se faz necessário ir na direção da multiplicidade de artefatos sociais, políticos, históricos e culturais que habitam o saber-poder. Esse conceito *saber-poder*, usado por Foucault (1985), trata o poder como sendo produção de saber, e afirma que esses dois campos conceituais *poder* e *saber* estão implicados um no outro, não existe uma relação de poder que não esteja vinculada ao saber e, também, não há a existência de um saber que não constitua o poder. Cabe ressaltar que o poder empregado na teorização desse autor é tido como

> um conjunto de ações possíveis, o poder opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos, ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais e menos provável; no limite, ele coage ou impede, absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Então, se os artefatos culturais são parte do jogo da ação sobre ações, devemos estar atentos aos variados elementos da realidade, rastreando suas singularidades, algo que ainda não foi visto, nem dito.

Uma pergunta surge ao artistar outras linhas metodológicas de pesquisa, sem ser seguidoras de alguma metodologia clássica, uma pergunta que não quer ser calada: Qual é o rigor nessa ciência que se arrisca em não mapear a sua metodologia? O rigor da ciência com que a diferença está lidando são as forças de transgressão metodológica. É de um rigor científico compromissado com a ideia de que a realidade é produzida nas fronteiras do saber-poder, com o qual necessitamos fazer constantes negociações com os regimes de verdades da nossa época. E se houver insistência em

querer saber mais sobre esses métodos de pesquisa, ainda, e por fim, se diz que os métodos são múltiplos, pois os saberes das outras metodologias também servem de ponte para saltar-se para o abismo, e nele podemos metodologizar com enunciados ainda não articulados, desenhando paisagens, inventando estilos, fazendo variações, compondo uma posição imetódica. Tratamos de afirmar que no descaminho não há um método estabelecido na ordem, de maneira racional, cartesiana, de classificar e ter um resultado final na análise da realidade, porque não se almeja a transcendência, nem a redenção, muito menos um final feliz! Simplesmente se ambiciona a experimentação, a subversão, a vitalidade e a ciência de política trágica; o contexto trágico é empregado no sentido nietzscheano, apresentado como sabedoria dionisíaca, que se afirma na tragédia da vida, isto é, a agonística *[agon]* da vida; sentido de luta, luta pela vida, uma agonística de existir. (Nietzsche, s/d.).

Faz parte dessas metodologias não fixarmos olhares e vozes em estatísticas fechadas, em esquemas classificatórios e generalizantes. Trabalhamos com as possibilidades de enunciar outras linguagens e experimentar outras escrituras. Há certa vizinhança com as questões da arte, mas arte, aqui, não é entendida como mera contemplação da realidade e da procura moral do belo e do feio nela. A arte, no pensamento da diferença, não tem compromisso com a imitação da realidade, nem quer traduzi-la. Ela quer colocar a questão estética à disposição do pensar, para captar os devires e a fluidez do mundo, coisas que a razão da ciência clássica não consegue ver, nem fazer existir.

Essa vizinhança com arte tem efeito contagioso, pois a ciência artística engendra o problema dessa pesquisa e coloca a escorrer os regimes de verdades e reconhece seu saber-poder na produção de realidade sobre as questões da escrita na contemporaneidade. É uma investigação em redes ainda não significada, que aprende a distender os espaços dos significados e significantes, já demarcados sobre a linguagem e as escritas.

Apenas sintomas!

Referências

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1995.

CORAZZA, Sandra. Labirintos de pesquisa. In: COSTA, Marisa V.(Org.) *Caminhos investigativos:* novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____; TADEU, Tomaz; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix . *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 1997.

ENGERS, Maria Emília Amaral. Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Coord.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação:* notas para reflexão. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Humbert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault:* uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. In: _____. Educação: epistemológica e ciência da educação. *Família e Educação,* Porto Alegre, ano XXII, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *ALEA*, v. 7, n. 2, p. 305-321, jul./dez. 2005.

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

ROLNIK, Suely. *Cartografiasentimental:* transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. E o corpo ainda é pouco... In: SCHMIDT, Saraí (Org.). *A educação em tempos de globalização.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 79-83.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Trajetórias de uma pesquisadora

Giseli Paim Costa*

Inicio este texto utilizando uma epígrafe, retirada de um escrito de Phillipe Ariès,[1] no qual ele refere:

> costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo da pesquisa é sempre aquele que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos e estes ainda conservam o seu frescor ... e é sempre difícil para ele, desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventurosa.

Esse trecho talvez possa traduzir o processo de amadurecimento que ocorre no decorrer da realização de uma pesquisa.

Nas minhas vidas acadêmica e profissional, sempre esteve presente a interlocução entre duas áreas do conhecimento: educação e psicologia. No Magistério *descobri* a psicologia. Após o término da graduação, desenvolvi, na área

* Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. Mestre em Educação pela UFRGS. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

[1] ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 9.

de psicologia comunitária, trabalhos voluntários em instituições que atendiam crianças e adolescentes de áreas periféricas da capital. Um desses trabalhos aconteceu com algumas famílias da Vila Cai Cai,[2] entre os anos de 1995 e 1996.

A história das minhas escolhas acena para uma preocupação: a relação da criança com a escola, com as relações que estabelece e com seu processo de aprendizagem. Minha inserção em trabalhos voluntários se deu, de alguma forma, gostaria de dar continuidade a um trabalho desenvolvido no decorrer da formação acadêmica, com meninos e meninas em situação de risco e com suas famílias (Projeto Jovem Cidadão/Projeto Girassol) com cuja área, profissionalmente, me identificava. As questões trabalhadas eram semelhantes à s que inquietavam meu cotidiano docente, ou seja, a relação da criança com a escola, com a sua aprendizagem, com seus colegas e professores, bem como as situações de violência que estavam presentes nessas relações.

Em julho de 1995, tive a oportunidade de me inserir, como psicóloga voluntária, em um grupo de estagiários de Psicologia Comunitária, estágio regular do curso de Psicologia da Unisinos. Era um grupo vinculado a uma instituição[3] e com um objetivo bem-definido: proporcionar a algumas crianças que moravam, como já referido, na Vila Cai Cai,[4] um momento de encontro onde se pudesse, a partir de atividades lúdicas, trabalhar a subjetividade de cada indivíduo, seus

---

[2] A Vila Cai Cai estava localizada próxima do centro da capital, à beira do rio Guaíba, entre as margens do rio e uma avenida de grande movimento e de acesso à zona sul da cidade, com fluxo de carros e ônibus muito intenso. Nas proximidades, casas comerciais, pontos turísticos da capital, *Shopping Center*, Estádio de futebol e o acesso a bairros de classe média e alta.

[3] A instituição a que me refiro era uma clínica particular de atendimento psicológico, cuja proprietária era professora na Unisinos e supervisora de Estágio Curricular do grupo. No entanto, servia de referência para o grupo ao presidente da Escola de Samba.

[4] Vila Cai Cai situava-se entre a Avenida Beira-Rio e o rio Guaíba, próxima da quadra da Escola de Samba *Imperadores do Samba*.

relacionamentos, noções de cidadania e a realidade socioeconômico-cultural na qual viviam.

No fim do ano de 1995, aconteceu a transferência das famílias da Vila Cai Cai para o Loteamento Cavalhada.[5] Tratava-se de um projeto de reassentamento[6] de famílias que viviam em áreas de risco na cidade coordenada pelo Departamento Municipal de Habitação (Demhab). Nesse projeto estava prevista parcerias com diferentes Secretarias Municipais, de modo a viabilizar a manutenção e a permanência das famílias após o reassentamento.

Muitas foram as manifestações de resistência e contrariedade em relação à mudança por parte dos moradores, por se tratar de um local distante do centro, em que o trabalho informal, o recebimento de doações, a possibilidade de manter os filhos na sinaleira eram condições facilitadas pelo local. Da mesma forma, os comerciantes e vizinhos do entorno do loteamento discordaram da mudança, pois teriam que conviver com os "vileiros", além de um movimento contrário de ecologistas que acreditavam que os moradores iriam devastar o Morro do Osso.

De qualquer forma, a transferência aconteceu, não apenas com as famílias da Vila Cai Cai, mas com mais cinco vilas.[7] No Loteamento, no ano de 1996, a escola começara a ser construída, as crianças e os adolescentes, nessa época, estudavam em um galpão de madeira, situado dentro do Loteamento, mas às margens da Avenida Cavalhada. Uma Usina de Reciclagem de Lixo havia sido construída para empregar pessoas que, na Vila Cai Cai, viviam da coleta de papel. Os moradores começavam a se adaptar à nova reali-

---

[5] O Loteamento Cavalhada está situado entre a reserva ecológico do Morro do Osso e a Avenida Cavalhada, zona sul da cidade e distante do centro da capital.

[6] Este projeto de reassentamento foi fundamentado em uma pesquisa socioeconômica realizada pelo Demhab com as famílias da Vila Cai Cai, e que direcionou o projeto em dois eixos: geração de renda e proteção ambiental. Fonte: Porto Alegre, 1993.

[7] Foram elas: Sanga da Morte, Tripinha, Vila Pelin, Santa Bárbara e Canadá.

dade. Havia a previsão também de construção de creche, de clube de mães, de praça, e a pavimentação das ruas e outras melhorias.

Em maio de 1996, aproximadamente, o trabalho voluntário com as famílias foi interrompido, até que fosse possível oferecer um trabalho mais consistente e organizado.

Quando retornei ao Loteamento, no fim de 1998, já cursando o Mestrado, com o intuito de realizar minha pesquisa na escola do Loteamento,[8] encontrei um cenário não muito diferente do último que havia enxergado. Muita sujeira e lixo nas ruas, mesmo havendo a Usina de Reciclagem no mesmo espaço físico. Havia pessoas morando, provisoriamente, no mesmo galpão em que um dia fora a escola. As casas, em regime de mutirão, estavam ainda inacabadas; esgoto correndo a céu aberto, ausência de árvores, plantas, folhagens. Antes, nas vilas de origem, fazia parte, naturalmente, da vida dos moradores, uma proximidade com a natureza. Eram o rio, as plantas, as flores, as árvores; era o movimento dos carros e das pessoas. Era a cidade em movimento em torno deles. No Loteamento, o cenário é, no entanto, diferente. Apesar da natureza do Morro do Osso, há condomínios de edifícios adiante, casas ao lado, menos movimento e um maior distanciamento da avenida. A poeira, o lixo, a sujeira e a violência se tornaram mais visíveis. O que antes estava restrito a uma estreita faixa de terra, hoje está distribuído em uma grande área.

Um olhar mais atento, a partir de conversas e observações na escola, me mostrou uma realidade, no entanto, bem diferente. As falas eram envolvidas por algumas queixas dos professores em relação às crianças e a seus pais, no que diz respeito à participação, ao comportamento, aos hábitos, ao interesse e às situações que envolviam violência física. Comecei a tomar conhecimento de alguns fatos ocorridos des-

[8] Escola Municipal Neuza Goulart Brizola, construída dentro do Loteamento.

de a construção da escola, tanto dentro dessa como no Loteamento. Brigas pelo controle do tráfico, tiroteios, mortes. Brigas dentro da escola, desentendimentos, ameaças. Resolvi, diante dessa realidade, direcionar a minha pesquisa de Mestrado à questão da violência. Ao tentar mapear o que acontecia no cotidiano, além do que era relatado, me perguntava: Como um aluno conseguia, então, aprender em meio aquela realidade? Estava certa de que o aluno não aprendia por problemas relacionados a situações de violência. Constatei que estava errada, ao menos em parte. A violência está presente e interfere no cotidiano da escola e no processo de aprendizagem do aluno, mas não é determinante no avanço ou não do aluno na escola.

A partir da pesquisa (Costa, 2000) que realizei no Loteamento, percebi a complexidade que envolve o tema. O entendimento das situações de violência nessa comunidade implica investigar de que forma as redes de significações (Rossetti-Ferreira, 1997) foram se constituindo na vida dessas pessoas, bem como a relação com o saber e com a escola. É na interação com o outro que o sujeito se constitui e, também, é na relação com o outro que constrói seus valores, significados acerca do mundo e de tudo que o envolve, assim, como, também é nessas relações que as situações de violência se manifestam.

Apesar da intenção do Demhab de melhorar as condições de vida dos moradores das vilas, é possível constatar alguns problemas decorrentes da mudança. Há ausência de participação de outras Secretarias é muito mais visível do que o pouco que é feito em termos de um processo educativo com os moradores. Pelas condições do Loteamento, pela falta de espaços de convivência social entre os moradores, pelas rivalidades e brigas pelo poder, a escola acaba sendo mais que um espaço de sociabilidade e aprendizagem: ela se torna referência de outras significações para os alunos e seus pais e, por ela perceber isso, sente-se responsável em fazer alguma coisa para melhorar as condições de vida da comunidade – até porque foi concebida para que proporcionasse essas condições. Apesar do risco de acabar sendo percebida como assistencialista, a escola busca oferecer uma boa ali-

mentação para os alunos, roupas e calçados para os mais carentes. Procura parcerias com outras Secretarias Municipais e o Posto de Saúde, de forma a melhorar as condições sanitárias e ambientais dos moradores, além de tentar, através das atividades pedagógicas, promover condições de reflexão, integração, responsabilidade e autonomia diante de questões teóricas, sociais, políticas e/ou comunitárias.

À medida que fui me reinserindo na comunidade e desenvolvendo minha pesquisa com os alunos, com seus familiares e professores e, ao tentar contextualizar o cenário no qual estava fazendo a pesquisa, fui constatando, nas entrevistas e nas conversas informais, uma referência ao que Bobbio (1992) ensina sobre a complexidade dos direitos dos homens. Para o autor, a realização dos direitos do homem depende de condições objetivas que não dependem da boa vontade daqueles que os proclamam, nem das boas disposições dos que possuem os meios para protegê-los. A efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global de uma civilização, sendo um problema que não pode ser isolado, para não comprometer sua compreensão e resolução.

A participação dos órgãos públicos é necessária para que essa garantia dos direitos possa ser preservada. Acontece que, muitas vezes, o que é direito assegurado pela legislação passa a ser confundido como uma obrigação paternalista do governo, de compensar as faltas dessa população carente. Os moradores do Loteamento, por exemplo, não participam das reuniões da Associação dos Moradores, porque existe um discurso, no qual muitos acreditam: que o governo municipal e o estadual são os únicos responsáveis pelo provimento dessas faltas.

Pelo que pude observar, a escola procura, a partir da visão que tem da comunidade, trabalhar de forma a desenvolver uma atitude mais crítica nos moradores, de maneira que eles percebam que mudanças e melhorias no Loteamento dependem muito mais da mobilização deles do que da iniciativa dos órgãos públicos.

Nesse viés, a escola acaba sendo significada de várias formas, sendo, muitas vezes, a extensão da casa de alguns

alunos, o lugar de conviver com os vizinhos, o lugar de aprender coisas ruins, o lugar da diversão e dos passeios, enfim, a escola não é apenas o lugar de aprender a ler e a escrever. Constatei que a escola é importante para os alunos e seus familiares. Indagados sobre a importância da escola, de uma forma unânime, me responderam que a escola é importante para o futuro, mas pude constatar que o futuro é, muitas vezes, o imediato, o amanhã, o depois de amanhã, dali a uma semana. A escola é importante para que, no futuro, possam ser alguém, mas o importante é estar na escola, não importando quanto tempo levarão para aprender. O aluno pode ficar três, quatro anos em uma mesma turma, o importante é estar na escola. É como se estabelecessem uma relação mágica com a escola. Para terem um futuro melhor, é preciso frequentá-la, mas isso não implica, no entanto, aquisição de saber.

Charlot (1996) oferece subsídios para entender que existe uma relação com a escola e uma relação com o saber, que, não necessariamente, significa a mesma coisa. A relação com o saber é uma relação social, além de ser uma relação singular, pois exprime as condições sociais de existência dos indivíduos e porque essas condições e suas expectativas em face do futuro e da escola exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade.

Do mesmo modo que observei que existe uma relação com a escola que não é, necessariamente, uma relação com o saber, percebi que, de acordo com a rede de significações (Rossetti-Ferreira, 1997), que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida e de acordo com as suas relações com o mundo e com o outro, também as situações de violência são entendidas de acordo com cada pessoa. Percebi que, no Loteamento, a própria desorganização das gangues interfere nas relações que são estabelecidas dentro e fora da escola. De qualquer forma, percebo a escola sempre atenta a essas situações, tentando, através do diálogo e de formas de negociação, atenuar as situações que acontecem na comunidade escolar.

A proposta da escola municipal pesquisada (Porto Alegre, 1996), como *Escola Cidadã*, ilustra a iniciativa de apro-

ximar a instituição escolar da comunidade e repensar uma relação diferenciada com a escola, na tentativa de romper com a estrutura educacional excludente, cujos alunos possam encontrar, na escola, uma razão para lá permanecerem, além de projetos pedagógicos que atendam às suas demandas.

Acredito, como refere Velho (1996), que o crescimento das grandes cidades afetou seriamente o sistema de valores e às relações sociais, e que à medida que o individualismo e a impessoalidade foi, gradativamente, ocupando espaços antes caracterizados pelo contato face a face, a violência física foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para se tornar uma marca do cotidiano. E, talvez, a incapacidade do Poder Público em gerir e/ou atender à população mais carente economicamente acentua ainda mais esse quadro. Além disso, temos uma cultura do medo, do silêncio, do descrédito na Polícia e na Justiça, uma obrigatoriedade de respeito aos códigos de convivência e conivência com os criminosos vizinhos e um intenso esvaziamento de valores morais, éticos e culturais. A escola acabou sendo eleita, em nome de uma democracia participativa e da educação para a cidadania, como a responsável por devolver ao indivíduo os valores perdidos. A crise na educação não é restrita aos muros da escola, mas é uma crise da sociedade moderna, o sistema educacional absorveu e foi modificado por mudanças na esfera do político e do social, que foi igualmente atingida pelas mudanças decorrentes do que Elias (1994) chama "processo civilizador".

Nesse processo, ao nos referirmos a uma crise na educação, é inevitável referirmo-nos ao que Arendt (1994) lembra acerca da crise de autoridade na esfera pública que atingiu, inevitavelmente, a esfera privada. Percebo, no Loteamento, o quanto os pais têm dificuldades em lidar com as influências às quais os filhos estão sujeitos e o quanto delegam à escola, ao Conselho Tutelar, ao colégio interno ou à Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (Febem) a responsabilidade de educar seus filhos, seja sob a forma de ameaças, seja esperando que os filhos sintam medo e com isso mudem de atitude.

Arendt (1994) faz uma reflexão sobre a impotência do poder, exemplificando que é como se tivéssemos caído no encantamento de um conto de fadas que nos permite fazer o impossível, sob a condição de que percamos a capacidade de fazer o possível, que nos permite realizar façanhas fantasticamente extraordinárias, sob a condição de não mais sermos capazes de atender adequadamente as nossas necessidades cotidianas.

Por conviver com a comunidade do Loteamento Cavalhada e com a comunidade escolar, mesmo após o término do Mestrado, fui percebendo que ainda é possível acreditar nas *pequenas* atitudes para atingir grandes resultados. Como diz Freire (1996, p. 111), o "mundo não é, o mundo está sendo". Como subjetividade curiosa e interferidora na realidade com a qual me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.

Vejo o trabalho da escola de forma positiva e acredito que estejamos conseguindo grandes progressos com os moradores do Loteamento, no sentido de fazer com que participem mais, que estejam mais próximos, o que possibilita um diálogo verdadeiro e uma forma de trabalho mais autêntica. Freire (1996, p. 85), com suas sábias palavras, ilustra essa prática, referindo que "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível", que mudar é difícil, mas que é possível.

Muitas eram as questões a serem trabalhadas pelo grupo voluntário no qual estava inserida, porém, em maio de 1996, aproximadamente, o trabalho com as famílias foi interrompido. Este contexto levantou, então, a necessidade de fazer o Mestrado, como uma maneira de "formalizar" algumas inquietações decorrentes dessa atividade. Como, naquele momento, minhas inquietações estavam direcionadas à relação entre a família e a escola, realizei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Terminei o Mestrado em fevereiro de 2000 e, durante esse ano, continuei inserida na comunidade, pois havia questões que surgiram durante a realização da pesquisa, as quais

tinha a necessidade de continuar pesquisando. No entanto, agora o contexto transcendia os muros da escola. Surgiu a necessidade de pesquisar a questão da organização comunitária dos moradores do Loteamento, bem como os elementos que estavam presentes na participação política em instâncias, como: Associação de Moradores e Orçamento Participativo, uma vez que o estigma de "vileiros" e "marginais" e o discurso assistencialista estavam muito presentes.

A possibilidade de ter feito o Mestrado na condição de bolsista do CNPq permitiu um envolvimento muito intenso com a realidade pesquisada, e o fato de ter permanecido na comunidade (como voluntária) me permitiu ampliar questões sobre a participação política.

Como lembra Freire, "O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele" (1996, p. 15-16). A possibilidade de duvidar das certezas e prosseguir em contato com esse cotidiano foi o que fundamentou o meu desejo de realizar o Doutorado.

Participei da seleção de Doutorado na PUC/SP, no ano de 2001. A escolha do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, bem como da linha de pesquisa *Psicologia Política* e *Movimentos Sociais*, se justificou por acreditar que, dentro dessa concepção, seria possível estabelecer o entendimento necessário a uma reflexão acerca das questões que se busca trabalhar.

Algumas dessas questões tem a ver com a relação entre a política administrativa do governo municipal e a organização comunitária para a participação popular nas instâncias criadas pela administração municipal para esse fim.

Em 1989, ano em que o Partido dos Trabalhadores (PT) passou a administrar a cidade, havia um contingente enorme de pessoas vivendo em bairros ou vilas não regularizadas, vivendo em casebres, sem água potável, sem saneamento tratado ou ruas calçadas, ou seja, havia (há) uma enorme dívida social do Poder Público para com uma parte significativa da população. A proposta da administração popular,

durante as suas gestões, priorizou, às populações mais marginalizadas, o desenvolvimento do sentimento de pertença em relação à cidade, através da participação popular e do suprimento de condições mínimas de moradia para que fosse possível o exercício da cidadania.

A experiência de participação da população no processo de discussão do orçamento, implantada pela administração popular, consolidou-se como um canal efetivo de participação do movimento comunitário, passando a atender, assim, às demandas sociais definidas no âmbito das regiões. Por isso, a descentralização, ao lado da participação da população, pôde ser entendida como um passo importante para a gestão de um novo modelo de cidade e de decisão das políticas públicas.

A ação direta exercida através do Orçamento Participativo se revelou muito positiva no desenvolvimento da consciência e da prática políticas dos cidadãos que se apropriam de informações e do controle sobre o Estado. Villasante e Garrido (2002) reconhecem que a experiência de Porto Alegre permite uma consciência social maior, uma vez que os cidadãos têm condições de detectar as necessidades locais mais emergentes e aprender a fazer e adecidir sobre projetos sustentáveis. Para os autores, a administração pública assume um papel orientador e impulsionador de desenvolvimento local, porém a característica mais significativa dessa função é a possibilidade de parceria com os atores sociais:

> ya no se trata de que la Administración explicite un modelo global de ciudad, determine y trate de imponer los objetivos y médios de conseguirlo, y regule y gestione la planificación [...], se impone la implantación del consenso y la participación como elementos básicos de la planificación estratégica. (Villasante; Garrido, 2002, p. 133).

Para os autores, a expressão política da participação, diferentemente da expressão política da representação, refere-se ao fato de que o cidadão é membro e coproprietário das

instituições políticas da comunidade. Desse modo, é inerente a ela a implementação de procedimentos que suponham a participação – e não a representação – dos cidadãos no processo de tomada de decisões de uma comunidade: "Es ahí donde podemos observar lo explícito de los Presupuestos Participativos como procedimiento inclinado a contemplar una democracia participativa" (VILLASANTE; GARRIDO, 2002, p. 178).

Por mais que a administração municipal trabalhe em prol da emancipação dos "excluídos", dos que não têm parcela, nos termos de Rancière (1996), os processos excludentes estão presentes no cotidiano desses moradores: em relação ao trabalho, à educação, à saúde e, inclusive através de instrumentos – neste caso, o Orçamento Participativo (OP) – que são, em sua natureza, emancipatórios, mas que, no entanto, também são mecanismos de submissão, instituídos por aqueles que pretendem emancipar – neste caso, a Prefeitura Municipal.

Temos como modelo de relações: "não posso", "não me autorizo", "não sou reconhecido como sujeito da mesma sociedade, com direito à fala", e as consequências desse processo são vistas cotidianamente nas opções que as pessoas fazem para lidar com isso: umas optam pela sujeição, pela opressão; outras, lutam pela palavra; outras, ainda, optam pela violência, manifestada em suas mais diversas formas.

O cotidiano desses moradores tornou-se ponto de referência de desafios em relação à possibilidade de acreditar que o processo de participação desencadeia também um processo de autonomia pessoal, valorização de seus saberes, crença na capacidade individual e coletiva de escrever sua própria história, de tentar restituir seus espaços de manifestação, de fala, de dissenso, para que o discurso da cidadania seja realmente vivenciado.

As comunidades pesquisadas tinham em comum uma Unidade de Reciclagem de Lixo. Esse foi meu critério de definição na escolha da amostra. Na ocasião da realização do Mestrado, ainda no Loteamento Cavalhada, essa foi a fala mais marcante para mim, como pesquisadora, ou seja, aquelas pessoas que eram consideradas *lixeiros* e *maloqueiros* e

desqualificadas como atores sociais, tanto pela comunidade do entorno quanto por alguns moradores da própria comunidade, eram, na verdade, grupos organizados e com uma disponibilidade de participação popular muito grande. Essa foi a contradição que me levou a pesquisar outros grupos que também estavam envolvidos com a reciclagem, como um modo de me aproximar da relação do estigma com o processo de participação popular e, obviamente, dos desdobramentos possíveis a partir da reflexão.

Aprofundamos nosso pensar a partir de fontes documentais sobre as comunidades estudadas. Realizamos questionários e entrevistas semiestruturadas feitas com pessoas representativas desse cenário de pesquisa. Nosso critério de definição da amostra foi escolher comunidades que tinham Unidades de Reciclagem de Lixo. Essa escolha se deveu ao fato de que o preconceito é evidente; os moradores dessas comunidades são, normalmente, desqualificados como atores sociais e políticos. São percebidos, não apenas pela comunidade do entorno, mas por alguns moradores das próprias comunidades, como *lixerios, maloqueiors* e *marginais* e, portanto, sua vida já esta predestinada a viver sempre nessa condição. Contudo, esses grupos apresentam um potencial de organização comunitária e de engajamento em ações coletivas muito aparente.

Para facilitar a análise dos dados, as entrevistas, com prévia autorização dos entrevistados,[9] foram gravadas, transcritas e identificadas as seções do texto relevantes para a pesquisa. Foi feita também categorização dos tópicos importantes para as questões pesquisadas, considerando o discurso, a observação do comportamento e as várias formas de comunicação não verbais. Embora a metodologia tenha sido trabalhosa, acreditamos que foi necessária para dar conta de um fenômeno tão complexo como esse.

[9] Os entrevistados receberam o Termo de Confidencialidade e Consentimento, mediante o qual autorizavam – ou não – a gravação da entrevista.

Apresentamos as opções metodológicas que orientaram a nossa prática para a realização desta pesquisa. Acreditamos ser importante o rigor metodológico para garantir a adequada análise dos dados e o necessário aprofundamento no tema, que nos propomos a estudar nessa tese.

Quando optamos em discorrer sobre o tema *participação política na cidade de Porto Alegre*, foi necessário revisitar algumas opções metodológicas que melhor contemplassem aquilo que gostaríamos de pesquisar.

De acordo com Alvarez-Gayou (2003), qualquer das fases do processo investigativo pode ser considerada, em sentido amplo, como analítica, porque a formulação do problema que o investigador estuda direciona o fenômeno em questão, assim como a tarefa de abordar e resolver esse fenômeno continua até a apresentação dos resultados de investigação.

No entanto, correntemente, se entende por análise a utilização de uma série de procedimentos e técnicas, uma vez obtidos os dados.

De acordo com Bugess, Pole e outros, citados por Alvarez-Gayou (2003),

> el análisis de los datos no es un elemento discreto del proceso de investigación que pueda ser separado nitidamente de las otras fases del proyecto. En lugar de ello, argumentamos que el análisis de los datos es integral a la forma en que las preguntas son formuladas, se seleccionan los lugares y se recogen los datos. [...] En el corazón de tal proceso hay un conjunto de cuestiones y procedimientos de investigación que combinados con creatividad e imaginación resulta en el análisis de los datos; un elemento clave del proceso de investigación que no puede reducirse a pasos y fases. (p. 41).

No interacionismo simbólico, Blumer apresenta três premissas: 1) a de que os seres humanos atuam em relação às coisas baseando-se nos significados que essas têm para eles. Pode se tratar de qualquer ente que a pessoa de seu mundo,

categorias, instituições, ideais normativos, atos dos outros, ou qualquer outra situação que um ser humano encontre na sua vida diária; 2) os significados de tais coisas derivam da interação que a pessoa tem com outros seres humanos; e 3) os significados são manejados ou modificados por meio de um processo interpretativo que a pessoa põe em jogo quando estabelece contato com as coisas.

Esses elementos metodológicos nos ajudam a fundamentar a compreensão sobre as questões teóricas propostas na tese.

Tomamos, como critério de escolha da amostra, moradores de comunidades que tinham Unidades de Reciclagem de Lixo, bem como trabalhadores dessas unidades. Além dessas personagens, protagonistas de nossa tese, entrevistamos, também, o que podemos denominar *coadjuvantes*, que são técnicos de Secretarias e Departamentos Municipais que trabalham com as comunidades.

Realizamos questionários e entrevistas semiestruturadas, a fim de compreender a percepção que nossos entrevistados têm em relação ao processo de participação em fóruns populares que há na cidade de Porto Alegre; como esses indivíduos se relacionam com a cidade em que vivem; como desenvolvem a percepção sobre o que é ser cidadão e exercer a cidadania em uma cidade que se intitula inclusiva e cidadã, bem como investigar a maneira pela qual interagem com as políticas públicas.

Para isso, também nos utilizamos da análise documental para complementar as entrevistas e observações sobre as comunidades.

Nossa intenção, portanto, foi contemplar os aspectos psicopolíticos e psicossociais da participação política para compreender o quanto essa interfere na formação da consciência política.

A coleta de dados da tese de Doutorado está circunscrita aos anos de 2003 e 2004. Contudo, não consideramos, esse, um tempo determinado para a análise, pois partimos do pressuposto de que há uma construção de significados sobre a participação política construída ao longo de 16 anos de administração municipal, portanto, referimos, em nosso

texto, a relação existente entre a sociedade civil e o governo municipal ao longo desses anos, destacando, principalmente, a relação com o OP. Por isso, o discurso de nossos entrevistados se faz tão importante, não apenas no sentido de historicizar sua relação com os processos de participação, mas também para expressar a rede de significados que nos permite entender a complexidade dessa participação.

Como pesquisadores, precisamos ter a cautela suficiente na condução das entrevistas, pois passamos por dois momentos concomitantes na coleta de dados: um período de insatisfação partidária com a administração municipal, e também um período de expectativas na transição da administração municipal em decorrência do resultado das eleições municipais, que afastou da Prefeitura de Porto Alegre a administração popular.

A investigação qualitativa tem sido utilizada profundamente por investigadores sociais provenientes da sociologia, da antropologia ou da psicologia. Referir métodos qualitativos é referir um estilo de investigar os fenômenos sociais com os quais se perseguem determinados objetivos para dar respostas adequadas a problemas concretos.

Há autores – como Weber, Cicourel, Goffman e Schwartz – que consideram que o investigador tem uma capacidade de interpretação mais completa e genuína de examinar os indivíduos e os grupos desde fora, enfocando as minúcias da vida cotidiana, as trivialidades que definem muito a qualidade e o ambiente do mundo social, isto é, o sentido comum da vida cotidiana.

No estudo sobre realidade social, a importância que tem a forma como se expressam os atores sociais constitui um pressuposto metodológico básico dos estudos microssociológicos, e qual acreditamos ser importante para a análise proposta.

Um dos problemas metodológicos que os pesquisadores em ciências sociais enfrentam, de acordo com Cicourel (1982), refere-se às condições de suas pesquisas, constituem uma variável complexa e importante para o que se considera como sendo os resultados de suas investigações.

Para o autor, a diferença entre trabalhar na própria sociedade do observador e numa sociedade diferente da sua assinala o ponto de partida básico para se entender as condições nas quais as percepções e as interpretações do observador ganham significado:

> El sociólogo que limita su trabajo a su propia sociedad está explotando constantemente su fondo personal de experiencias como base de conocimiento. Al componer las entrevistas estructuradas, se basa en su conocimiento de los sentidos, adquirido por su participación en el orden social que estudia. Puede estar seguro de lograr un mínimo de comunicación sólo porque emplea el mismo lenguaje y sistema simbólico que sus informadores. Los que han trabajado con técnicas estructuradas en sociedades y lenguajes no occidentales atestiguarán la dificultad con que tropiezan para adaptar sus sentidos a los corrientes de la sociedad estudiada, hecho que ilustra el grado en que el sociólogo es un observador particular en casi todo su trabajo. (CICOUREL, 1982, p. 72).

A diferença entre trabalhar na própria sociedade de que se faz parte e em outra pode levar a diferenças no modo de estabelecer o contato inicial. Paul, citado por Cicourel (1982, p. 73) comenta que não existe um padrão de inserção em uma nova comunidade, mas é importante convencer as pessoas observadas de que o pesquisador não os prejudicará. É comum que pesquisadores de campo levantem o problema da necessidade de se encontrar um papel no grupo a ser estudado. De acordo com o autor,

> a veces, el trabajador sobre el terreno define su propio papel; a veces, se lo definen la situación y la actitud de los nativos. Su estrategia es la de un jugador: no puede predecir exactamente qué jugadas hará la otra parte, pero las prevé el mejor posible, haciendo sus movimientos en consecuencia. (CICOUREL, 1982, p. 73).

Além da questão da definição de papéis, outra observação que o autor faz sobre o problema do trabalho de campo diz respeito à participação do pesquisador na vida da comunidade que está sendo estudada. Muitos pesquisadores podem ficar tão envolvidos na sua participação que "se hacen nativos". Schwartz e Schwartz afirmam que

> la variable del continuo de la actividad de papel es el grado en que el observador participa en la situación de investigación, extendiéndose la escala desde la participación "pasiva" hasta la participación 'activa' (Apud Cicourel, 1982, p. 75).

O observador, como parte do campo de ação, traz com ele um conjunto de estruturas de significado ou de relevância, que orienta sua interpretação do meio formado de objetos que estão dentro do seu campo de visão, qualquer que seja esse meio.

Cicourel (1982) destaca que é necessário avaliar a posição do observador e os meios de acesso em relação ao grupo a ser estudado, bem como de que maneira esse acesso afetará sua relação com os sujeitos a serem estudados. Cicourel refere a importância que Goffman dá a esse contato inicial como sendo crucial para qualquer interação social.

> Cuando un individuo llega a presencia de otros, corrientemente, tratan de obtener información sobre él o de poner en juego la que ya tienen. Se interesarán por su posición socio-económica general, su concepto de sí mismo, su actitud ante ellos, su competencia, su fidelidad [...]. Dejemos ahora a estos para tomar el punto de vista del individuo que se presenta ante ellos. Puede querer que piensen muy bien de él o que crean que él piensa muy bien de ellos o percibir qué es lo que siente en realidad hacia ellos, o no obtener una impresión definida; puede querer conseguir armonía suficiente, de modo que se mantenga la interacción, o defraudar, desembarazarse de ellos, equivocar, confundir, hostilizar o insultarlos (Apud Cicourel, 1982, p. 93).

Os métodos qualitativos partem do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a busca dessa construção e de seus significados. Por isso, as técnicas qualitativas buscam entrar no processo de construção social, reconstruindo os conceitos e as ações da situação estudada, para descrever e compreender os meios detalhados através dos quais os sujeitos se envolvem em ações significativas e criam um mundo próprio, e conhecer como se criam a estrutura básica da experiência, seus significados, sua manutenção e participação através da linguagem e de outras construções simbólicas.

Conforme o interacionismo simbólico, o que os homens dizem e fazem é o resultado de sua interpretação do mundo social e isso depende mais da aprendizagem do que do instinto biológico. Os seres humanos comunicam o que aprendem por meio de símbolos, sendo a linguagem a mais comum deles. O elemento central de investigação interacionista é a captura da essência desse processo de interpretação dos símbolos.

De posse dos discursos dos nossos entrevistados, tivemos condições de estabelecer as categorias de análise, as quais foram extraídas dos próprios discursos.

O cientista social, que privilegia o paradigma hermenêutico, estrutura as perguntas e as respostas no sentido de organizar os dados e interpreta todos os sucessos imediatos à luz de experiências anteriores, de sucessos anteriores e de qualquer elemento que possa ajudar a entender melhor a situação estudada. De acordo com essa interpretação, a metodologia qualitativa não pode ser assimilada sem o entendimento dos supostos filosóficos que a sustentam.

Gummensson, ao se referir sobre o paradigma hermenêutico, apresenta as seguintes características:

> Investigación centrada en el entendimiento e interpretación. Estudios tanto estrechos como totales (perspectiva holística). La atención de los investigadores está menos localizada y se permite fluctuar más

> ampliamente. Los investigadores se concentran en generalizaciones específicas y concretas ("teoría local") pero también en ensayos y pruebas. La distinción entre hechos y juicios de valor es menos clara; se busca el reconocimiento de la subjetividad. El entendimiento previo que, a menudo, no puede ser articulado en palabras o no es enteramente consciente – el conocimiento tácito juega un importante papel. Los datos son principalmente no cuantitativos. Tanto distancia como compromiso: los investigadores son actores que también quieren experimentar en su interior lo que están estudiando. Los investigadores aceptan la influencia tanto de la ciencia como de la experiencia personal: utilizan su personalidad como un instrumento. Los investigadores permiten tanto los sentimientos como la razón para gobernar sus acciones. Los investigadores crean parcialmente lo que estudian, por ejemplo, el significado de un proceso o documento. (Apud ALVAREZ-GAYOU, 2003, p. 13).

De forma semelhante, Bergh (1969), citado por Alvarez-Gayou (2003) relaciona a análise qualitativa com a metodologia derivada da teoria do interacionismo simbólico[10] cujo foco central é a compreensão subjetiva, as percepções das pessoas, dos símbolos e dos objetos. O autor resume as características do interacionismo simbólico da seguinte maneira:

> Los seres humanos son animales únicos. Lo que los humanos dicen y hacen es derivado de cómo interpretan su mundo social. [...] La conducta humana depende del aprendizaje más que del instinto biológico. [...] (Los humanos) comunican lo que aprenden a través de símbolos, el más común de los

[10] Bergh situa que o interacionismo simbólico foi iniciado por Cooley, Mead e seguido e elaborado por Blumer, Denzin e outros. (Apud ALVAREZ-GAYOU, 2003).

> cuales es el lenguaje [...]. La tarea del investigador, en este contexto, estriba en captar la esencia de este proceso para interpretar y captar el sentido atribuido a los diferentes símbolos. (p. 15).

Bergh afirma, de acordo com Blumer (1969),[11] que os significados são produtos sociais elaborados através da interação que as pessoas realizam em suas atividades. Por conseguinte, "la interacción humana constituye la fuente central de datos". (autor). A capacidade do investigador para captar as condutas das pessoas é um elemento central para entender como funciona a interação. "El sentido de una situación y el significado de los actos dependen de cómo los mismos sujetos definen esta situación" (autor), ou seja, por mais que essas definições dependam das estruturas institucionais existentes, dos papéis que os indivíduos desempenham e dos objetivos a que esses se propõem, a autêntica definição da situação provém das interações sociais. Para o autor, "el análisis cualitativo surge de aplicar una metodología específica orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos" (Apud Alvarez-Gayou, 2003, p. 15).

Por isso, previlegiamos a aplicação dos questionários e das entrevistas no local de moradia e/ou no local de trabalho de nossos entrevistados.

Aplicação do questionário: antes de realizar a entrevista, aplicamos um questionário com todos os entrevistados. Foram feitas perguntas sobre dados de identificação de cada entrevistado. O objetivo foi identificar nossos entrevistados para traçarmos um perfil dos mesmos, além de deixá-los mais descontraídos para responder a entrevista.

Aplicação das entrevistas semi-estruturadas: após a aplicação do questionário, foi realizada a entrevista semi-estruturada, com o objetivo de entender como esse indiví-

[11] Blumer, H. *Simbolic interationism, perspective and method*. Englewood: Prentice Hall, 1969.

duo se relaciona com a cidade na qual vive, com os espaços de participação popular que a cidade oferece, e com as políticas públicas voltadas, principalmente, para as populações pesquisadas.

Esses procedimentos contribuíram de forma significativa para a compreensão do fenômeno que nos propusemos estudar, pois acreditamos, como refere Sandoval (1994), que a *análise dos significados de expressão verbal das pessoas é uma tarefa de juntar não apenas elementos 'atitudinais', mas de combiná-los com os dados do contexto do qual emergiu e a que devem estar associados* (SANDOVAL, 1994, p. 59).

Assim, valorizamos a relação entrevistador-entrevistado, no sentido de que, a partir de um roteiro previamente estabelecido, que está a serviço de guiar o pesquisador e não prendê-lo a um esquema rígido de perguntas, é possível a interação entrevistador-entrevistado, da mesma forma que permite ao entrevistador provocar continuamente a fala do entrevistado.

Referências

ALVAREZ-GAYOU, J. L. *Cómo hacer investigácion cualitativa:* fundamentos y metodologia. Barcelona: Paidós, 2003.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BLUMER, H. *Simbolic interationism, perspective and method*. Englewood: Prentice Hall, 1969.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CICOUREL, A. V. *El método y la medida en sociología*. Madrid: Nacional, 1982.

COSTA, Giseli Paim. *A repercussão da violência social no cotidiano escolar*. 2000. Dissertação (Mestrado) – PPGEdu/Faced/UFRGS, Porto Alegre, 2000.

_____. *Cidadania e participação*: impactos da política social num enfoque psicopolítico. Curitiba: Juruá, 2008.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador:* uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Departamento Municipal de Educação. *Ciclos de Formação*: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre: 1996. v. 9.

_____. Prefeitura Municipal. Departamento Municipal de Habitação. *Vila Cai Cai*: resultados de pesquisa e propostas para o trabalho. Porto Alegre: 1993. Polígrafo.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento*: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Análise do desenvolvimento humano enquanto uma construção através de uma rede dinâmica de significados*. Ribeirão Preto: Edusp, 1997. Texto digitado.

SANDOVAL, Salvador Antonio Mireles. Algumas reflexões sobre cidadania e formação de consciência política no Brasil. In: SPINK, M. J. (Org.). *A cidadania em construção:* uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

VILLASANTE, Tomás R.; GARRIDO, Francisco Javier (Coord.). *Metodologías y presupuestos participativos*. Madrid: Iepala, 2002.

Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte e pesquisa

Nilda Stecanela*

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem, porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto?

* Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Educação pela UFRGS. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e do Centro de Filosofia e Educação da UCS. Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS.

> Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (Barros, 2003, p. 1).

Neste texto, apresento alguns recortes dos percursos metodológicos que percorri na construção da tese de doutoramento intitulada *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. (Stecanela, 2008). Descrevo as posturas assumidas na relação com o campo de investigação, detalho o processo e os procedimentos adotados para a construção, organização e tratamento dos dados.

Na epígrafe do texto, destaco a crônica "Escova" do poeta Manoel de Barros. 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.

Esclareço que a expressão *retratos* para a designação do título é usada com a intenção de justificar que não apresentarei o percurso todo, e sim, apenas uma parte dele.

O "cotidiano como fonte de pesquisa" ancora-se nos princípios da sociologia da vida cotidiana, como perspectiva metodológica que tem o cotidiano como alavanca para o conhecimento, caracterizando-se por uma lógica de descoberta que se afasta da lógica do preestabelecido. Portanto, aproximações ao ofício do arqueólogo constituem práticas e posturas que aprendi a considerar nos meus trânsitos como pesquisadora de campo, as quais partilho com o leitor neste texto.

Do estudo exploratório aos inventários dos usos dos tempos

Antes mesmo de desenhar a sociografia da amostra de minha investigação, procurei realizar um estudo exploratório nos espaços-tempos da comunidade-cenário da pesquisa. Em

deslocamentos semanais e em dias da semana variados, incluindo sábados, domingos e feriados, de julho a agosto de 2005, procurei observar comportamentos e localizar jovens que pudessem compor a amostra do estudo que pretendia iniciar e que se dispusessem a dialogar com a pesquisadora que tentava conhecer e compreender os modos de ser jovem da juventude da periferia da cidade.

Por dois meses de idas semanais à comunidade-cenário definida para o desenvolvimento dos estudos, realizei entrevistas aleatórias em vários espaços, entre os quais refiro: a escola, as paradas de ônibus, a igreja, a Unidade Básica de Saúde, a quadra de esportes, entre outros. Circulei de ônibus, de carro e caminhando. Visitei alguns dos poucos estabelecimentos comerciais da comunidade.

No momento em que senti já possuir um conjunto de registros, julguei que poderia iniciar os contatos mais diretos com os jovens, localizados nos espaços citados.

A estratégia de abordagem incluía um convite para participarem de uma pesquisa sobre os contextos de vida da juventude na periferia da cidade. Com o aceite do jovem abordado, a primeira conversa era informal, situando os objetivos da pesquisa e acordando um novo encontro para a realização de entrevista.

A amostra inicial começou a ser composta por jovens com vínculos com a escola (do ensino regular e do programa de jovens e adultos). Aos poucos, pelo efeito "bola de neve", ou por adesão espontânea, começaram a surgir outros jovens, com outras situações sociais em relação à escola, à família e ao trabalho, os quais foram incorporados aos estudos preliminares.

Para as entrevistas dessa fase da pesquisa, foi utilizado um instrumento semiestruturado, com questões abertas, de modo a traçar tendências gerais sobre a situação juvenil na periferia, além de provocar diálogos com os universos simbólicos desses jovens, indagando sobre suas opiniões em relação ao bairro e à juventude, seus sonhos e projetos de futuro, e suas redes de sociabilidade, suas práticas culturais cotidianas.

Tomei cuidado para manter equilíbrio entre sexos, idades, níveis de escolarização e pertencimento a grupos juvenis. Entretanto, esse não foi um critério rígido, de modo que, inicialmente, foram entrevistados 18 jovens de ambos os sexos, da faixa etária compreendida entre 15 e 25 anos, trabalhadores e desempregados, escolarizados e não escolarizados, vivendo na casa dos pais ou em coabitação, participantes de grupos juvenis ou beneficiários de algum programa oportunizado pelas políticas públicas para a juventude.

Com o consentimento dos jovens, as entrevistas individuais foram gravadas. Apenas um entre 18 jovens adotou codinome; os demais mantiveram seus nomes originais ou apelidos. Nos primeiros momentos de cada entrevista, a presença do gravador provocou alguma inibição, que, aos poucos, se dissipava, conforme iam se concentrando nas narrativas que produziam.

O estudo exploratório acabou assumindo uma dimensão maior do que a projetada inicialmente: proporcionar um sobrevoo pelo contexto da pesquisa. As narrativas produzidas por vários jovens, a partir do segundo contato, mostraram-se muito ricas, e os vínculos entre entrevistadora e entrevistado (e vice-versa) começaram a se estreitar. Foram realizados vários encontros com cada um dos jovens, por vezes, com predisposição para continuarem falando sobre o que havia ficado encoberto no encontro anterior.

Percebia que, nos interstícios entre as entrevistas, de uma semana para outra, alguns jovens continuavam a pensar sobre o que narravam e lembravam de outros fatos aos quais gostariam de dar relevo e que não tinham sido suficientemente detalhados.

Esse fato evidenciava que as reflexões sobre os seus contextos de vida não se esgotavam no momento em que cessava a entrevista, e que as nossas conversas produziam ecos, não só neles, mas também em mim. Sobre esse efeito, Melucci (2005a, p. 318) afirma que "os atores sociais se movem, falam, pensam, agem, enquanto nós os observamos". Mas quem são os atores sociais? Na concepção do sociólogo italiano, não há distinção entre observadores e observados e, portanto, "os 'atores sociais' somos nós mesmos, porque 'os ou-

tros', os 'sujeitos' ou 'objetos' da pesquisa estão em relação conosco, pelo menos, quando nós estamos em relação com eles". Sendo assim, a distinção "nós-eles" é introduzida pelo pesquisador.

A reflexividade produzida pela entrevista acontecia também comigo, pois as palavras dos jovens ficavam ecoando após cada encontro, indicando que a realidade social inclui o observador, é processual e interage com ele. (Melucci, 2005a). Muitas dúvidas sobre o significado de algumas expressões ou práticas permaneciam, pois nem sempre eu os interrompia para esclarecê-las, objetivando não desviar o fluxo das suas narrativas. Ao perceber isso, a partir de Becker (1999, p. 164), no encontro seguinte, evitava perguntar "por que" de modo a não transferir para o entrevistado o trabalho analítico que cabia a mim como pesquisadora. Valia-me do "como" para indagar sobre a experiência ou expressão narrada, postura que conduzia o momento da entrevista a uma "cadeia de narrações" (Diógenes, 1998, p. 65) que articulava a linguagem dos jovens aos modos de vida da comunidade e dela ao conjunto da vida na cidade.

O efeito de espelhamento provocado pela reflexão me conduzia a pensar sobre meu objeto, o problema de pesquisa, os caminhos metodológicos que deveria adotar para construir os dados no campo da pesquisa, minha postura como observadora, de modo a não desenvolver uma atitude utilitária, limitada à "recolha" ou "coleta" de dados. Os jovens participavam comigo da construção dos dados, pois também pautavam o rumo das conversas, falando de aspectos de seu cotidiano como forma de "passar um recado". A não diretividade da entrevista permitia que criassem seu próprio "espaço de narratividade", salvaguardando o "predomínio da escuta sobre o saber feito". (Pais, 2005, p. 88). O recado, ou seja, a mensagem que transmitiam, tinha vetores com diversos sentidos: algumas vezes falavam para a sociedade, dando a impressão de que se referiam ao mundo adulto; outras vezes, falavam para os próprios jovens e, em outras ainda, dirigiam seu recado para a pesquisadora ou para si mesmos.

Meu papel, nesse processo, era o de interpretar os sentidos desses vetores e construir os significados, conforme apon-

ta Geertz (1978), pois o que chamamos *nossos dados* são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas. As observações que fazia no campo de minha pesquisa me afetavam e também aos jovens, indicando, conforme Melucci, que "cada observação é, por definição, sempre intervenção", e que os objetos com os quais entramos em relação interagem conosco". (MELUCCI, 2005a, p. 329). Como "atores-em-relação" (MELUCCI, 2005a, p. 327), tanto as ações dos observadores como as dos observados são marcadas por certo grau de opacidade, nunca são transparentes para si mesmos como sujeitos em relação, obscurecendo pelo menos uma parte do campo relacional no qual estão imersos.

Em média, cada entrevista tinha a duração de uma hora, e algumas ultrapassavam esse limite. O fluxo comunicativo não foi conquistado facilmente com todos os jovens, nem de imediato. Alguns, especialmente os de menos escolaridade, e as meninas, tiveram pouca fluência nas narrativas, e suas respostas às minhas questões eram quase monossilábicas. Esse obstáculo foi superado à medida que o contato se tornava mais frequente e com o "rolar" da rede de informações entre os próprios jovens sobre a presença de uma professora da universidade na comunidade. A confiança e os vínculos se estabeleceram e foi difícil deixar de comparecer ao campo de investigação com periodicidade semanal.

Com base nas transcrições das entrevistas do estudo exploratório, durante os seis meses seguintes à sua realização, procedi à análise do material na tentativa de conhecer e compreender os significados das narrativas dos jovens, sem retornar ao campo de investigação. Nesse período, pude redesenhar com relativa precisão o problema de investigação e definir as estratégias de abordagem para a construção dos dados da pesquisa.

Enquanto lia e relia a transcrição das entrevistas do estudo exploratório, dava-me conta do quanto o olhar da observação é parcial é recortado, pois muitas indagações surgiram como forma de me desafiar a compreender as trajetórias dos jovens entrevistados. Isso gerou a necessidade de retornar à campo e de explorar aspectos que os sentidos não haviam observado e registrado durante o evento da *entrevista*.

Com base no material sistematizado, fui mapeando algumas categorias que se mostravam presentes nas trajetórias de cada jovem e outras que transversalizavam a maior parte de seus percursos.

Intensifiquei a busca por subsídios sobre a temática de meu estudo. Minhas leituras passaram a ter sua direção pautada pelo diálogo com os dados empíricos que começava a construir. Comecei a escrever ensaios tecendo ideias e articulando meu pensamento em direção ao que observava no campo da pesquisa e na forma como esse campo se mostrava para mim através dos dados parciais que havia construído. Socializei minhas reflexões parciais em eventos científicos no campo da Sociologia, da antropologia e da educação, com o objetivo de desafiar a organização e sistematização das ideias que estava tecendo e também de "suscitar observações ou objeções". (LAHIRE, 2004, p. VII).

Após uma temporada afastada da comunidade-cenário, estabeleci as estratégias de abordagem no retorno ao campo de investigação. Optei por construir os "inventários dos usos dos tempos cotidianos" dos jovens, com um enfoque qualitativo, de modo a acompanhar em detalhes como ocupavam seus tempos pelo período de uma semana. Considerei esse procedimento mais como um ponto de partida do que um fim em si mesmo, pois o passo seguinte seria desenhado com base nas análises dos usos que os jovens faziam de seus tempos cotidianos. Não sabia o que encontraria, e isso gerava angústia, minimizada (em parte) pela confiança na opção metodológica que havia feito, ou seja, tomar os caminhos da descoberta como princípio da sociologia da vida cotidiana.

A continuidade da pesquisa aconteceu com os mesmos jovens, pois a sistematização do estudo exploratório já havia proporcionado fortes indícios de que a amostra se compunha de uma diversidade bastante interessante, e que as permanências poderiam produzir bons efeitos tanto descritivos como analíticos.

Dos inventários dos usos dos tempos aos mapas de trânsito

Para a construção dos "inventários dos usos dos tempos", organizei uma planilha com uma página para cada um dos dias da semana, cruzando linhas e colunas. As linhas continham os turnos (manhã, tarde e noite). As colunas compunham possibilidades de registro sobre: onde estavam em determinado momento, com quem estavam, que sentimentos vivenciavam, que aprendizagens se processavam. Reservava, ainda, uma coluna para observações. Ao entregar o inventário dos usos dos tempos a cada jovem, explicava os objetivos da atividade e combinava uma data para retornar e apanhar os formulários.

De posse dos formulários, processava a leitura e sistematização das questões mais recorrentes e inusitadas de cada inventário. A partir da leitura do segundo inventário, comecei a ter alguma elaboração sobre o que era comum ao conjunto dos jovens entrevistados e o que era específico de cada um, além de obter um recorte de gênero, pois as trajetórias das meninas se assemelhavam muito. Após a leitura de todo o material, foi possível também traçar os "mapas de trânsito" dos jovens, não como algo fixo, mas indicando tendências de mobilidade social e geográfica, no interior da comunidade e fora dela. Começaram a emergir aí algumas categorias, a partir das vivências dos jovens, e iniciou-se um processo de interpretação.

Não havia elaborado previamente hipóteses sobre o meu estudo, o que poderia representar um limite no trabalho de campo. Entretanto, essa atitude foi tomada conscientemente, pois, numa perspectiva etnográfica, segundo Pais (2003, p. 88), "as hipóteses (etnográficas) emergem do próprio curso da investigação, o que não quer dizer que não possam, posteriormente, ser testadas".

Após ter o registro escrito ou gravado do inventário de cada jovem e o desenho de seus mapas de trânsito, retornei a campo com periodicidade semanal, em geral entre segunda-feira e quarta-feira, incluindo também fins de semana em

agendamentos quinzenais, alterando os encontros entre eles. Sucederam-se, então, as entrevistas em profundidade, cujos roteiros eram abertos, sem diretividade, vinculadas a alguns tópicos escolhidos nas narrativas produzidas nos inventários dos usos dos tempos. Em muitos momentos, os jovens pautavam o fluxo da conversa a partir de algo que desejavam destacar. Enquanto falavam, iam refletindo sobre a sua vida, construindo um texto a partir do contexto de suas experiências, partilhando-as com a pesquisadora, uma interlocutora que ali estava para escutá-los. Sentia suas carências na escuta, bem como a necessidade de se assumirem como sujeitos de seu discurso.

O objetivo do encontro era provocar a fala sobre os usos dos tempos cotidianos, mas evocações de memórias do passado, com projeções para um futuro, se faziam presentes através de inúmeros projetos narrados, sonhados, imaginados por eles. Meus sentidos estavam sensibilizados para observar os processos educativos não escolares, mas esses não eram de fácil desocultação.

Nesse contexto, meu diário de campo foi meu parceiro de caminhada. Os manuscritos de minhas cadernetas eram transferidos para a tela do computador, numa versão atualizada de diário de campo, não em torno da fogueira, como os antropólogos clássicos o faziam, mas recorrendo às novas tecnologias. A cada hora de observação, em geral, correspondiam três ou quatro horas de descrição, de desabafo, de elaboração de novas perguntas, de buscas teóricas para dar apoio às hipóteses que emergiam. A planilha do meu diário eletrônico, em três colunas (data e horário, descrição e reflexão), cumpria as funções indicadas por Winkin (1998), ou seja, tinha uma "função empírica", dada pelos registros detalhados; uma "função reflexiva e analítica", que me desafiava ao diálogo em três dimensões (com meus conhecimentos tácitos e problema de pesquisa, meus interlocutores empíricos e meus interlocutores teóricos); e uma "função catártica", através da qual extravasava minhas incertezas, dúvidas e medos, desafiando-me na elaboração de hipóteses do que se passava no cotidiano em observação.

Muitos registros de meu diário de campo se incorporaram ao texto da tese, constituindo elaborações que fui fazendo ao longo da pesquisa. Conforme as orientações de Winkin, utilizei cores diferentes a cada nova reflexão feita através de muitas leituras e releituras dos meus escritos, constituindo o que o autor denomina "estratos de interpretações".

Além dessas funções, segundo Mills (1965), o diário serve como elemento de controle, como forma de evitar repetições. Como nas perspectivas etnográficas o tempo de permanência no campo se estende por vários meses, é possível que algo registrado no início das incursões fique no esquecimento e, pelas leituras frequentes, a memória acaba sendo reativada. Para esse autor, o diário permite capturar interfaces da vida cotidiana e "pensamentos marginais" que, num primeiro momento, podem não significar nada, mas, com o andar do trabalho, podem ser evocados para a compreensão do fenômeno que se investiga.

O recurso à revisitação do diário foi uma atitude que mantive ao longo do trabalho de campo e durante a sistematização dos dados e resultados. Concordo com Malinowski (1984) ao afirmar que o registro das nossas impressões sobre o campo de nossos estudos deve ser feito desde logo, pois, à medida que se tornam familiares, deixam de ser percebidos.

Concluía mais uma fase de minha pesquisa e estava convencida de que a estratégia dos inventários tinha sido uma boa escolha, pois, mesmo que optasse em não dar continuidade às entrevistas, já possuía material suficiente para a análise e interpretação, através dos indicadores que emergiam no desenho dos mapas de trânsito.

A arte da escuta na pesquisa com o cotidiano

Meu contato mais intenso com o campo perdurou por dez meses: de abril de 2006 a janeiro de 2007. No entanto, os vínculos não foram rompidos de todo e mantenho contatos, embora esporádicos, até hoje, especialmente com dois dos jovens.

Procurei chegar aos meandros do cotidiano dos jovens observando seus modos de vida e, principalmente, analisando e interpretando suas narrativas, através das palavras consideradas como matéria-prima no meu estudo.

Acreditava que as narrativas, produzidas a partir dos inventários dos usos dos tempos e da sua organização nos mapas de trânsito, me permitiriam transitar pelas rotas dos cotidianos juvenis, embora essas rotas nem sempre me levassem aos destinos apontados pela questão inicial da investigação. Os atalhos foram significativos, mas também me enredaram e me levaram a aprender outras rotas, outros caminhos, mostrando-me as práticas culturais dos jovens daquele pedaço da cidade, seus modos de vida e suas estratégias de sobrevivência em contextos de intensa pressão.

Nem sempre as palavras comunicavam e, muitas vezes, o silêncio produziu-se, produzindo também outras formas comunicativas através de novas perguntas, inquietações, incertezas, hipóteses. Segundo Pais (2003, p. 94), "o dizer manifesta-se e apoia-se graças a inumeráveis coisas que se silenciam". O fato de realizar entrevistas abertas e estimular as narrativas dos jovens, sem uma direção específica, produzia a sensação de que, em algumas vezes, eles tentavam me impressionar ou me "enrolar", levando-me a duvidar da veracidade de algumas afirmações e a observar o tanto de imaginação que era extravasado no momento das entrevistas. Meu desafio caminhava na direção do que declara Pais a respeito da necessidade de "tornar inteligíveis os argumentos contados" (2003, p. 95), por meio de novas perguntas, do cruzamento de narrativas anteriores do mesmo jovem e/ou de outros jovens e moradores da comunidade, através de uma "presença participante".[1]

Enquanto construía os dados com os jovens, a partir de suas narrativas, não descuidei de encaminhar a transcrição

[1] A expressão "presença participante" foi tomada de Dayrell (2001, p. 33), como um procedimento alternativo ao recurso antropológico da "observação participante", tendo em vista a impossibilidade de imersão na realidade dos jovens, porém, com uma postura que procura estar "junto dos jovens".

das entrevistas e de fazer leitura e releitura das mesmas, encontrando pontos de convergência no conjunto das narrativas e desencontros com as narrativas anteriores de cada jovem. Como tinha muito material e muitas horas de gravação, precisei recorrer a vários transcritores, fato que exigiu uma revisão detalhada de minha parte, para preservar o registro adequado das expressões dos jovens segundo o modo como narravam. Por várias vezes foi necessário recorrer à escuta das gravações, pois a tarefa de "tradução da transcrição" pode produzir alguns equívocos na pontuação e no registro das palavras, alterando o sentido pretendido pelo narrador.

O acervo do banco de dados empíricos é composto, aproximadamente, de quinhentas páginas transcritas com entrevistas e inventários dos usos dos tempos, perfazendo em torno de cinqüenta horas de gravação, além de quase cem páginas de diários de campo digitados, cinco cadernos de manuscritos. Esse material compõe uma polifonia de vozes e exige a arte de escutar seus ecos e seus silêncios.

Em minhas incursões etnográficas, minha "presença participante" na comunidade-cenário da pesquisa, não descuidei de escutar também os adultos com os quais, por um motivo ou outro, mantive contato. Procurava apreender as representações que esses tinham da comunidade onde moram e como percebiam a juventude local.

As relações que conseguia estabelecer durante as entrevistas não davam conta dos ecos que as narrativas produziam e sempre ficavam muitos aspectos nebulosos, que tentava dissipar na entrevista seguinte, estimulando e desafiando minhas habilidades de escuta, exigindo de mim a arte de escutar também o "silêncio das palavras". Busquei apoio na "escuta sensível" desenvolvida por Barbier (1993), pois evoca a habilidade do observador em perceber e respeitar a fala do outro de modo que o interlocutor se sentisse 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. Nem sempre conseguia captar as mensagens que eram comunicadas por essas outras vias, mas, no exercício da reflexão, ao chegar em casa, no

diálogo com meu companheiro, o diário de campo, procurava ativar os possíveis ecos dos sons propagados nos interstícios da entrevista. Aceitava os limites da entrevista, na qual o entrevistado é visto por entre névoas que podem encobrir o que pretendia entrever, e me sentia desafiada a perseguir a função ideal da entrevista, de modo a "chegar ao desconhecido, ao "não visto" ou, melhor dizendo, ao somente "entrevisto", conforme Pais. (2003, p. 101).

Enquanto os jovens falavam, realizava alguns registros codificados em meu diário de campo. Penso que se iniciava aí, na escuta e nos breves registros, algum nível de interpretação, provocando-me a fazer pontes com os quadros teóricos que possuía naquele momento, a ousar em algum nível bem-inicial de categorização e a buscar novos quadros teóricos para interpretar o que observava. O cardápio teórico de minha pesquisa foi se compondo assim, *pari passu*, articulado com a empiria e com as hipóteses que ia construindo no campo. Usando uma expressão de Diógenes (1998, p. 18), posso dizer que "as teorias eram fertilizadas nas experiências". Para a autora, que investigou as cartografias da violência e da cultura na cidade de Fortaleza tendo jovens como interlocutores, "o pesquisador é um eterno viajante que está sempre conectado e conectando vários mundos culturais. Ao sair de casa e adentrar em outras esferas da vida social, ele investe energia e a recebe na mesma proporção. Ele se modifica e modifica o mundo".

Vibrava com o que escutava e ampliava minha compreensão sobre como aqueles jovens construíam sua experiência juvenil e produziam estratégias diante da intensa "pressão do cotidiano" a que estavam submetidos. Esse conjunto de dados atenderia a um dos objetivos de minha pesquisa, mostrando como as identidades juvenis se estruturam ou "rolam" em contextos de vulnerabilidade social.

Porém, isso não era suficiente, era necessário ir além. Observava que havia especificidades nas suas múltiplas formas de transição para a vida adulta, algumas por escolha, outras por determinação do contexto. Suas narrativas indicavam experiências contrastantes em relação ao tempo e às vivências cotidianas com o paradoxo da escolha. Suas traje-

tórias diziam como eles eram desafiados a consultar "seu estoque de conhecimento à mão" (SCHUTZ, 1979), construído a partir das experiências individuais e coletivas e, também, a reconstruir alternativas a partir do que se colocava à sua frente no cotidiano. Suas identidades mostravam-se compósitas, e os perfis que construía de cada jovem desmoronavam a cada novo encontro, pois o caráter de transitoriedade e reversibilidade nas suas trajetórias se mostrava ali, na minha frente, e de forma concreta. De jovem trabalhador e estudante, num instante eles passavam a desempregados e excluídos da escola; os vínculos com o grupo juvenil (*rap, rock*) ancorados em projetos e sonhos no médio e no longo prazo, logo se desfaziam, e novos grupos se formavam; da casa dos pais à coabitação para, em seguida, retornarem à família de origem.

Ao mesmo tempo que contemplava o que ia descobrindo a respeito dos contextos de vida da juventude na periferia, minhas inquietações continuavam, e os dilemas se mantinham presentes. Perguntava-me se tinha escolhido o melhor caminho e se chegaria às respostas a questões que me havia colocado de partida. Uma sensação de impotência se produzia ante os dados que tinha para analisar. Havia escolhido a metodologia do detalhe, mas o excesso de detalhamento e os percursos pelas rotas do desvio não teriam acabado me afastando do meu objeto de investigação? Como descobriria o que e como os jovens aprendem fora da escola? Que perguntas deveria elaborar para obter as repostas que desejava? Seria possível chegar a essas respostas?

Em busca de alguns momentos de quietude, retomava com frequência os fundamentos da metodologia que havia escolhido para a pesquisa – a sociologia da vida cotidiana – e buscava sustentação nos seus princípios e em pesquisas realizadas através de caminhos semelhantes. Recorri aos procedimentos indicados para a organização e análise dos dados e encontrei na "análise textual qualitativa",[2] um cami-

[2] Através de um seminário de que participei, no segundo semestre letivo do ano de 2006, com o professor Roque Moraes, na PUC-RS.

nho possível de me aproximar das respostas que estava procurando. Não eram respostas prontas, para serem recortadas e coladas em determinada realidade, mas deveriam ser construídas a partir da arte da escuta e da habilidade de compor uma "sinfonia feita de palavras sobre o cotidiano".

As palavras produziam ecos e me desafiavam à composição de outra sinfonia, a "sinfonia da escrita". Escrever sobre o que observava no cotidiano juvenil e reescrever a partir de suas narrativas, valendo-me do diálogo em três dimensões, foi uma árdua tarefa, que nem sempre consegui cumprir, de modo a garantir harmonia mínima à melodia. O uso de metáforas foi uma alternativa mediadora na tarefa de categorização e interpretação dos dados construídos no campo de investigação.

A expressão "análise textual qualitativa" é utilizada a partir de Moraes (2003), ao se referir aos princípios da análise de conteúdo como uma metodologia de análise em pesquisas de natureza qualitativa. Segundo esse autor,

> a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção e compreensão em que emerge a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do "corpus", a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p. 2).

Moraes compara a "análise textual qualitativa" a uma "tempestade de luz" na qual o processo analítico consiste em criar as condições para a formação da própria tempestade, no interior da qual se formam *flashes* fugazes de raios de luz, que iluminam os fenômenos investigados, de modo a possibilitar a expressão das novas compreensões que surgem, através de um esforço imenso de comunicação. Acrescenta que, com essa metodologia de análise, o pesquisador produz um "metatexto", a partir de um conjunto de textos, descrevendo e interpretando sentidos e significados, por meio de um processo de impregnação. Meu desafio era, pois, cons-

truir o metatexto para expressar e comunicar o processo e os resultados de minha pesquisa.

Os vários modelos de análise de conteúdo, utilizados por Pais (2005), também me remetiam para esse caminho e foram igualmente inspiradores na escolha por essa forma de tratamento dos dados. Segundo ele, a análise de conteúdo é um "método destinado a desestabilizar a inteligibilidade imediata das superfícies textuais das entrevistas transcritas, mostrando, em contrapartida, as suas características latentes – e, logo, ocultamente presentes". (Pais, 2005, p. 93).

Da escavação do cotidiano à escovação das palavras: o tratamento dos dados

Para compor a "sinfonia da escrita", várias tarefas anteriores se faziam necessárias, pois, embora já fizesse tentativas de interpretação e categorização iniciais no desenvolvimento do trabalho de campo, estava diante de um material bruto – quase quinhentas páginas de narrativas transcritas – que precisava ser organizado para dar sequência à análise. Era necessário compor o *corpus* da pesquisa, selecionar aspectos e trechos das entrevistas que deveriam ser submetidos a um processo de "decifração" ou, em outras palavras, era preciso "fazer falar o material recolhido". (Pais, 2003, p. 104). Denominei esse momento "escavação do cotidiano", em analogia ao trabalho do arqueólogo que procura pela matéria-prima sem muita certeza do que vai encontrar, mas, a partir de indícios de sua existência, segue seu ofício "escovando os ossos". No desenvolvimento deste trabalho, muita poeira foi levantada, sendo necessária paciência para esperar que, ao baixar, deixasse transparecer o que procurava, graças à disciplina, entrega e confiança.

No caso desta pesquisa, escavei um cotidiano formado por narrativas e procedi à "escovação das palavras" de modo a interpretar os sentidos dos enunciados dos jovens. Essas expressões são utilizadas por inspiração de Barros, na crônica "Escova", utilizada como epígrafe neste texto:

a) a organização do corpus: impregnação, unitarização e categorização

Um dos primeiros estágios do procedimento da "análise textual qualitativa" refere-se à organização do *corpus* da pesquisa. Para tal, organizei o conjunto de entrevistas dos jovens, incluindo também aqueles que participaram do estudo exploratório. Criei uma pasta para cada jovem, realizei a leitura do material e sinalizei os trechos que mais chamavam minha atenção, cruzando com as observações feitas no diário de campo.

Considerando o volume de material que tinha à disposição para análise, foi necessário fazer uma seleção de partes dos textos, deixando em estado de espera um outro conjunto de informações que poderiam ser revisitadas em outros momentos. Fiz isso me valendo dos recursos do *Word*, usando cores diferentes para os "pedaços de textos" que ia selecionando, utilizando "tesoura" e "cola" e, nas pastas de alguns jovens, fiz esse processo através de anotações no material impresso. Todas as narrativas dos jovens foram examinadas.

Paralelamente, comecei a selecionar unidades de textos que se referiam a questões mais horizontais e que entrelaçavam as suas trajetórias. Fui construindo metatextos a partir de fragmentos dos textos originais das entrevistas: os metatextos dos "percursos juvenis" e o metatexto dos "desafios interpretativos". Para dois jovens, realizei esses procedimentos também com os registros escritos que me disponibilizaram, cruzando-os com as transcrições das narrativas orais.

A partir da segunda ou terceira leitura, as entrevistas foram fragmentadas em pequenas "unidades de sentido", as quais eram "codificadas" com o nome ou apelido de cada jovem, seguido de uma numeração e de um título que remetia ao conteúdo do extrato de texto destacado. Havia um grande número de "unidades de texto" à espera de seleção, sendo que, em média, para cada jovem, foram selecionados em torno de cinqüenta e setenta fragmentos de textos.

As unidades de texto que tinham sentidos aproximados foram reagrupadas, imprimindo uma outra temporalidade às

narrativas dos jovens, a partir dos seus sentidos aproximados. Esses sentidos indicavam "categorias emergentes" no campo da observação, já que havia feito a opção por não trabalhar com categorias *a priori*. Em meio à desordem, o material começou a recompor certa ordem a partir do processo de "categorização". As "categorias iniciais", que emergiam do material empírico, se manifestavam com algumas semelhanças nas trajetórias dos jovens e também indicavam singularidades. Após analisar as unidades de sentido, presentes nas entrevistas de quatro jovens, observei que poderia caracterizá-las como "trânsitos" ou "percursos" em relação à escola, ao trabalho, à religião, aos afetos, às culturas juvenis, entre outros, indicando os "mapas de trânsito", que faziam parte de suas trajetórias cotidianas e que puderam ser traçados a partir dos "inventários dos usos dos seus tempos", uma vez que eles foram mobilizadores para as narrativas produzidas durante as entrevistas. Estava, assim, iniciando o processo de organização e análise dos dados empíricos, compondo as biografias dos jovens, na forma de "trajetórias", que viriam a compor o *corpus* da pesquisa.

Vários trânsitos eram comuns aos jovens que tiveram sua biografia construída, porém, alguns tiveram trânsitos específicos, como, por exemplo, trânsitos pela polícia, trânsitos pelas drogas ou trânsitos como produtores culturais.

Para recompor as trajetórias dos jovens, utilizei a metáfora do mosaico.[3] O texto de fundo que originou as pequenas partes do mosaico foi construído pelo conjunto dos depoimentos produzidos de julho de 2005 a janeiro de 2007, no estudo exploratório e nas entrevistas em profundidade realizadas com os jovens. Este trabalho consumiu a dedicação de muitas horas, num labor artesanal que exigiu esforço

[3] Mosaico envolve a arte ou o processo de criar imagens. É uma imagem ou padrão visual criado pela incrustação de pequenas peças coloridas sobre uma superfície, aglomeradas e fixadas por um cimento. Pode, ainda, ser designado como um conjunto de elementos justapostos ou conglomerados.

para capturar a semântica (significado) impressa pelo narrador e para preservar a sua sintaxe (texto em si) iniciando, já nesse momento, o processo de "impregnação" como atitude necessária à análise textual.

No sentido etimológico, impregnar significa "fazer um corpo penetrar em outro". Esse é o sentido que o pesquisador, ao se encharcar dos argumentos construídos por seus interlocutores empíricos, precisa desenvolver, de forma a adquirir melhores possibilidades de rediscutir os seus referenciais teóricos, através de um diálogo entre seus conhecimentos tácitos, seus interlocutores empíricos e seus interlocutores teóricos. A "impregnação" não é tarefa fácil de ser conquistada. Depende de muita disciplina, esforço e determinação, conseguidas inicialmente por meio de constantes leituras e releituras do *corpus*. Para Moraes (2003, p. 8) "somente essa impregnação intensa possibilita uma leitura válida e pertinente dos documentos analisados".

A impregnação precisa ser perseguida e conquistada, e a desestabilização da ordem instalada, feita através da "unitarização", é um dos planos para o êxito dessa conquista. Moraes afirma:

> A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se às custas da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados. (2003, p. 6).

A *impregnação* permite prestar atenção na multiplicidade de sentidos que a voz do outro comunica. Além disso, "implica um esforço de colocar entre parênteses as próprias idéias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro". (Moraes, 2003, p. 7).

A *análise textual qualitativa* pode assustar o pesquisador diante da extensão do material de seu *corpus* de análise,

o que gera o risco de bloquear o avanço na caminhada até chegar à produção do metatexto. De fato, o conjunto do material empírico que tinha me assustava, e em tinha a impressão de que não daria conta de analisar tudo, não chegaria à "impregnação" e não interpretaria adequadamente a voz dos jovens em diálogos com a teoria. Diante disso, tive que aprender a fazer escolhas, a descartar e a me desprender, não sem dor, de parte do material. Confesso que essa tarefa também não foi fácil pelo apego às riquezas das narrativas produzidas e pelo desejo de tudo contemplar.

Outro desafio é a assunção de uma atitude disciplinada para que o trabalho avance. A *disciplina* contribui para a superação do medo em iniciar e ajuda a visualizar o processo em movimento, com reflexões cada vez mais profundas a respeito do fenômeno investigado. Exige uma atitude determinada e confiante, reconhecendo que o caminho é difícil, mas possível.

Com a fragmentação dos depoimentos através do processo de unitarização, aos poucos, as unidades de sentido foram informando as redes sociais das quais os jovens participavam. Essas "unidades de sentido" constituíam as peças do mosaico que, com a ajuda de uma pinça, foram sendo capturadas, reordenadas e classificadas no que Moraes chama "categorias iniciais", as quais emergiram do detalhamento dos "inventários dos usos dos tempos" dos jovens, compondo a peça, o mosaico, ou seja, as trajetórias dos jovens com seus múltiplos trânsitos. As peças não foram fixadas, considerando-se o caráter transitório dos percursos juvenis, e algumas se constituíram como coringas, participando (com pontos de convergência) das biografias de vários jovens, enquanto outras se tornaram específicas de cada um.

Observando as primeiras organizações das peças do mosaico, o trabalho artesanal propunha novas composições e abstrações sobre as imagens que se formavam. Com isso, novos arranjos foram construídos com o auxílio da pinça. Novamente as pequenas peças foram reorganizadas, em tentativas de uma nova composição. Essas unidades de sentido das narrativas dos jovens começaram a compor o metatexto,

produto (provisório) da análise de suas narrativas. Alguns trânsitos dos jovens foram reagrupados e pinçados, passando a fazer parte de outro mosaico: o metatexto dos desafios interpretativos, como forma de compor um quadro analítico horizontal;

b) a descrição: em busca da expressão dos significados

À medida que ia compondo o mosaico com as peças que havia recortado do conjunto das entrevistas, já pré-classificadas em categorias iniciais – trânsitos ou percursos em relação a... – fazia a reflexão sobre o significado das unidades de texto e procedia com o registro das minhas aproximações interpretativas. As interpretações singulares às trajetórias de cada jovem passaram a constituir um eixo analítico vertical, e as que compunham as trajetórias da maioria dos jovens constituíram um eixo analítico horizontal, antecipando a forma de organização dos resultados da pesquisa. Essa fase da análise textual constitui a *descrição*, na qual o pesquisador inicia a expressão dos significados que atribui ao que lê nas narrativas de seus interlocutores (teóricos e empíricos), a partir de seus conhecimentos tácitos, enquanto analisa o *corpus* de sua pesquisa.

A *descrição* que o pesquisador faz no momento da análise e interpretação de seus dados, na *análise textual qualitativa*, constitui uma ação reflexiva sobre o material empírico, levando-o a caminhar em direção à *interpretação*, que, por sua vez, vai conduzindo-o ao processo de *categorização*, *teorização* e *escrita* (comunicação) de suas descobertas, compondo então o *metatexto*.

Esse processo complexo não ocorre distante dos diálogos com os referenciais teóricos que sustentam as buscas da investigação, em articulação com as narrativas dos sujeitos da pesquisa. A *descrição*, nesse caso, pode ser compreendida em dois níveis. No primeiro nível, o ato de descrever cumpre com seu papel, comunicando o processo vivido, ficando à espera de um segundo momento, o da *reflexão*. Essa, por sua vez, não se faz sem um diálogo da teoria e da empiria com as percepções do pesquisador. É uma separação apenas

didática, pois, no momento em que se está descrevendo, já ocorre análise, embora de forma mais solta, sem aprisionamentos por um método ou um roteiro de análise. Por isso a *descrição* pode ser entendida como um ato ou efeito de observar e descrever um fenômeno, de organizar os dados de uma pesquisa ou seu *corpus*, despojando-se de qualquer referencial preestabelecido ou juízo de valor, o que acaba por ser realizado na reflexão.

Por outro lado, num segundo nível de descrição, o pesquisador vai reescrevendo, do seu ponto de vista, o que os depoimentos dizem. Nesse momento, ele já categorizou, já aproximou por temáticas as unidades de texto, e começa a fazer ensaios interpretativos do que lê e do que os depoimentos informam, em tentativas iniciais de dialogar também com a teoria.

Um exemplo desse movimento pode ser ilustrado com alguns dos passos do roteiro da análise textual, como sendo os movimentos que sucedem o processo de *categorização*. De posse das categorias emergentes que acolhem várias unidades de sentido unitarizadas em torno de uma temática aproximada, começam a surgir as subcategorias:[4] iniciais, intermediárias e definitivas. Essas subcategorias não se encontram soltas, mas recheadas com os depoimentos unitarizados dos participantes da pesquisa, com os comentários do pesquisador, contendo os significados que ele atribui aos mesmos e com os argumentos que constrói para cada uma das categorias.

Para Moraes (2002, p. 7) "a unitarização e a categorização encaminham a produção de um novo texto que combina descrição e interpretação". Em outras palavras, significa dizer que a *categorização* contribui para uma descrição do objeto de estudo. A descrição, nesse sentido, é um nível ini-

[4] As subcategorias fazem parte do que Moraes e Galiazzi (2007) denominam "sistema de categorias", no qual tomam-se ideias iniciais que fazem parte de um "caldeirão caótico", as quais são agrupadas em torno de categorias iniciais que, por sua vez, são agrupadas em categorias intermediárias até darem origem às categorias finais.

cial de produção do metatexto.[5] Ao avançar nesse movimento, passa-se a uma descrição mais aprofundada, agregando o olhar reflexivo do pesquisador às narrativas presentes nos depoimentos de seu *corpus*. Descrever para Moraes (2002) é

> apresentar diferentes elementos que emergem dos textos analisados e representados pelas diferentes categorias construídas. Descrever é produzir proposições ou enunciados que enumerem qualidades, propriedades, características, etc. do objeto ou fenômeno que se descreve (JORBA, 2000, p. 43). Segundo o mesmo autor, a descrição deve ser pertinente, completa e precisa, ainda que seja importante entender essas características como algo desejado, mas nunca inteiramente atingido. A descrição visa a apresentar elementos importantes do objeto de pesquisa. Para isso utiliza-se das categorias e subcategorias da análise, tendendo a permanecer num nível concreto dos fenômenos, ou seja, numa aproximação com a realidade empírica. (p. 8).

Dessa forma, as narrativas dos sujeitos de uma pesquisa devem ser organizadas e descritas, trazendo a argumentação que esses interlocutores apresentam, entrelaçando suas diversas abordagens em articulação com o objeto de pesquisa. No entanto, a descrição, por si, não é suficiente, é necessário ir além da descrição para compreender o significado das narrativas produzidas, procurando identificar os sentidos que seus autores tentaram imprimir em seus discursos. Ao fazer esse movimento, penetra-se no processo de *análise* e *interpretação*. Convém destacar que essa divisão também é ape-

[5] O metatexto é produto da análise textual, construído a partir de um conjunto de textos ou documentos, contemplando a descrição e interpretação dos sentidos e significados que o pesquisador constrói ou elabora a partir do *corpus* analisado. O metatexto é uma reconstrução que agrega as unidades de sentido classificadas em torno de uma temática comum (categoria), articuladas com argumentos, descrições e interpretações, diálogos entre teoria e empiria, produzidos pelo pesquisador. (MORAES, 2003).

nas didática, pois a análise e a interpretação acompanham todo o processo.

Ampliando, Moraes (2004, p. 3) afirma que "as descrições também necessitam ser válidas, validade conseguida a partir de interlocuções empíricas com os sujeitos da pesquisa". Uma das formas de garantir a validade das descrições é fazer uso de citações das narrativas dos participantes de uma pesquisa. No entanto, é preciso atenção para não fazer desse uso apenas uma ilustração, mas, ao contrário, numa atitude de escuta respeitosa e competente, acolher a voz do outro, fato que, para o autor, "possibilita expressar explicações e compreensões coletivas, já anteriormente constituídas pelos participantes em relação aos fenômenos investigados". (p. 3). Procurei manter as narrativas dos jovens ao longo do metatexto, como forma de expressar o diálogo em três dimensões e apresentei a eles o esboço que construí de suas biografias. A maior parte dos fatos foi confirmada com pequenas sugestões de alterações em alguns tópicos que não haviam sido compreendidos em minha descrição.

Segundo Moraes (2003, p. 3), "descrever é expressar de modo organizado, os sentidos e significados construídos a partir das análises". Para ele, a descrição é uma exposição dos elementos que constituem um fenômeno e as relações que acontecem entre eles. Toda pesquisa qualitativa encontra na descrição um terreno fértil para processar a análise, a interpretação e a teorização.

A descrição é um exercício de escrita que carrega consigo muito da ótica do pesquisador, da forma como ele lê determinada situação. Essas marcas aparecem também na forma como o pesquisador organiza o texto que está descrevendo e como articula os argumentos e a participação de seus interlocutores: teóricos e empíricos.

É importante não perder de vista que, além da compreensão pessoal do pesquisador, os textos produzidos precisam descrever as explicações e compreensões dos participantes, mesmo que sejam reconstruídas pelo pesquisador. (Moraes, 2003, p. 4).

De algum modo, a descrição já é uma interpretação. Segundo Moraes (2002), à descrição

> corresponde a um interpretar que está muito próximo da realidade examinada, podendo ser entendida como uma leitura com base em conhecimentos tácitos[6] e implícitos[7] do pesquisador ou que procura expressar esses tipos de conhecimentos dos sujeitos pesquisados, sem teorizá-los. A descrição também pode dar-se a partir dos fundamentos teóricos assumidos pelo pesquisador em sua pesquisa. (p. 8).

Acompanhada do processo reflexivo, a descrição instiga diálogos com a teoria. Para compreender com maior profundidade o fenômeno que investiga, o pesquisador precisa recorrer à interlocução teórica, através da qual, em articulação com a empiria e com os seus conhecimentos tácitos, novas janelas interpretativas se abrem. Nesse movimento, através da descrição, os argumentos das descobertas do pesquisador começam a ser gestados;

c) a interpretação: comunicando o conteúdo latente das palavras

A *interpretação* é um processo que consiste em comunicar o conteúdo latente que existe nas palavras. Como tal, é dinâmica e acontece em vários momentos, sempre em profundidades ascendentes, em íntima relação com a leitura e a releitura. Para Pais (2006)

> a interpretação não se resume a uma apropriação do dito mas, antes, a um mergulhar nos seus sentidos mais recônditos, naquilo que dá que dizer ao dito e que, tantas vezes, fica no interdito às interpretações

[6] Conhecimento da experiência não expresso em teorias formais. Termo utilizado por Lincoln e Guba (1985).

[7] Estruturas ocultas de conhecimentos socialmente compartilhadas, não diretamente acessíveis a quem as possui, mas que são fundamentais na leitura de mundo e no intercâmbio com ele. Termo utilizado por Rodrigo, Rodriguez e Marrero (1993).

> simplistas ou superficiais, longínquas do que fica por dizer quando nos confrontamos com o dito. (p. 25).

Na análise textual, a interpretação vai se compondo através da leitura e releitura do material empírico que, por sua vez, provoca a escrita e a reescrita da análise do material, passando pelas etapas de unitarização e categorização dos depoimentos. Moraes (2004, p. 9) diz que "a interpretação propriamente dita encaminha uma leitura teórica mais exigente, aprofundada e complexa" e, por isso, "é importante que a análise textual atinja um estágio interpretativo e de reconstrução teórica". Assim, "interpretar é estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas na própria pesquisa".

Desde o momento em que o pesquisador realiza as entrevistas ou a construção dos dados de sua pesquisa, já inicia a análise e a interpretação, e isso se complementa nos passos seguintes, ou seja, na transcrição das entrevistas e organização do *corpus*, na seleção dos depoimentos que serão submetidos à análise textual, na unitarização e na categorização. As aprendizagens decorrentes dessa etapa produzem múltiplas relações, pelas pontes que o pesquisador estabelece entre as narrativas dos sujeitos da pesquisa que realiza e o seu suporte teórico e entre ambos e sua intuição e sensibilidade.

Moraes focaliza dois tipos de interpretação: no primeiro deles, o pesquisador interpreta a partir de suportes teóricos preestabelecidos:

> Nessa visão a interpretação implica em construir pontes entre os resultados analíticos, expressos pela descrição, com os referenciais teóricos assumidos *a priori*, ainda que esse processo também possa significar aprofundamento e complementação das teorias inicialmente assumidas. (2004, p. 9).

No segundo, a interpretação pode acontecer "a partir das teorias emergentes da própria análise, representadas pela estrutura de categorias construídas". Ao valer-se dessa perspectiva, o pesquisador "faz suas interpretações a partir das

teorias que o próprio processo de análise lhe possibilita construir". (MORAES, 2004, p. 9).

Na interpretação, o pesquisador encontra uma forma de comunicar o significado que atribui, a partir de seu campo de observação, ao conteúdo das palavras narradas por seus interlocutores (teóricos ou empíricos). Esse é um processo intenso que envolve múltiplas aprendizagens, na medida em que provoca uma abstração e um afastamento dos fenômenos que estuda. Interpretar é teorizar o objeto de pesquisa, é tentar explicá-lo, mostrar as novas compreensões que se tem do fenômeno que se investiga, diz Moraes (2004, p. 9).

Em síntese, após a organização dos dados da pesquisa, é necessário escolher trechos dos depoimentos para serem submetidos à análise textual. Com uma intensa leitura e releitura do material, passa-se ao processo de desconstrução dos textos em unidades de sentido que, ao serem agrupadas por temáticas aproximadas, vão originando categorias que emergem da voz dos interlocutores empíricos.

O material bruto da pesquisa, ou seja, o banco de dados, ou o *corpus*, vai sendo lapidado aos poucos, com o tratamento que o pesquisador vai dando aos depoimentos, desde a escolha do que será submetido à análise, passando pela unitarização, categorização, escrita e reescrita das interpretações.

Esses caminhos não se fazem sem muito esforço e sem a impregnação necessária para perceber o inaparente, ou o "silêncio das palavras" que se encontram presentes nas linhas e entrelinhas dos textos narrados pelos entrevistados. Pais diz que "a palavra é o 'foco' do discurso mesmo que requeira o 'quadro' da frase". (2003a, p. 140). Para o autor, tudo o que pode ser dito das representações, defendidas aqui como interpretação, tem relação com as palavras, com seu processo de decifração:

> Um dos desafios mais entusiasmantes que se colocam à sociologia qualitativa consiste, precisamente, em descobrir, no acto da fala, todo o afluxo de idéias, de excitações, de associações, de metaforizações, de sonorizações, que possam indiciar as pulsões da linguagem nesse acto de fala. (PAIS, 2003a, p. 140).

Segundo Moraes, "a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos", os quais constituem significantes (atribuídos pelo narrador) que acolhem múltiplos significados (construídos pelo leitor). O mesmo autor afirma que todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, feitas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores ou dos campos semânticos em que se inserem. (2003, p. 3).

O pesquisador aprende enquanto comunica aquilo que lê no "silêncio das palavras", pois, segundo Pais (2003a, p. 142), "as falas frutificam para além dos significados". O autor defende que "interpretar é algo mais do que atingir o significado manifesto das falas". Para ele

> o significado é apenas contrapartida do significante. O significado é de ordem semiótica (signo); o significante, de ordem semântica. Interpretar requer, primeiramente, captar não só o sentido semântico percebido, mas também a sua intencionalidade latente. (Pais, 2003a, p. 142).

Em virtude disso, descrição e interpretação são indissociáveis. Considerando-se os níveis de descrição, no contexto da produção das narrativas, descobre-se a "riqueza inesgotável da palavra sonora, o seu uso conflitivo em contextos situacionais e referenciais próprios". (Pais, 2003a, p. 142). Interpretar é construir argumentos e articulá-los de forma sincrônica com os interlocutores, de forma a comunicar o conteúdo latente das palavras.

Ler o "silêncio das palavras" é tarefa da análise textual e pode ser associada, conforme afirmação de Pais (2003a, p. 141), ao "estilhaçar de uma unidade encadeada", presente numa fala. Nesse processo, desvela-se uma sequência de fragmentos cortados, faz-se um "esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar, sub-repticiamente, a outros sentidos (interpretativos)";

d) compondo a sinfonia da escrita

A *escrita* acompanha todo o processo de análise textual e antecede o próprio registro das palavras, quando as ideias vão sendo compostas mentalmente numa articulação dialógica entre os argumentos dos interlocutores empíricos, os conhecimentos tácitos e os referenciais teóricos do pesquisador. Escrever, para Marques (2001, p. 13) "é iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e osso, mas sempre ativamente presentes". Uma vez iniciado o processo da escrita, as conversas vão se espichando, fazendo com que novos interlocutores entrem em cena, puxando outros assuntos e, assim, sucessivamente. Para Marques, escrever nada mais é do que "interlocução".

A *escrita* é o momento da análise textual no qual o pesquisador vai se assumindo como autor, na medida em que vai comunicando os resultados de suas análises textuais qualitativas. Na divisão de Morais (2004, p. 1), "o processo é proposto como uma produção do pesquisador, em que este se assume efetivamente como autor, ainda que inserindo em seu texto as múltiplas vozes presentes em sua pesquisa". No mesmo texto, Moraes afirma que "é preciso escrever desde cedo e ao longo de todo o processo da análise, já que o escrever é um modo de construção de mais compreensão sobre os fenômenos investigados". (p. 1).

Escrever é dialogar, e o diálogo, na escrita, é polifônico, agrega múltiplas vozes. Moraes e Galiazzi dizem que a escrita é um modo de construção e reconstrução de conhecimentos. Para eles, a escrita

> solicita um constante ir além do que já se conhece, superar-se a si mesmo, "*calar as próprias vozes interiores*" (Bernardo, 2000, p. 42) para possibilitar na interação com outras vozes a emergência do novo, exigindo coragem para abandonar o que já foi anteriormente construído e organizado. (2001a, p. 3).

A escrita decorre do processo de categorização que, por sua vez, facilita a análise dos dados. Está intimamente ligada

à análise e à interpretação dos dados, enquanto o pesquisador analisa, interpreta e escreve um texto mental que vai aos poucos tomando forma no registro físico, e a página em branco vai ganhando as impressões das letras orquestradas em palavras, frases, parágrafos, articulados por argumentos aglutinadores.[8] É a "sinfonia da escrita" que vai se compondo com a busca da fundamentação teórica construída, conjuntamente, com as compreensões sucessivas que o pesquisador vai processando, em tentativas de interpretar as argumentações presentes nas narrativas dos sujeitos de sua pesquisa.

Ao ler e reler as unidades de texto classificadas numa determinada categoria, o pesquisador se inspira para escrever, a partir do que o outro narrou. Esse processo provoca uma mobilização ou uma síncrese no pensamento do pesquisador que, aos poucos, vai saindo da desordem para organizar seu raciocínio através da análise e traduzi-lo em escrita, com sínteses sempre provisórias. A inspiração para a escrita surge desde a impregnação e se acentua com a categorização, na qual o autor vai estabelecendo relações mentais cada vez mais aprofundadas com as leituras e releituras das unidades de texto que analisa, construindo ideias que aprimoram a "sinfonia da escrita". Escrever é pesquisar. Escrever é dialogar. Escrever é estabelecer interlocução. É no ato de escrever que se inicia a pesquisa. (Marques, 2001, p. 104). A produção da escrita decorre da análise e da interpretação numa ação recursiva que vai qualificando o já produzido;

e) o diálogo em três dimensões

Análise e *interpretação* acontecem num diálogo que agrega três dimensões de interlocução: a teoria, a empiria, e os conhecimentos tácitos do pesquisador. A escrita das interpretações está encharcada dos conhecimentos que ele tem sobre a temática do fenômeno que investiga. Os significados

[8] Maiores detalhes sobre as concepções de argumentos aglutinadores, buscar em Moraes (2003).

que atribui ao que lê nas narrativas do *corpus* de sua pesquisa são carregados de suas experiências como pesquisador e como cidadão. No decorrer da análise e da interpretação, um diálogo quase natural vai se estabelecendo com o referencial teórico, tanto com aquele construído e definido *a priori* como com as novas buscas que emergem do material analisado.

Com a *categorização* o pesquisador assiste ao nascer da *teorização*. Em outras palavras, a teoria brota, emerge, surge do material analisado, instigando novas pontes com outros interlocutores, auxiliando uma compreensão mais detalhada do fenômeno investigado.

Nem sempre as palavras dos narradores explicitam diretamente os significados. Muitas vezes, um silêncio parece perpassar as expressões empregadas. É papel do pesquisador escutar esse silêncio, pois, no inaparente, pode-se encontrar o novo, o inusitado, visto que interpretar significa comunicar o conteúdo latente que existe nas palavras.

A busca de algo novo é o desejo de todo pesquisador, e isso se encontra intimamente articulado com o processo de criação. O novo emerge do desprendimento do preestabelecido, em busca do desconhecido que precisa ser cavocado, escavado, nos depoimentos que escolhe para submetê-los à análise textual qualitativa. Trabalhando com categorias que emergem da empiria, ele pode ter uma outra composição para seu texto através de um entrelaçamento contínuo entre teoria, empiria e autoria.

O desconhecido assusta, gera insegurança, mas, à medida que caminha no sentido da descoberta, o pesquisador vai se impregnando com o novo e se descobrindo autor. É preciso avançar na direção da compreensão de que "o conhecimento é um processo de transformação, de trans-figuração, de meta-morfose da realidade". (Pais, 2003a, p. 19). Para Pais o conhecimento "acaba sempre por ser uma interpretação da realidade, um processo que a submete a uma tradução – como normalmente se faz de uma linguagem a outra; no caso vertente, da linguagem do 'ser' à linguagem do 'conhecer'".

O pesquisador não pode perder de vista que as teorias estão sempre presentes em suas leituras e, por conseguinte,

nas diferentes etapas da análise. Moraes (2003, p. 7) afirma que "essas teorias podem ser implícitas ou explícitas". Para ele

> o conhecimento das teorias que fundamentam uma pesquisa pode facilitar o processo da análise textual. Entretanto isso não é uma exigência, já que o pesquisador também pode ter pretensões de construir teorias a partir do material que analisa. Não é que nesse caso não haja teorias que o orientem, mas o pesquisador exercita um esforço de construir novas teorias a partir de elementos teóricos de seus interlocutores empíricos, manifestados por meio dos textos que analisa. (p. 7).

Ao adentrar em algo que não se conhece, o autor é acometido por sentimentos de medo, dúvida, incerteza, que permeiam todo o seu trabalho de investigação e de escrita do texto. Talvez esse seja o sabor da aventura da pesquisa, no caminhar rumo ao desconhecido que, ao mesmo tempo que assusta, provoca descargas de adrenalina viciantes.

O trabalho na perspectiva de categorias emergentes desafia o pesquisador a estar aberto e a deixar fluir novas ideias, fazendo uma espécie de "escavação" *do* e *no* fenômeno investigado. Negar a possibilidade de deixar entrar o novo, o emergente, é negar também a diversidade de aspectos que podem surgir das unidades de significado que ele produz através da análise textual qualitativa. Esse novo é conquistado pela articulação, entrelaçada, do conhecimento em três dimensões: a teoria, a empiria e as experiências do pesquisador.

À guisa de conclusão: soprando a poeira

Vivi o processo da assunção de uma atitude disciplinada até chegar à produção do metatexto que comunica os resultados de minha pesquisa. Em alguns momentos, fiquei descrente, desconfiei de que seria possível reconstruir a partir daquela desordem, ou seja, das inúmeras unidades de texto, classificadas em categorias. Ficava vigilante para acreditar

que era possível, pois os depoimentos de outros pesquisadores que trabalharam com tal abordagem apontavam que, embora difícil, no fim o metatexto poderia ser criado, num trabalho de autoria, trazendo satisfação ao pesquisador.

Escovei muitas palavras após tê-las encontradas em blocos brutos escavados com os instrumentos de que era convidada a utilizar: a análise textual. Na escovação, muita poeira emergiu a ponto de dificultar minha visão para o que estava surgindo do bloco bruto. Alguns distanciamentos foram necessários; afastei-me da poeira que turvava a visão. Deixava o material se aquietar, até a poeira baixar e voltava a ele de tempos em tempos. Algumas vezes, longe do computador, em atividades do meu cotidiano, ideias surgiam para meu texto, fato que me mobilizava a fazer anotações em minha caderneta.

A metáfora da "escovação das palavras" foi uma analogia que ajudou a descrever e a interpretar o processo que vivenciava e, aos poucos, lendo e relendo o que eu ia produzindo, também ia escrevendo e reescrevendo o meu texto, organizando as ideias, ordenando o pensamento, articulando o meu ponto de vista em relação aos dos meus interlocutores teóricos e empíricos. Algumas vezes, levantava na madrugada e relia o texto, escrevia em vermelho a necessidade de buscar aprofundamentos em determinada teoria. Em muitas outras vezes, percebi que minha interpretação estava muito limitada, considerando apenas os meus códigos interpretativos, sem levar em conta as narrativas dos participantes e do referencial teórico. Aprendi e comuniquei parte de minhas aprendizagens. Muitas relações ficaram implícitas, nas entrelinhas do texto de minha tese, para serem interpretadas pelo leitor, pois, afinal, não é possível explicitar todos os sentidos que se imprime na escrita.

O texto sociológico que o pesquisador produz reflete suas descobertas, seus caminhos interpretativos e também suas incompletudes. Talvez por isso seja tão difícil expor-se, pois, segundo Tota (2005, p. 289), "um texto prefigura no seu interior não somente a identidade do seu leitor, mas também aquela do seu autor". Dizendo de outra forma, através do texto, o pesquisador mostra sua identidade como autor.

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma energia inicial, potencializada e canalizada para a assunção de uma postura disciplinada que enfrentou as dificuldades e os medos de começar. A premissa que me mobilizava vinha do depoimento de colegas, que haviam trabalhado com essa forma de tratamento dos dados, os quais afirmavam que "depois de iniciado, o processo vai acontecendo".

Duas alternativas foram encontradas para o susto diante do tamanho do *corpus* e para buscar a disciplina a fim de conquistar a impregnação: a *confiança* e a *entrega*, temperos necessários ao mergulho no material empírico da pesquisa. A conquista dessas habilidades não se fez sem disciplina e sem o conhecimento do processo, dos momentos que se deve seguir, e dos significados de cada etapa. Além disso, foi necessária uma postura de abertura ao novo, ao desconhecido, despida da segurança do preestabelecido *a priori*. Tentei ser confiante numa atitude quase sempre desconfiada. Uma entrega ao trabalho de análise e interpretação se faz necessária como forma de ajudar a perceber o que está na frente dos olhos do pesquisador, mas que, por vários motivos, muitas vezes, ele não enxerga ou não dá a devida importância.

Escovadas as palavras, não com os instrumentos mais sofisticados, mas com as ferramentas possíveis, inclusive o próprio tempo de dedicação à tarefa, a escavação permitiu lapidar a *descoberta* do que estava *encoberto* no bloco bruto do material a ser analisado. Soprando a poeira, e respeitando o devido tempo para ela baixar, o novo emergiu e constituiu o capítulo dos desafios interpretativos de meu estudo, construído a partir das trajetórias dos jovens de minha pesquisa.

O que resultou está fortemente associado à forma como articulei as três dimensões do diálogo que estabeleci entre a empiria, a teoria e a minha experiência. Os argumentos construídos e os entrelaçamentos imprimidos ao texto que foi narrado em minha tese, indicam minhas descobertas, num primeiro momento, autodescobertas, para, quem sabe, num segundo momento, possam elas se converter em achados de pesquisa para outros.

Referências

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Cadernos ANPED,* Porto Alegre: Anped, n. 5, p. 187-286, 1993.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas:* a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais.* São Paulo: Hucitec, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____. *Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura.* Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência:* gangues, galeras e o movimento hip hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1988.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos*: disposições e variáveis individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Os argonautas do Pacífico ocidental.* São Paulo: Abril, 1984.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso:* o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

MELUCCI, Alberto. Conclusões: métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. In: MELUCCI, Alberto (Org.). *Por uma sociologia reflexiva:* pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005a.

MILLS, C. Wrigth. *A imaginação sociológica.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 1965.

MORAES, Roque. *Construindo quebra-cabeças:* aprendizagem e comunicação no processo de categorização. Porto Alegre: PGEduc-PUCRS, 2001. Mimeo.

_____. *Mergulhos discursivos:* análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. Porto Alegre: PGEduc-PUCRS, 2002. Mimeo.

_____. *Movimentando-se entre as faces de Jano:* comunicar e aprender na produção que acompanha análises de pesquisas qualitativas. PGEduc-PUCRS. 2004. Mimeo.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação,* Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Explosão de idéias:* a unitarização de dados e informações como encaminhamento de uma leitura aprofundada e compreensiva na análise textual. Porto Alegre: PGEduc-PUCRS, 2001a. Mimeo.

_____. *Um contínuo ressurgir de fênix:* reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita. Porto Alegre: PGEduc-PUCRS, 2007. Mimeo.

_____. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis.* Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

_____. *Vida cotidiana:* enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Introdução. In: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva (Org.). *Tribos urbanas:* produção artística e identidades. São Paulo: Annablume, 2004.

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

_____. *Nos rastros da solidão:* deambulações sociológicas. Porto: Âmbar, 2006.

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

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano*: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. 2008. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação/UFRGS, Porto Alegre, 2008.

TOTA, Anna Lisa. Políticas e poéticas do texto sociológico: as retóricas da argumentação cientifica. In: MELUCCI, Alberto (Org.). *Por uma sociologia reflexiva:* pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

WINKIN, Yves. *A nova comunicação:* da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Editora Papirus, 1998.

Uma vivência e a pesquisa

Itamar Soares Veiga*

Uma exposição do desenvolvimento de pesquisa centralizada nas experiências pessoais de alguém, não é algo simples de ser realizado. Há, certamente, várias formas que mostram como as pesquisas acontecem na vida de uma pessoa que dedica, grande parte do seu tempo, a tarefas intelectuais. Para ser mais específico, se a pessoa tem uma graduação, isso significa que ela já teve um envolvimento com a pesquisa, pois, necessitou elaborar uma monografia ou um relatório de conclusão ou algo semelhante. Esse envolvimento cresce em complexidade caso tenha um prosseguimento no âmbito acadêmico da investigação, e, assim, gradativamente, assomando cursos de especialização, pós-graduações mais estritas (o Mestrado e o Doutorado), incluindo também os pós-doutorados. Esse é um dos eixos possíveis da relação entre o pesquisador e a pesquisa. Mas existem ainda outras formas de expor essas relações.

Podemos dizer que as outras formas são mais internas ao pesquisador. Nesse sentido, os pontos motivadores vão além da realização conclusiva de um curso determinado. O pesquisador tem motivações internas determinadas por suas próprias perguntas, nas quais visualiza o mundo, organiza seus pensamentos, os respeita e os faz avançar. Essa outra forma, mais interna, se associa com o encontro da informação. Mas o que isso significa?

* Doutor em Filosofia pela PUCRS. Mestre em Filosofia pela PUCRS. Professor no Centro de Filosofia e Educação da UCS.

O encontro com a informação significa um convívio com alguma fonte de pesquisa que estabelece parâmetros para a pergunta do pesquisador. Trata-se de um artigo novo (ou não), de um livro novo (ou não), de um tratamento exterior que cruza de forma oblíqua o seu pensamento, estendendo os limites.

Em minha vivência pessoal, esse tipo de influência, ou cruzamento oblíquo, pode ser exemplificado pelo livro de Richard Rorty: *A filosofia e o espelho da natureza* na segunda metade da década de 80 (séc. XX). Naquela época, a leitura dessa obra exigia alguma maturidade filosófica. Há, certamente, entre os pesquisadores, alguns livros que "impactam" o estado atual da sua pergunta. E, a partir disso, o pesquisador procura os "prosseguimentos" em parâmetros "alargados" pela nova informação.

Nesse sentido, a modificação de parâmetros realizada pelo autor, teve o seu prosseguimento consolidado pela leitura, quase imediata, das *Lições introdutórias à filosofia analítica da linguagem,* de Tugendhat. A época era um verão, e, recordo que estava na praia, recordo também de ter pensado isto de mim para mim mesmo: "A filosofia e sua história estão vivas novamente e se movimentam. Qual será o próximo movimento?", mas o sentimento não era novo, eu já tinha sentido isso, em outras leituras, embora não frequentemente.

Mas o propósito deste texto não é arrolar leituras, obras e autores sem o aspecto vivencial da pesquisa. O exemplo acima mostra o que ocorre, como impacto, um impacto desencadeado pelas obras de Rorty e Tugendhat. Isso serve para mostrar que determinadas informações podem despertar o desejo de pesquisa em alguém e de forma inesperada. Isso remete a mais acima, quando, o indivíduo, ao receber a informação impactante, se pergunta: "Qual será o próximo movimento?" A partir daí, esse mesmo indivíduo vai em direção a outras obras e a novas informações.

A proposta de uma exposição centralizada na vivência do pesquisador e mostrando a evolução pessoal sob o pano de fundo das diversas pesquisas que se desenvolveu é uma

proposta diferenciada. A esperança que existe nisso é a de que o reporte dessas relações particulares com a pesquisa se constituam mesmo uma contribuição à reflexão do ato de pesquisar. Essa proposta encampa um interesse para além da necessária conformação do conteúdo e da metodologia.

Mas a forma apresentada acima (de citar autores e obras) é apenas uma das alternativas. É preciso avançar para além dos livros e penetrar na esfera do pensamento como em um fluxo em movimento. A pesquisa pode se constituir em modos de tratamento com foco não no panorama intelectual já construído, mas com foco em um tema ou em um problema previamente escolhido. Aqui há a difícil distinção entre as leituras que se realiza para cumprir as determinações externas, talvez institucionais, e a influência das leituras prévias para a escolha de um determinado tema. A dificuldade de distinção cria uma zona obscura, e devemos levar isto em consideração: a possibilidade de que o pesquisador possa empregar o seu tema e o seu problema como guia inicial antes de qualquer direcionamento bibliográfico. E isso é somente mais uma alternativa, talvez não a melhor delas. Nessa segunda alternativa, o proceder da pesquisa, coloca o pesquisador diante da literatura pertinente. Isso foi resultado de um pouco da experiência com minha monografia de Bacharelado, ao escolher um tema de filosofia da ciência, e, a partir dele, fui em busca de literatura.

Na monografia de Bacharelado, escolhi o meu tema antes de tudo, o tema era: comparar o conceito de hipótese em K. Hempel e em T. Kuhn, e a tese orientadora era de que os elementos de historiografia de T. Kuhn mostrariam claramente as diferentes abordagens de ambos, distanciando-se da forma lógico-metodológica de K. Hempel. Embora eu tivesse previsto, algumas diferenças difíceis de conjugar entre os dois autores, obrigavam-me, naquele momento, a enfrentar duas escolas de filosofia da ciência bem distintas. O resultado da monografia foi o destaque dessa diferença e marcou a tentativa de explorar comparações cruzadoras de limites aos quais estavam filiados ambos os autores. Isso ofuscou os próprios resultados daquele meu trabalho monográfico.

As outras pesquisas desenvolvidas, posteriormente, como a monografia específica da Licenciatura, a dissertação de Mestrado e a tese de Doutorado foram feitas de forma diferente. O tema e o problema somente foram alcançados depois da leitura, da confecção e do abandono de outros temas e problemas sucessivos. Eu empreguei essa orientação geral em todos os meus trabalhos. Uma conclusão parcial que pode ser obtida é que a monografia de Bacharelado foi uma espécie de ensaio de uma só via. A experiência posterior marcou um caminho que mostrava a necessidade de um maior aprimoramento intelectual antes da escolha do tema e do problema. Nesse sentido, a conclusão pessoal a respeito da experiência de Bacharelado foi positiva, pois se pode dizer que seus efeitos foram muito mais internos e pessoais do que propriamente cognitivos.

O amadurecimento intelectual está diretamente relacionado com a execução de pesquisas e leituras que permitam duas dimensões: em primeiro lugar, a base de um tema que possa sofrer algumas modificações ao longo do processo. Em segundo lugar, uma base intelectual sempre se movimentando em suas orientações macroscópicas, mas, principalmente, sob o impacto de determinadas obras. Vou desenvolver esse segundo ponto depois de um breve esclarecimento.

Esclareço o que significa a expressão "orientações macroscópicas". O efeito exagerado da expressão não deve depor contra ela mesma, trata-se apenas de uma introdução através de uma metáfora conformando uma hipótese sobre a natureza do pesquisador.

O pesquisador não é neutro, nem uma *tabula rasa*, ele sempre já tem uma ideia própria, e a sua vida de pesquisa é um acompanhamento dessa ideia própria diante do manancial de fontes existentes na sua área (no meu caso essa área é a filosofia). As "orientações macroscópicas são, portanto, o modo como se apresentam as ideias que o pesquisador inevitavelmente persegue e que vai consolidando pouco a pouco em sua vivência. Em algumas circunstâncias, essas "orientações macroscópicas" sofrem abalos e mudanças, e,

isso é gerado no impacto de determinadas leituras que podem ser separadas das demais, separadas daquelas que fazem parte do transcurso normal de vida de pesquisa. "Orientação macroscópica" é, finalmente, a idéia prévia perseguida que se relaciona com o âmbito de informação do pesquisador.

Realizado esse esclarecimento, o segundo ponto que não busca discutir uma obra em particular, mas que apenas a menciona, com o intuito de estabelecer uma forma possível de tradução do agir do pesquisador, ou de estabelecer uma forma sob uma classificação possível para entender os demais pesquisadores, expande as consequências. A seguir menciono obras que ilustram o segundo ponto.

A minha juventude pré-universitária estava envolvida em leituras que tinham esta linha de sequência: Marx, Sartre, Nietszche e Schopenhauer. Diante desse dado pessoal, a questão que se coloca é: Analisando a vivência do pesquisador e defendendo a tese de que ele não é neutro, e persegue uma ideia, então, qual é a linearidade e a coerência dos interesses intelectuais apresentados? O ponto de partida em Marx aponta a dimensão social, mas, em seguida, o estudo de Sartre provoca a primeira mudança fundamental: uma passagem do social ao individual, e, isso é radicalizado com o estudo de Nietszche. Depois, mais uma vez, outra mudança significativa: a busca das bases do filósofo em questão, no caso, Nietzsche. As suas bases remetiam a Schopenhauer. Mas, disso, permanece um movimento singular que busca as bases. Daí surgiriam os elementos para os primeiros temas da época universitária que não tardaria a começar. Os tempos pré-universitários são muito juvenis, mas, mesmo assim, não impedem de ver um percurso que vai do social ao individual e se aprofunda nesse individual. A partir desse centramento no individual e, explorando essas bases, encontrei a primeira temática fundamental: o princípio de individuação. O princípio de individuação surge na tradição a partir de um problema filosófico, que, de forma resumida, pode ser expresso assim: Como se distingue uma coisa de outra?

A questão mesma foi estimulada pela postura de Sartre, a energia de Nietzsche e a leitura dos livros de Schopenhauer. Essa questão realizava, na minha trajetória intelectual, um

movimento que se distanciou das preocupações mais amplas (aquelas que estimularam a leitura de Marx) para o âmbito das preocupações abstratas e particulares, e isso abriu o campo da filosofia. Portanto, as leituras não eram aleatórias, pois os quatro autores tinham estabelecido uma vivência intelectual que primava pela continuidade através de temáticas parciais, permitindo que eu passasse de um para outro. O início com Marx foi uma influência da época, a passagem por Sartre se justifica pelo marxismo desse autor, mas Sartre citava Nietzsche, quando se aprofundava em alguns pontos, então passei a Nietszche. Para chegar a Nietszche, já se percebe que o pesquisador fez um movimento que visou a origem. Isso se repete em relação a Schopenhauer. A controvérsia de Schopenhauer com Hegel ressaltou o indivíduo e a diferença desse ante o todo, e, aqui se destacou o princípio de individuação.

Os anos pré-universitários tinham se encerrado, e eu já tinha uma problemática para prosseguir na graduação: como distinguir uma coisa da outra? Como isso era possível? Com base em quê?

O propósito desse recorte é ir ao encontro da ideia que mostra a continuidade do pesquisador em seu trabalho de investigação, ao longo de muitos anos. Apresenta uma continuidade. Há uma diferença nessa tese que depõe contra as causas externas ao modo de ser do pesquisador, e as causas externas são os modismos ou aspectos burocráticos, nesse âmbito, a continuidade é prejudicada.

O estudo do princípio de individuação encontra-se em diversos autores da história da filosofia. Autores que fazem referência a outros autores, mas considero implicitamente nesse reporte somente os autores clássicos e basilares na história da filosofia. Nessa diversidade de referências ao princípio de individuação, perfiz um movimento semelhante ao que tinha feito com Nietzsche e Schopenhauer: busquei a origem da reflexão. Na graduação, voltei-me aos primórdios da filosofia. Assim, iniciei o estudo dos pré-socráticos e da filosofia grega de Platão e Aristóteles. A busca pelo princípio de individuação me conduziu a uma identificação maior com Parmênides do que com Heráclito.

A identificação com Parmênides e não com Heráclito indicava o caminho da metafísica e o estudo do ente. Isso era diferente da via dialética no estudo do movimento, uma interpretação que permitiria, mais tarde, Hegel fazer um elogio a Heráclito. Com Parmênides encontrei uma explicação para a suposta possível impossibilidade do estudo do princípio de individuação, pois, se tudo permanecesse em contínuo movimento, o estudo estaria embargado. Essa ideia intelectual, inspirada em Parmênides, vigorou no início da graduação. Alguns anos mais tarde, o tema do movimento na filosofia substituiria o tema do princípio de individuação, sem excluí-lo, mas o mantendo em uma forma mais aberta. O tema surge obliquamente com outras formulações e em outros filósofos. Um exemplo é Heidegger. Encontra-se esse autor na elaboração do existencial decaída (um movimento de agitação do *Dasein* no presente existencial-fático da cotidianidade). Esse foi o objeto da minha tese de Doutorado.

Ao entrar para a graduação, eu já conhecia alguns filósofos importantes como Hegel, Nietzsche e estava começando a estudar Kant. A questão relativa ao princípio de individuação foi atualizada, inserindo-se nas áreas da filosofia. Nessa direção, a ontologia se tornou o aspecto mais atraente para o jovem universitário. Contudo, o desenvolvimento da ontologia grega ainda necessitava de uma interface filosófica para o tratamento dos aspectos implicados em um estágio mais atualizado. Sem saltar etapas e perseguindo as formulações do princípio de individuação, fui me conduzindo ao racionalismo moderno. Dentre os vários filósofos modernos, fixei-me no estudo de Leibniz. Em Leibniz encontra-se um caminho para Kant e, a partir daí, a distinção dos juízos: juízos analíticos e sintéticos. Algum tempo depois, isso me levaria à filosofia analítica da linguagem. Trata-se da trajetória pessoal. O objetivo de mostrar os sinais pelo caminho é a busca de uma continuidade.

No contexto em que se confrontava o propósito da temática e os diferentes autores, a temática ia se modificando, seja como nomenclatura, seja através de acréscimos dos autores que se sucediam. Uma indecisão quanto à riqueza da tradição filosófica e a possibilidade de extensão da temática

conduziram-me à experiência da monografia de Bacharelado, cujo tema, escolhido na área da filosofia da ciência, se confrontaria com a literatura existente sob uma aventura especulativa, baseada na confiança no próprio tema e na antecipação dessa mesma temática diante da literatura. Essa forma de proceder não encontraria mais uma repetição, pois, uma das lições da monografia de Bacharelado foi o respeito a diferentes correntes de pensamento, quando as mesmas não podem, facilmente, ser aproximadas, embora estejam dentro da mesma área. A temática é exterior a ambas, mostrou-se também a dificuldade de confronto imediato sem a preparação de reconhecimento das características particulares de cada corrente de filosofia da ciência. Aqui, a noção de que há matrizes de pensamento que dividem o campo filosófico tornou-se bastante visível.

O interesse pela ontologia, na base inicial pela filosofia antiga, e a familiaridade em relação às críticas das filosofias sistemáticas, iniciando-se essas críticas perto do fim do século XIX (com Nietzsche, Schopenhauer e também Jarspers), todos esses fatores propiciaram uma aproximação minha de Heidegger. Com Heidegger encontrei a possibilidade de manter as diferentes formulações do princípio de individuação e, ao mesmo tempo, uma dimensão antropológica do homem, com o *Dasein*. Isso ficou claro na fase de Heidegger dos anos 20 (do século passado). Mas esse filósofo que propiciava a manutenção da temática em outros termos, permitiria também uma abordagem ampla e profunda da história da filosofia.

Uma forma de compreender a manutenção de um comportamento de pesquisa que se pretende constante e que respeite parâmetros mínimos da continuidade, é através da verificação detida do princípio de individuação em um conjunto de várias outras temáticas, perfeitamente compatíveis e disseminadas, assemelhando-se à abertura de um ramal secundário. Nessa direção, o conhecimento da produção em geral, da área do pesquisador, é de suma importância, pois é nesse panorama que os "ramais" podem ser identificados e ganhar legitimidade para um aprofundamento.

Há alguns aspectos que ultrapassam essas duas formas de pesquisa relatadas. Recapitulando: a primeira forma tratava de uma temática que avançava sozinha para se aglutinar depois com a literatura. A segunda forma tratava do nascimento da temática dentro do manancial da literatura especializada, mas ainda destacando a não neutralidade do pesquisador. A primeira forma esteve junto comigo na monografia de Bacharelado, e a segunda forma, com todos os demais trabalhos acadêmicos subsequentes. Os aspectos que ultrapassam ambas as formas conformam uma terceira forma. Trata-se do modo efetivo de fazer a pesquisa, ou seja, uma ênfase na prática do "fazer". Esse fazer a pesquisa é ler e escrever, escrever um texto.

O modo efetivo de fazer a pesquisa é uma atividade determinada e, por ser ação, contém a possibilidade de variações surgidas a partir do âmbito da experiência pessoal. Isso pode parecer um tanto genérico, mas é apenas um panorama auxiliar. Vamos especificar ainda mais. No meu caso particular, a redação do texto implica uma repetição de várias redações umas após outras e com consequências. As consequências das repetições visam a um aprofundamento potencial, elas são naturais, mas se tornam acentuadas e benéficas.

Trata-se de uma reflexão durante o próprio processo de escrita, cujos passos anteriores do pensamento, dos apontamentos, dos esboços, não foram negligenciados. A diferença entre a redação e o esboço, no meu caso, é que cada redação se propõe, desde o início, como perfeita, embora, a cada vez, aconteça uma nova redação. Assim, os capítulos são renovados, novas fontes são inseridas, novos caminhos são fixados ou restringidos, diminuindo ou ampliando uma abertura.

O envolvimento da redação no aprimoramento da reflexão de um assunto nos conduz à inferência de que existe, sim, uma interface com a linguagem. Nesse caso, a reflexão se aproxima das diversas sintaxes, sendo que uma comanda a reflexão, e a outra comanda a redação. Isso pode se tornar ainda mais complexo, pois há outra sintaxe referente à leitura, uma sintaxe gerada pelo hábito da leitura. Essas sintaxes são

realmente influentes no texto final. Cabe salientar que a dificuldade de demonstrá-las não as impede de se apresentarem como hipóteses orientadoras para delimitar um panorama geral, transferindo-o para um panorama pessoal.

O envolvimento do trabalho com uma construção linguística mostra uma internalização necessária da linguagem durante o trabalho de pesquisa. A internalização se torna, assim, um estágio subsequente após a reflexão e os apontamentos iniciais (e a execução dos esboços). O resultado disso é que o próprio trabalho cria a sua linguagem. O trabalho assume uma linguagem que tem uma diferenciação e, assim, se torna um pouco independente do próprio pesquisador que o redigiu. Não vou defender essa ideia neste momento, prefiro antes me deter em um pré-requisito dessa trajetória: a repetição.

Recordo que minha dissertação de Mestrado teve três redações, e o número de novas redações somente não se ampliou, devido ao tempo que se esgotava. O modo de conduzir a temática tinha certa maleabilidade, mas isso não era o *a priori* que fomentava as redações repetidas. O mote mesmo da repetição era o momento do próprio redigir. Há aqui um exemplo da conjugação desses dois aspectos: a reflexão e a redação neste meu processo. Não há um limite específico para um e para outro aspecto, mas uma continuidade aprofundadora entre reflexão e redação. Trata-se de um pesquisador que reflete com a palavra com que escreve. Isso pode ser um tanto paradoxal, pois, em princípio, a expressão na palavra impressa deveria sempre ser o resultado de algo alcançado, deveria ser um resultado final. Penso que o pesquisador sabe disso e o faz assim, cumprindo as determinações que o instam a redigir textos, mas, por outro lado, ele sabe também que cada texto é apenas a ponte para um próximo, portanto, uma etapa. Uma etapa necessária, redigida e bem-estruturada, mas, ainda assim, uma etapa.

Os trabalhos são diferenciados: em primeiro lugar faço a reflexão sobre o tema, tomo notas e verifico a literatura que trata do assunto, esse tratamento feito pelos outros autores não é direto, mas oblíquo. Depois, aprofundo a literatura e inicio a redação dos textos. A partir daí, o processo de redação

começa a se repetir, fixando e aprofundando elementos, restringindo outros...

Um detalhe interessante dessa atividade é o encontro de autores que tratam da temática escolhida de uma forma não vertical, mas oblíqua. Eu expresso desta forma: "obliquamente", porque, se os autores encontrados tratassem a temática verticalmente, não haveria nada a ser estudado, pois, ela já teria sido desenvolvida por esse outro autor. Para desenvolver uma temática, é preciso garantias de que nenhum autor tratou o mesmo tema e problema de forma verticalizada.

Outro detalhe que se associa ao anterior é a verificação de proximidade ou de afastamento do autor oblíquo consultado. Particularmente, eu aprecio muito constatar o desvio de um autor referente ao tema que escolhi. Trata-se de uma inclinação (desvio oblíquo), dimensionada pelo tema escolhido como se esse agisse como um eixo. Trata-se de uma inclinação que nos recorda um ângulo. Há diversos ângulos oblíquos diante de um tema escolhido. E, sendo, assim, opto por aprofundar os eixos mais diáfanos, em que a *inclinação* não é facilmente percebida. É minha tarefa esclarecer o *desvio* da literatura em questão e garantir que o tema e o problema que escolhi tenham uma originalidade necessária. No aprofundamento surgem duas opções: ou o caráter oblíquo se torna claro e se percebe mais facilmente a *inclinação* do autor, e, isso pode ser diferenciado de um conjunto de outras *inclinações*, ou o autor traz uma contribuição importante, decisiva, desviando-se muito pouco e atingindo em parte a temática escolhida.

Aqui há uma evolução ou um retrocesso no processo de pesquisa. Isso acontece em dependência direta da clareza com que está formulado o problema de pesquisa.

Uma palavra deve ser dita sobre o significado de *evolução* e de *retrocesso*. Não há pretensão de um sentido rigoroso nesses dois termos. Compreendemos que evolução é um aperfeiçoamento, mesmo que seja em uma instância muito pequena, como, por exemplo, a modificação de apenas uma palavra auxiliar no tema ou no problema. E, por sua vez, *retrocesso* também não tem um sentido depreciativo, mas representa uma modificação na forma de pensar o tema

e o problema. Esse aspecto é mais profundo, pois se refere ao pensar, e não, ao expressar, ou seja, não à escrita, à redação. É outro âmbito. Trata-se de algo que diz respeito mais ao pesquisador do que ao próprio tema ou problema. E, por isso, o retrocesso se remete a um novo aprendizado que, em um instante, se tornou necessário. Isso pode ser exemplificado através da descoberta de uma lacuna intelectual, cujo completamento dessa lacuna intelectual é o ponto de partida para uma nova evolução. Convém acrescentar que não há uma dimensão específica para os processos de *retrocesso* e de *evolução*, eles podem ocorrer em um espectro intelectual amplo ou micro. O mesmo se pode dizer das satisfações das lacunas e os prosseguimentos inerentes às evoluções.

Enfim, talvez faltem muitos exemplos concretos para ilustrar o que foi dito sobre as minhas formas de fazer pesquisa. A colocação de exemplos mais concretos do que foram simplesmente sugeridos aqui tornaria este texto inevitavelmente pesado e enorme, não tanto em volume, e sim, em necessidades e complexidades.

Contudo, espero que os marcos assinalados mostrem um caminho e permitam uma reflexão e uma compreensão da vivência e da pesquisa, ainda que sejam aspectos vividos, que estejam ligados à vida de um só. Mesmo assim, devemos todos continuar trabalhando, pois a pesquisa... continua.

A obra em apreço surge como expressão de um desejo que é o de que, coletivamente, se articule um lugar onde as reflexões sobre as vivências da docência possam ser ditas e mostradas.

Nela busca-se o novo enquanto portador de anúncios de um fazer escolar diferenciado: aprendizagens significativas, vivências democráticas, fruição de alegrias, partilha de sucessos, superação de erros e reafirmação cotidiana a cada aluno de que ele pode e é capaz.

Essas reflexões, pensadas nas práticas teóricas do curso de Pedagogia, revelam parte dos caminhos percorridos e, de modo introdutório, configuram a problematização que emerge do