

João Amado
Nilma Margarida de Castro Crusóe
(Organizadores)



Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação em Educação e Ciências Sociais



EDIÇÕES UESB



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto dos Santos
Reitor

Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira
Vice-Reitor

Profª Drª Talamira Taita Rodrigues Brito
Pró-Reitora de Graduação

Prof. Drª Maria Madalena Souza dos Anjos Neta
Pró-Reitora de Extensão

Profª Drª Alexilda Oliveira de Souza
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Manuella Lopes Cajaíba
Diretora da Edições UESB

Jacinto Braz David Filho
Editor da Edições UESB

Conselho Editorial do PPGEd

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado – UNICAMP

Profª Drª Maria da Conceição Passeggi – UFRN

Profª Drª Maria da Conceição da Silva Soares – UERJ

Profª Drª Maria Luiza Sussekind – UNIRIO

Profª Drª Marlene Rosa Caineli – UEL

Profª Drª Márcia Elisa Teté Ramos – UEM

Profª Drª Paula Perin Vicentini – USP

Produção Editorial

CriArtes: Diagramação/Editoração Eletrônica e Normalização Técnica
Capa: Robson Amaral Santos. Estudante do curso de Administração da UESB.

Revisão de linguagem: De responsabilidade dos autores



IMPRESSORA OFICIAL

Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia

Rua Mello Moraes Filho, nº 189, Fazenda Grande do Retiro – Salvador – Bahia. CEP: 40352-000
Telefones: (71) 3116-2837/2838/2820 – Fax: (71) 3116-2902 – E-mail: encomendas@egba.ba.gov.br

Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset Imune 80g/m²

Em: outubro de 2017

João Amado
Nilma Margarida de Castro Crusóe
(Organizadores)

**REFERENCIAIS TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO
EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**



Vitória da Conquista – Bahia
2017

Copyright © 2017 by Organizadores e autores.
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Livro publicado conforme o Regulamento Nº 2 da Edições UESB: Da publicação de livros custeados pelo(s) autor(es), organizador(es) e/ou órgãos financiadores.
Livro custeado por recurso do Convênio Nº 804078/2014 entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

R22 Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais. /
Organizadores: João Amado, Nilma Margarida de Castro Crusoé. -- Vitória da
Conquista: Edições UESB, 2017.
219p.

ISBN 978-85-7985-127-8
Vários autores

1. Pesquisa educacional – Metodologia. 2. Currículo – Teoria e prática. 3. Educação –
Investigação qualitativa. I. Amado, João. Crusoé, Nilma Margarida de Castro. II. T.

CDD: 370.7

Catálogo na fonte: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Sobre os autores.....7

Prefácio

João Amado e Nilma Margarida de Castro Crusóé.....13

Capítulo 1 – Observações introdutórias ao nexu entre método e conhecimento em Descartes

Edmilson Menezes Santos.....21

Capítulo 2 – O uso da memória como metodologia de pesquisa em educação

Cecília Conceição Moreira Soares e Nilma Margarida de Castro Crusóé.....39

Capítulo 3 – A construção teórico-metodológico das trajetórias de vida na pesquisa sociológica

Núbia Regina Moreira.....61

Capítulo 4 – Contribuições de Norbert Elias aos estudos sobre gestão escolar

Rosilda Arruda Ferreira.....75

Capítulo 5 – Intersecções metodológicas entre as ideias freireanas e bakhtinianas	
<i>Ester Maria de Figueiredo Souza e Denise Aparecida Brito Barreto.....</i>	<i>95</i>
Capítulo 6 – Pesquisa em currículo e ensino de história: perspectivas teórico-metodológicas	
<i>Maria Cristina Dantas Pina.....</i>	<i>113</i>
Capítulo 7 – Pesquisas <i>com</i> os cotidianos em redes de conhecimentos	
<i>Carlos Eduardo Ferraço e Nilda Guimarães Alves.....</i>	<i>129</i>
Capítulo 8 – Da noção de <i>episteme</i> ao plano de imanência: estenografia conceitual do contexto de emergência de uma ideia educacional	
<i>Luiz Artur dos Santos Cestari.....</i>	<i>149</i>
Capítulo 9 – Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional	
<i>Elizetu Clementino de Souza e Núbia da Silva Cruz.....</i>	<i>167</i>
Capítulo 10 – A imagem em investigação qualitativa: análise de dados visuais	
<i>Ana Isabel Rodrigues e António Pedro Costa.....</i>	<i>195</i>

SOBRE OS AUTORES

ANA ISABEL BARROS PIMENTEL RODRIGUES

Professora adjunta do Instituto Politécnico de Beja (IPBeja), onde leciona desde 1997. Tem realizado o seu percurso de investigação nas áreas do Turismo e Teoria da Comunicação. É doutorada em Turismo pela Universidade do Algarve/Faculdade de Economia com a tese: “Lake-Destination Imagem Assessment – The Case of the Alqueva Lake”. É Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE/IUL), Departamento de Sociologia, com a tese aplicada à área de Turismo “Um Estudo sobre a Contribuição da Comunicação de Marketing na Formação de Imagem de Destinos Turísticos: o Caso do Alentejo”. É licenciada em Comunicação Social e Cultural - Variante de Turismo, Universidade Católica Portuguesa de Lisboa e Bacharel em Direção e Gestão de Operadores Turísticos, Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril. Tem participado como autora em encontros científicos nacionais e internacionais e possui publicações científicas no domínio do Turismo e Comunicação de Marketing. Tem sido revisora de artigos científicos na área do turismo no âmbito de seminários e revistas (*peer review*). É membro da Associação Internacional dos Métodos Mistos. Como principais interesses de investigação destacam-se as temáticas relacionadas com marketing turístico, comunicação/promoção turística, criação de imagem de destinos, utilização de metodologias qualitativas aplicadas ao turismo, em particular a aplicação de métodos visuais, turismo experiencial, teoria de ensino experiencial aplicado ao Turismo.

ANTÓNIO PEDRO COSTA

Investigadores do *software* de apoio à análise qualitativa webQDA (www.webqda.net), área em que tem publicados, em co-autoria, diversos artigos em congressos nacionais e internacionais, artigos em revistas e capítulos de livros. É o Coordenador do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e do International Symposium on Qualitative Research (www.ciaiq.org). É membro do working group 1: “Theory, analysis and models of peer review” da acção COST “New Frontiers of Peer Review” (<http://www.peere.org/>). Paralelamente, é Professor Auxiliar no ISLA e na ULP, em que lecciona Unidades Curriculares de Metodologias de Investigação (1º, 2º e 3º Ciclos). Atualmente, está a desenvolver o Pós-Doutoramento “Implementação e Avaliação de Instrumentos para Análise Qualitativa na Investigação em Educação” na Universidade de Aveiro. É colaborador do Laboratório de Inteligência Artificial e Ciência de Computadores (LIACC), da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. É consultor e coautor de recursos educativos e de ferramentas de autoria da empresa Ludomedia (www.ludomedia.pt). As suas áreas de investigação contemplam a Investigação Qualitativa e Métodos Mistos, a Interação Homem-Máquina e Desenvolvimento de Recursos Educativos com ênfase no *software*.

CARLOS EDUARDO FERRAÇO

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa/CNPq “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos” e bolsista de produtividade de pesquisa do CNPq.

CECÍLIA CONCEIÇÃO MOREIRA SOARES

Professora do Programa de Mestrado em Museologia, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Lidera o Grupo de Estudo e Pesquisa da Memória Afro-Baiana (GEPMAB).

DENISE APARECIDA BRITO BARRETO

Professora Titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Mestrado em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

EDMILSON MENEZES SANTOS

Possui pós-doutorado em História da Filosofia Moderna pela Université de Paris I / Panthéon – Sorbonne e doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio doutoral na Université Catholique de Louvain. É professor associado do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe, pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da História e Modernidade. Na mesma universidade, é membro do quadro docente dos seguintes programas: Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da História, trabalhando principalmente com os seguintes temas e autores: Kant, Voltaire, Filosofia da Aufklärung e Modernidade Filosófica.

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA

Pesquisador 1 D CNPq. Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Doutor em Educação pela Faculdade de Educação (FACED/UFBA). Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Líder do Grupo de Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB/CNPq). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13 – Paris 8). Foi presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica – BIOgraph (Gestão 2008/2010; 2010/2012 e 2012/2014), atualmente é Tesoureiro da BIOgraph. Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de la Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE).

ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

Professora Plena do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Mestrado em Educação (PPGE), do Mestrado em Letras (PPGCEL/UESB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLe/UESB/CNPq).

JOÃO AMADO

Doutor com Agregação e Mestre em Ciências da Educação, Licenciado em Filosofia. Atualmente Professor Associado com Agregação, Aposentado, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, foi também professor da Universidade de Lisboa e Professor Efetivo do Ensino Secundário. Tem coordenado e participado em vários projetos de investigação nacionais e internacionais em torno das temáticas da violência na escola, *bullying* e *cyberbullying* e é, ainda, coordenador do curso Violência e Gestão de Conflitos na Escola (VGCE) disponibilizado pelo Projecto de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra (UC_D). Autor e coautor de livros e artigos sobre as temáticas referidas bem como sobre metodologia da investigação qualitativa, epistemologia, pedagogia do ensino superior, etnografia e história da infância. Destaque-se no campo das publicações o *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (edições em 2013, 2014 e 2017 – Imprensa da Universidade de Coimbra) de que é coordenador e coautor, e a que foi atribuído o 2016 Award ICQI. É, também, investigador integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), da Universidade de Coimbra.

LUIZ ARTUR CESTARI

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UESB), Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (PPGCA/UESB) e Coordenador do Grupo de Estudos em Circulação de Ideias no Pensamento Pedagógico Brasileiro – CNPq.

MARIA CRISTINA DANTAS PINA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UESB, atuando nos seguintes temas: história, ensino de história, currículo, história da educação, escravidão. Desenvolve pesquisa sobre os conteúdos veiculados nos livros didáticos de história do Brasil, história da educação na Bahia republicana, currículo de história e sobre ensino e aprendizagem da história.

NILDA GUIMARÃES ALVES

Possui licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade do Brasil e licenciatura em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula. Possui doutorado em Ciências da Educação, pela

Université de Paris V (René Descartes) e fez o pós-doutorado no INRP. Atualmente, é professora titular da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), atuando na graduação e na pós-graduação (ProPEd – <http://www.proped.pro.br>), onde coordena o Laboratório Educação e Imagem. É líder do Grupo de Pesquisa e Estudo/CNPq intitulado Currículos, redes educativas e imagens. Organizadora de coleções e séries (Cortez, DPA e DPetAlli). Tem livros e artigos publicados no Brasil e no exterior. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículos, atuando principalmente nos seguintes temas: cotidianos e currículos; tecnologias, imagens e narrativas.

NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSÓÉ

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UESB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Pedagógica em Espaços Educacionais (GEPPE).

NÚBIA DA SILVA CRUZ

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral.

NÚBIA REGINA MOREIRA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UESB. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Pedagógica em Espaços Educacionais (GEPPE).

ROSILDA ARRUDA FERREIRA

Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA. Atua como pesquisadora do Observatório do CNPq sobre Determinantes da Equidade no Ensino Superior.

PREFÁCIO

A obra que temos em mãos, *Referenciais Teóricos e metodológicos de Investigação em Educação e Ciências Sociais*, da responsabilidade de uma vasta equipa de docentes de universidades brasileiras e portuguesas, tem como seu primeiro objetivo vir a tornar-se num útil instrumento para quem pretenda iniciar uma investigação em ciências sociais e, de modo particular, nos domínios da ação educativa, formal e informal. Sabemos como a ação educativa é, toda ela, permeada de significações, crenças e valores que só a análise das interações sociais e dos indícios verbais e não-verbais com lugar e expressão em contextos pedagógicos, há de tornar visível e compreensível; a presente obra oferece um vasto panorama de conceitos chave e aponta outras tantas pistas para levar a bom termo um tal tipo de análise. Com efeito, no conjunto teoricamente denso e coerente dos textos que aqui se oferecem reconhecemos variados méritos que sintetizamos numa mão cheia de notas.

O primeiro mérito tem a ver com o facto de se tratar, na sua maioria, de textos impregnados de um saber de experiência feito, na lecionação de disciplinas relacionadas com as temáticas, na orientação dialogada e participada de trabalhos académicos e na pesquisa de campo metodologicamente rigorosa e teoricamente fundamentada; trata-se, além disso, de um saber que se construiu na base de atitudes genuínas, as de quem não tem receio de mostrar que teve (ou tem) dúvidas, que

se angustiou perante escolhas que teve a fazer, e que não se eximiu a esforços na assimilação plena de determinados quadros teóricos.

Decorrente destas características podemos falar de um segundo mérito, não menos destacável, e que tem a ver com o facto de, ao longo dos diferentes capítulos desta obra, irmos deparando com diversos sinais de “aviso” feitos por quem sabe e quer ajudar/partilhar, dirigidos sobretudo ao novel investigador, designadamente para a necessidade de enquadrar teoricamente as suas questões e explicações e de manter uma constante vigilância epistemológica ao longo de todo o processo de pesquisa.

E é nesse sentido que, a nosso ver, surge a marca que distingue esta obra de outras publicações sobre metodologia de investigação: o facto de nos colocar diante de uma grande variedade de possíveis linhas de pesquisa inspiradas pelos clássicos em diferentes domínios das ciências humanas, para além de demonstrar a pertinência da sua aplicação no estudo de fenómenos localizáveis em contextos e práticas educativas. De facto, o que se oferece nesta obra é, na sua essência, uma panóplia de instrumentos conceptuais, muito variados e muito ricos, produzidos a partir do labor teórico dos clássicos de referência, no quadro de múltiplas áreas do conhecimento, e a demonstração da sua aplicabilidade tendo em conta o investimento em pesquisas realizadas ou coordenadas e orientadas pelos autores dos diversos capítulos.

Não resistimos a dar alguns exemplos, longe de querermos (e podermos) ser exaustivos; nesse exercício e antes de mais, gostaríamos de sublinhar o facto de quem embarcar na leitura desta obra, logo no início da viagem (Capítulo 1), ser interpelado com um conjunto de questões, de entre as mais radicais que podemos fazer enquanto seres pensantes, e em que mestres como Aristóteles, Descartes e muitos outros nos precederam... o que podemos saber? o que é o conhecimento? o que é a verdade? como podemos chegar a ela? o que prevalece no ato de conhecer, o sujeito ou objeto? Sem a convicção de que a verdade é possível (ainda que problemática, relativa, gradualmente acessível), não haveria justificação para o esforço a despendido no seu

estudo, na investigação... Mas essa possibilidade implica a existência de método, de critérios, de opções paradigmáticas (epistemológicas, antropológicas, ético/políticas) que, longe de qualquer improvisação, se torna fundamental consciencializar, esclarecer e assumir para evitar o erro e o engano.

E foi isso que, de uma maneira ou de outra, acabou por acontecer nesse mundo apaixonante das referências teóricas que se vão de constituir como o essencial dos capítulos seguintes, num repositório de ideias instrumentais e num friso de autores que, durante muito tempo vão de permanecer como mestres e como fontes de inspiração nos domínios das ciências sociais e da educação. Temos assim:

... **Le Goff e Halbwachs**, a propósito da discussão da problemática do uso da memória enquanto fonte e metodologia de pesquisa (Capítulo 2). O texto acompanha-nos numa incursão por dentro de saberes e de práticas sociais enquanto elementos e manifestações da memória coletiva de comunidades de passado e tradição Afro, revelando as particularidades da inserção social desses grupos, muito em especial no que tange ao domínio da educação. Mobilizando, com a ajuda dos autores referidos e outros, os conceitos de “memória”, “identidade” e “territorialidade”, são colocadas em discussão a legitimidade, as potencialidades, os limites e as reservas, quer da história oral como fonte de pesquisa, quer da estratégia de história de vida como processo de recolha e de análise de dados. Reconhece-se que o tema é problemático mas fértil, muito em especial quando se trata de abordar e de incorporar a versão dos desprivilegiados, tendo em conta a especificidade e as dinâmicas, objetivas e subjetivas, de vivências suportadas em estreitas redes relacionais e marcadas por um coletivo a defender (lutas, oposições e resistências) e a fazer progredir.

... **Bourdieu** e o conceito de trajetória de vida como referencial analítico da pesquisa (Capítulo 3). O escopo do capítulo consiste em discutir o modo como através da reconstituição de trajetórias de vida (uma das modalidades da estratégia /auto/biográfica de recolha e de análise de dados), se torna possível compreender e estabelecer a conexão

entre o indivíduo e a estrutura, e se alcança um melhor entendimento sobre os processos criativos dos sujeitos e sobre a significação que eles atribuem às suas vidas. Essa possibilidade e faculdade do método decorre do facto de se conceber que em cada sujeito humano se conjugam indissociavelmente um contexto histórico, uma configuração exterior e uma interioridade.

... **Norbert Elias** e os seus conceitos de rede de interação social e de processo civilizador, enquanto inspiração para pensar e para alimentar o sistema de gestão democrática das escolas públicas, implicando a participação das pessoas nelas envolvidas na definição dos seus princípios, objetivos, metas e estratégias de ação educativa (Capítulo 4). O texto procura, ainda, chamar a atenção e demonstrar a importância da investigação em ciências sociais e em educação se alicerçar numa teoria social solidamente constituída e que alimente o questionamento, o processo e a discussão dos resultados.

... **Paulo Freire, Bakhtin** e o contributo das categorias analíticas “diálogo” e “linguagem” (estruturantes respetivamente do pensamento de um e de outro daqueles autores) para a compreensão/construção do diálogo específico em/da educação, muito particularmente aquele que tem lugar entre professor e aluno ou entre orientador de pesquisa e seu orientando (Capítulo 5). Um aspeto a salientar do contributo daqueles e de outros autores é o da abertura para a mobilização convergente das atitudes, dos saberes e dos “mundos” de orientandos e de orientadores, através da escuta e partilha de vivências, fazendo, por um lado, cair por terra a aparente superioridade de um sobre outro, e por outro lado, aproximando intimamente, através daquelas personagens, a ciência, a vida e a sociedade.

... **Jörn Rüsen**, e a sua teoria da formação da consciência histórica e da necessidade humana de orientação no tempo (Capítulo 6). Trata-se um referencial que a autora mobiliza não só em torno da preocupação acerca do modo como se aprende história, mas principalmente, como se aprende a pensar historicamente. A resposta fundamenta-se no conhecimento da própria epistemologia da história (o seu sentido

para o presente e o método que a suporta) e, por essa via também, na necessidade de um ensino/aprendizagem assente nos interesses, experiências quotidianas e problemas reais dos alunos como ponto de partida para o questionamento do passado. A reflexão estende-se a um olhar crítico sobre a evolução do currículo de história e os significados que a disciplina foi assumindo ao longo dos tempos no interior das lutas políticas e da sua inquietação pelo que deve ser socialmente recordado ou esquecido.

... **Michel Certeau** e a necessária invenção de uma epistemologia da investigação-ação participativa em contexto escolar (“estudar com”), que põe em causa a tradicional forma de considerar o que é um “problema de investigação”, o que são os “dados”, o que é a “prova”, o que são os “resultados” (“estudar sobre”). Uma necessidade que se fará sentir tanto mais quanto, invocando o pensamento daquele autor, se considera que no contexto escolar, como noutros contextos do dia a dia, não podemos apenas ver os efeitos das políticas prescritas pelo poder tutelar, mas se torna fundamental desvendar as “políticas do agir” (propostas, projetos, estratégias de sobrevivência, resistências e ações contra-hegemónicas, anti-disciplinas, acasos) elaboradas nas relações e interações da vida quotidiana por alunos, professores e outros agentes, uma vez que todos eles são “sujeitos políticos”, ainda que, em geral, anónimos (Capítulo 7);

... **Michel Foucault, Gille Deleuze** e os respetivos conceitos de “*episteme*” e de “plano de imanência”, como instrumentos para a compreensão do campo educativo, muito em especial, para a problematização e compreensão do que é efêmero nesse campo. Apesar da escola ser um campo supostamente “refratário à efemeridade” no domínio da produção de saberes e dos conhecimentos, o facto é que não se tem eximido à influência de modismos pedagógicos e interpretativos da “vida” que nela têm o seu palco. Como e em que condições acontece essa circulação de ideias no campo da educação? Para encontrar a resposta torna-se necessário aprofundar e refletir os dois conceitos referidos no início do parágrafo e, nessa base, entender o que é o “contexto de emergência” de uma determinada ideia (Capítulo 8);

... **Boaventura de Sousa Santos** e a necessidade de um novo posicionamento epistemológico no empenho investigativo, o “paradigma emergente”, susceptível de trazer nova luz à compreensão das nossas vidas individuais (experiências, sentimentos e anseios) e coletivas (não se desarticula o social do individual). Este novo paradigma afasta os abismos artificiais, presentes no paradigma positivista, entre sujeito, objeto, método e conhecimento, e reinstala no seu lugar o papel da subjetividade e a importância do sentido que os sujeitos atribuem às coisas e à própria vida (o que assoma de modo significativo na narrativa autobiográfica); vida e ciência se aproximam, de tal modo que, se “todo o conhecimento científico é autoconhecimento” como diz o autor em referência, também toda a pesquisa (muito especialmente a autobiográfica) é formação e autoformação (Capítulo 9).

Finalmente (Capítulo 10), na última proposta pretende-se partilhar com o leitor uma exposição reflexiva sobre o entendimento da noção de “imagem” e sua importância para que, numa fase posterior, se perceba o lugar que os dados visuais ocupam hoje na investigação qualitativa. A imagem é omnipresente no nosso quotidiano. Novos contextos se revelam ao investigador que, em investigação qualitativa, é muito mais sensível ao que o rodeia. Duas razões justificam a adoção de análise de dados visuais na investigação qualitativa: (i) na sociedade contemporânea as imagens são omnipresentes e, como tal, toda a representação visual deve potencialmente ser considerada em estudos científicos sobre a sociedade; (ii) um estudo que utilize dados visuais pode ser revelador de novas perspetivas sociológicas que não estão acessíveis através da utilização de outro tipo de dados. Diferentes campos de ação estão, assim, à disposição da investigação, onde a imagem poder ser usada “como técnica de recolha de informação” ou como “*corpus* do material empírico”. Os autores terminam o seu capítulo com um exemplo de utilização de um *software* de apoio à Análise de Dados Qualitativos, neste caso de fotos e vídeo.

O leitor principiante nas lides de investigação encontrará aqui, pois, um menu variado e rico de propostas teóricas e práticas que, certamente,

o hão de motivar para ulteriores aprofundamentos, assentes na leitura e estudo aturado e estimulante dos clássicos e de outra bibliografia, muita dela referida nestes textos, para descobrir depois e por ele próprio, as questões que merecerão o seu esforço e a sua dedicação; os leitores experientes encontrarão aqui, sem dúvida, parceiros de viagem com quem estabelecer diálogos profícuos e instigadores de novos percurso e novas descobertas.

E assim, a natureza referencial de toda esta obra e de cada um dos seus capítulos, mostra e demonstra à sociedade que, num processo de pesquisa, não nos podemos instalar no já sabido (aparente, tradicional, dogmático) nem no mais fácil (como seria ficar pela mera descrição do que dizem o fazem os sujeitos observados). Pelo contrário, exige que saibamos colocar-nos, permanentemente, no seio das grandes contradições inerentes ao mundo da vida – o individuo e a sociedade, a liberdade e o determinismo, o contingente e o previsível, o micro e o macro, o local e o global, a teoria e a prática, a simplicidade e a complexidade, o subjetivo e o objetivo – e que saibamos compreender a necessária relação dialética entre esses contraditórios.

Ao organizarmos agora este conjunto de textos, na continuidade de colaborações anteriores, retomamos, enquanto docentes, o desígnio de disponibilizar, sobretudo aos novos investigadores, um conjunto de propostas teóricas que, no interior de um clima antipositivista e anti-idealista, coloquem a problemática da interação social (e o papel preponderante dos atores ou agentes em defesa da sua identidade), como centro da pesquisa, privilegiando, para isso, estratégias investigativas próprias, muito em especial a etnografia, o estudo de caso, os métodos (auto)biográficos e a investigação-ação (AMADO; CRUSOÉ; VAZ-REBELO, p. 73, 2014)¹.

Agradecemos profundamente às autoras e aos autores dos diferentes capítulos a generosidade demonstrada ao partilharem connosco o seu saber e experiênciã; se esta obra tem méritos, a elas e a

¹ AMADO, J.; CRUSOÉ, N.; VAZ-REBELO, P. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. In: AMADO, J. (Org). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 73-115.

eles se deve. E não temos dúvidas ao afirmar e garantir a presença desses méritos, porque estamos certos de que os instrumentos conceptuais que aqui se disponibilizam permitem sondar a realidade vivida nos mais diversos contextos sociais, atingindo zonas ocultas e situadas muito para além das sensibilidades imediatas e do senso comum; e suscitam o despertar de questões que, na ausência de tais instrumentos, nunca seriam feitas, e que nos ajudam a construir e a alimentar respostas suscetíveis de trazer algo de novo para o património do conhecimento.

Um património que só tem razão de ser se for útil para as instituições (colocando-as ao serviço das pessoas) e se for frutuoso para todas as pessoas que participam na investigação, na medida em que se lhes dá voz e se escutam, se compreendem e se conscientizam. E nesta obra encontramos todo um conjunto de exemplos, de princípios e de orientações que, sendo já de per si um património inestimável, alimentam ainda mais a possibilidade de construirmos esse conhecimento “prudente” indispensável às nossas vidas enquanto indivíduos e enquanto membros de comunidades.

João Amado e Nilma Crusóe
Organizadores

Capítulo 1

Observações introdutórias ao nexu entre método e conhecimento em Descartes¹

Edmilson Menezes Santos

Aspectos preliminares

Enquanto ser racional, existe uma disposição intrínseca ao ser humano: a busca da verdade. O desejo pelo verdadeiro orienta o espírito no sentido de conduzi-lo à superação das dúvidas e incertezas que nele se fazem presentes. Nesse processo de superação de certa ininteligibilidade das coisas, a razão vai como que desvelando a aparente confusão do mundo, conferindo, assim, clareza e sentido à realidade que o homem sente e percebe.

A capacidade que a razão tem de compreender como se dá tal desvelamento, a atitude crítica manifesta por meio da investigação profunda do real em toda sua complexidade estrutural, a análise das próprias possibilidades de se conhecer tal estrutura, enfim, essa inclinação do espírito pela verdade são elementos específicos da dimensão filosófica, portanto, metafísica, do saber humano. É precisamente nessa esfera

¹ Texto elaborado para exposição oral no Seminário de Filosofia do Século XVII, Universidade Federal de Sergipe, 2010. Devido ao seu caráter inicialmente expositivo, algumas passagens guardam certa incipiência característica do estilo adotado na ocasião.

que se configura todo itinerário de busca do conhecimento verdadeiro, traçado a partir do exame reflexivo que a razão empreende sobre si mesma, perfazendo-se quando, suprassumindo as dimensões subjetiva e objetiva da realidade, alcança um completo entendimento das coisas que podem ser conhecidas, assim como, uma pura racionalidade do sujeito capaz de conhecê-las. Diante disso, podemos indagar: é realmente possível que haja uma perfeita correspondência entre verdade e ser? Em que medida é o mundo completamente inteligível? Compreendê-lo como tal, implica dotá-lo, simultaneamente, de significado e realidade? Algo é verdadeiro porque existe ou o contrário, algo se efetiva quando a razão lhe confere sentido e verdade pelo processo cognoscitivo? A esse respeito é razoavelmente sensato pensar o argumento aristotélico que reconhece certa assimetria na relação entre a verdade e o ser; ora, é aquela que depende deste e não o inverso. Aristóteles coloca que não é por ser verdade que Sócrates é branco que Sócrates é branco, mas é por Sócrates ser branco que é verdade que ele é branco (LOPES DOS SANTOS, 1998, p. 95; ARISTOTE, 1953, p. 207). Temos aqui uma nítida valorização do sensível no que se refere ao ato de conhecer a verdade das coisas.

Parece que expressiva parcela da modernidade filosófica toma um viés distinto daquele do estagirita na medida em que busca a causa da essência, da existência e das ações e reações de um ser naquilo que se denomina “sujeito cognoscente”. Ou seja, pensar o mundo e dizê-lo a partir de uma subjetividade é o signo distintivo da filosofia moderna. Nesse contexto, é possível aduzir o conhecimento subjetivo como sendo complementar à realidade objetiva, isto é, a relação entre verdade e ser, conhecimento e natureza não pode ser assimétrica, mas reciprocamente correspondente e complementar, pois é preciso reconhecer que o sujeito *quer* perceber e representar o real e este, por seu turno, dispõe-se naturalmente a tal percepção e representação. Em última instância, conhecer verdadeiramente implica evidenciar as estruturas cognoscitivas do sujeito, na medida em que elas encerram verdades eternas e necessárias e, nesse aspecto, transpondo tais verdades para a realidade material, podemos estabelecer, por analogia, uma possível correspondência

entre subjetividade e objetividade. É preciso admitir, então, que existe uma inclinação da essência à existência, uma tendência das ideias para a consciência objetiva das coisas, ou seja, o pensamento não se dirige ao mundo exterior sem voltar-se simultaneamente para si mesmo. Desse modo, a modernidade filosófica assumirá, a partir de algumas correntes intelectuais, a afirmação de que é possível, *a priori*, por meio de argumentos, ou seja, independentemente de qualquer experiência, chegar a conhecimentos ricos em conteúdos. A base para isso encontra-se na hipótese de que razão e realidade empírica convergem. Isso pedirá uma revisão do modo como a razão encaminha seus problemas e busca suas soluções, quer dizer, o tema do método tomará a cena das discussões filosóficas do período, a ponto das expressões “Século do método” ou “Século de Descartes” poderem definir, legitimamente, o século XVII (BELAVAL, 1960, p. 24).

Método, do grego *methodos*, isto é, busca, investigação, caminho; derivação de *meta*, “em direção a” e *hodos* “caminho”. Na acepção corrente, consiste no conjunto de procedimentos ou de diretrizes a serem seguidos em determinada área, com o intento de alcançar um dado objetivo. Enquanto conceito concernente ao domínio filosófico, o método apresenta-se como um conjunto de passos, de diligências, um caminho seguido pelo espírito dentro de um trabalho investigativo. Também se estabelece como um programa, um conjunto de meios determinados e precisos fixados pelo espírito, para impô-los depois a si próprio, a fim de descobrir ou situar a verdade. O método (ou os métodos) do espírito foi o primeiro objeto da Lógica. Esta distinguiu, por entre os processos naturais do espírito, algumas expressões gerais do pensamento: a dedução e a indução; a síntese e a análise. Existe um liame estreito entre método e racionalidade. A capacidade de agir com método, quer dizer, conforme a um programa e a regras preestabelecidas, constitui uma das particularidades da inteligência humana. Nesse ponto, podemos distinguir dois aspectos bastante significativos. Por método, entendemos, de uma parte, um ideal de conhecimento, ou, se preferirmos, uma higiene, uma propedêutica,

uma *medicina mentis* (como pretendia Tschirnhaus), uma conversão do espírito; de outra parte, assimilamos o método a certas técnicas de elaboração mental. Na primeira acepção, o método assinala um alvo: afirma a decisão de ir ao verdadeiro com todo o espírito, fixa uma escolha, aquela de uma filosofia, de um estilo de pensamento. Sob seu segundo aspecto, o método, ou, antes, um método indica os meios práticos para se aproximar de seu alvo (BELAVAL, 1960, p. 25).

Contra a tradição de Aristóteles mantida pela Escolástica, Descartes espera do método uma conversão do espírito e não um acervo de técnicas apropriadas às diferentes disciplinas. Espírito aqui entendido como “a coisa no mundo melhor repartida”, isto é, a razão, que, quando avalia de modo adequado, percebe clara e distintamente (isto é, em sua verdade absoluta) as essências dos seres físicos ou metafísicos. Para o autor das *Meditações Metafísicas*, a natureza é regida por grandes leis bastante simples. O universo, a terra, o céu não são mais enigmáticos do que uma máquina. Imaginemos em alguma parte um espaço no qual Deus tenha empreendido criar um novo mundo. Ele se encontrara diante de um caos de tal forma inextrincável que seria preciso ser um poeta para concebê-lo. Eis que o caos se ordena de acordo com leis claras e simples e vê-se descortinar, pouco a pouco, o céu, os planetas, os cometas, o sol, as estrelas fixas e a terra. E sobre a terra montanhas, mares, fontes, regatos e campos nos quais crescem as plantas. O corpo do homem, ele também, obedece às leis que governam o universo. Quanto ao espírito humano, é suficiente que, em seus raciocínios, ele proceda de acordo com as leis de suas próprias luzes para que compreenda aquelas que regulam o universo e para que possa reconstruí-las pelo pensamento.

É verdade que ao lado dos conhecimentos de ordem matemática e mecânica, necessários àquela reconstrução, há uma quantidade de conhecimentos de ordem secundária, tal como as línguas, a geografia, a história e, em geral, tudo o que depende da experiência. Uma vida inteira não seria suficiente para adquiri-los. Um sábio não tem necessidade de conhecer mais a história do império greco-romano do que a de um pequeno país da Europa (DESCARTES, 1974, Tome X, p. 503). O

caráter acessório daquelas disciplinas desobriga o filósofo de nelas investir sua atividade espiritual, ele deve voltar-se às verdades atemporais que fundam uma série subsequente de outras verdades capazes de serem captadas por uma razão bem ordenada. Não há sentido em conferir atenção e mérito à verossimilhança contida na pluralidade dos discursos disciplinares, quando posso fazê-lo ao dirigir-me à busca da verdade contida na evidência. Ao princípio de autoridade, o filósofo deve opor o princípio da intuição: “Por intuição, entendo, não a confiança vacilante que fornece os sentidos ou o julgamento enganoso de uma imaginação segundo más composições, porém, o conceito que a inteligência (*Mentis*) pura e atenta forma com tão grande facilidade e distinção, que não resta absolutamente nenhuma dúvida sobre o que compreendemos; ou, o que é a mesma coisa, o conceito que forma a inteligência pura e atenta, sem dúvida possível, conceito que nasce da luz única da razão e cuja certeza é maior, por causa de sua simplicidade, do que a da própria dedução”. Dessa forma, cada um pode ter a intuição intelectual de que existe, de que pensa, de que um triângulo é limitado por apenas três linhas, e muitas outras parecidas intuições, bastando que, para isso, aplique bem sua inteligência e esqueça o desprezo por coisas tão simples. Descartes associa a intuição à inteligência e não aos sentidos; isso implica que não há nenhuma oposição entre inteligência e intuição. Ao contrário, “a evidência e a certeza da intuição são requeridas não só para as simples enunciações, como, do mesmo modo, para toda espécie de raciocínio” (DESCARTES, 1974, Tome X, p. 368).

Descartes e a Questão do Método

O intento de Descartes é a unificação de todos os conhecimentos humanos a partir de bases seguras, é a construção de um edifício totalmente iluminado pela verdade e, portanto, todo feito por “tijolos” de certezas racionais; no qual o arquiteto responsável pelo projeto é único, subjetivo e agenciador de sua própria razão. “Assim, vê-se que os edifícios empreendidos e concluídos por um só arquiteto costumam ser mais belos e melhor ordenados do que aqueles que muitos procuram

reformatar, fazendo uso de velhas paredes construídas para outros fins” (DESCARTES, 1987, p. 34). Caberá a Descartes a tarefa de uma nova edificação para o edifício da certeza. Para tanto, a inauguração de um caminho seguro que conduzisse à razão e que buscasse a verdade nas ciências se fazia necessário afim de bem aprumar o espírito. Pois, não é suficiente ter o espírito bom, o principal é aplica-lo bem. É verdade que as maiores almas são capazes dos maiores vícios, tanto quanto das maiores virtudes, e os que andam muito lentamente podem avançar muito mais, se seguirem sempre o caminho reto, do que aqueles que correm e se distanciam (DESCARTES, 1987, p. 29). A boa aplicabilidade do espírito se efetiva pelo bom uso da razão: única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais²; para isso, é preciso seguir determinados caminhos que conduzam a considerações e máximas, das quais é possível formar um método, que, por sua vez, parece ter elementos para aumentar gradualmente o conhecimento e de alçá-lo, pouco a pouco, ao mais alto ponto, ou seja, à sabedoria (DESCARTES, 1998, p. 26).

Contudo, é possível o engano. É possível acontecer que me engane, e talvez não passe de um pouco de cobre e vidro o que eu tomo por ouro e diamantes. O filósofo reconhece: estamos sujeitos a nos equivocarmos no que nos tange e como também nos devem ser suspeitos os juízos de nossos amigos, quando são a nosso favor. Vivendo um século florescente e fértil em bons espíritos, como nenhum dos precedentes, Descartes aplica o princípio do equívoco a todas as doutrinas anteriores e passa também a verificar os costumes dos diversos povos, a fim de julgar os seus próprios e não pensar que tudo o quanto é contra a modos particulares é ridículo e contrário à razão. Todavia, “enquanto me limitava”, diz o filósofo,

[...] a considerar os costumes dos outros homens, pouco encontrava que me satisfizesse, pois advertia neles quase tanta diversidade como a que notara anteriormente entre as

² Descartes instalará um panegírico da razão como elemento constitutivo por excelência do homem, que terá ressonâncias posteriores. Para Kant, o homem é um animal que come frutos e carnes; mas, ao contrário de outros animais, sua única arma é a razão (KANT, 1988, p. 162). Para Hegel (1965, p. 78), o homem sabe de si mesmo; e isto o diferencia do animal. É pensante, e pensar é conhecer o universo. Pelo pensamento, o conteúdo se reduz ao simples e, deste modo, é simplificado, quer dizer, convertido em algo interno ideal. Por isso, pensar-se como *eu* é o que constitui o cerne da natureza do homem.

opiniões dos filósofos. De modo que o maior proveito que daí terei foi, vendo uma porção de coisas que, embora nos pareçam muito extravagantes e ridículas, não deixam de ser comumente acolhidas e aprovadas por outros grandes povos, aprendi a não crer demasiado firmemente em nada do que me fora inculcado só pelo exemplo e pelo costume [...] (DESCARTES, 1987, p. 33).

A diversidade sempre marcou a filosofia; e Descartes não se descuidava disto. No entanto, os costumes também são diversos e como tal, ricos. O pensamento filosófico e os costumes são, neste sentido, fecundos porque são múltiplos; porém, quando passam a ser inculcados heteronomamente caem no campo de esterilidade. Para resguardar possíveis resvalos, o filósofo parte ao encontro, em primeiro lugar, de verdades íntimas que formassem a base, a mais segura possível, da análise tanto dos sistemas filosóficos quanto dos costumes. Para isso,

depois que empreguei alguns anos em estudar assim no livro do mundo, e em procurar adquirir alguma experiência, tomei um dia a resolução de estudar também a mim próprio e de empregar todas as forças de meu espírito na escolha dos caminhos que devia seguir (DESCARTES, 1987, p. 33).

Nosso autor adota aqui, em princípio, a sugestão de Montaigne: o decisivo campo de batalha entre a certeza e a incerteza é o próprio eu.

Dentro deste plano de investigação, cujas bases são subjetivas, as ciências dos livros, ao menos aquelas cujas razões são apenas prováveis e que não apresentam quaisquer demonstrações, pois se compuseram e avolumaram, pouco a pouco, com opiniões de mui diversas pessoas, não se acham, de modo algum, tão próximas da verdade quanto os simples raciocínios que um homem de bom senso pode efetuar naturalmente com respeito às coisas que se lhe apresentam. Como observa Lebrun (1987, p. 37), neste passo, Descartes revela certo desprezo pela erudição livresca, estabelece oposição da razão à história, da evidência conquistada por nós mesmos ao “preconceito” herdado da tradição, estes *leitmotiv* cartesianos em parte alguma se acham melhor concentrados. Continuemos no rastro do pensamento cartesiano:

[...] no tocante a todas as opiniões que até então acolhera em meu crédito, o melhor a fazer seria dispor-me, de uma vez para sempre, a retirar-lhes essa confiança, a fim de substituí-las em seguida ou por outras melhores, ou então pelas mesmas, depois de tê-las ajustados ao nível da razão. E acreditei firmemente que, por este meio, lograria conduzir minha vida muito melhor do que se a edificasse apenas sobre velhos fundamentos, e me apoiasse tão-somente sobre princípios que me deixara persuadir em minha juventude, sem ter jamais examinado se eram verdadeiros (DESCARTES, 1987, p. 35).

A opinião deve, pois, se adequar à razão. Esta representa o critério capaz de avaliar a passagem de uma mera opinião para uma certeza. Cabe, portanto, à metafísica a pesquisa dos limites do funcionamento do nosso entendimento e descobrir no interior destes limites, se possível, certezas.

Na verdade, os critérios racionais que procura Descartes na razão humana, funcionam como precauções ante as ilusões dos costumes e dos exemplos. Se observarmos mais atentamente a moda, por exemplo, verificaremos que os trajes que nos agradaram há dez anos hoje se tornaram ridículos e extravagantes. Conclusão: são bem mais o costume e o exemplo que nos persuadem do que qualquer conhecimento certo (DESCARTES, 1987, p. 36).³ Um método, então, retificado em suas deformidades, se faz necessário e seu parâmetro estriba-se na concisão: “e como a multidão de lei fornece amiúde escusas aos vícios, de modo que um estado é bem melhor dirigido quando tendo embora muito poucas, são estritamente cumpridas [...]” (p. 37). Assim sendo, são escolhidos apenas quatro preceitos para orientar o método:

[...] o primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de

³ Dois séculos mais tarde dirá Hume (1980, p. 145): “nenhum objeto jamais revela, pelas qualidades que se manifesta ao sentidos, nem as causas que o produziram, nem os efeitos que dele ocorrerão; e tampouco a nossa razão, sem o socorro da experiência, é capaz de inferir o que quer que seja em questões de fato e existência real. [...] tão grande é a influencia do costume, que, nos casos em que é mais forte, não apenas cobre a nossa ignorância natural mais esconde também a si próprio e parece não existir simplesmente porque é concentrado no mais alto grau”.

nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente⁴ a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida (DESCARTES, 1987, p. 37).

O primeiro princípio refere-se explicitamente à dúvida: de *omnibus dubitandum est*; isto representa, pois, um começo absoluto. Descartes estabelece o levantamento de todas as determinações mesmas como postulado primordial da filosofia. É necessário, todavia, não identificar a dúvida cartesiana com a dúvida cética. Como observa Hegel (1985), esta primeira tese cartesiana não encerra o sentido do ceticismo, o qual não persegue outra meta que a dúvida mesma, o deter-se nesta atitude de indecisão do espírito, por crer que este encontra naquela sua liberdade. Decididamente, o sentido da dúvida cartesiana é outro: há que se renunciar a todo pré-julgamento, que dizer, a quaisquer premissas que possam ser aceitas diretamente como verdadeiras, e tomar como ponto de partida o pensamento mesmo, para se chegar, tirando dele próprio, a algum resultado firme e assentar assim um começo puro (HEGEL, 1985, p. 258). Para os céticos a dúvida não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada. O duvidar cartesiano busca algo certo e verdadeiro em si; a dúvida, neste caso, é o elemento inicial que garante a alienação de qualquer influência exterior; o princípio está, portanto, no eu que duvida, no eu que pensa.

O segundo princípio recomenda que se divida cada uma das dificuldades que venham a ser examinadas em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias forem para melhor resolvê-las (DESCARTES, 1987, p. 38). Descartes recorre, neste passo, a elementos matemáticos para justificar a etapa seguinte de seu método. As palavras “dificuldade” (podendo ser entendida a partir da similitude a um problema matemático) e “resolver” devem remeter-nos à *Geometria*, destacadamente à primeira parte do livro III, em que se trata da resolução das equações mediante dois métodos: quer realizando o produto dos binômios compostos da incógnita menos cada uma das raízes, quer

⁴ “Chamo claro àquilo que é presente e manifesto a um espírito atento [...]. E distinta aquela apreensão de tal modo precisa e diferente de todas as outras, que só compreende em si aquilo que aparece manifestamente ao que a considera como convém” (DESCARTES, 1998 p. 83).

quando não se encontra nenhum binômio que possa assim dividir a soma total da equação proposta, considerando a equação como um produto de dois polinômios (método das indeterminadas). Supor-se-á, por exemplo, que a equação do quarto grau é fruto da multiplicação de duas equações arbitrárias de segundo grau. Não é, pois, questão somente de “dividir”, mas, também, de decompor até os elementos mais simples cuja combinação engendrará a solução (LEBRUN, 1987, p. 38).

Conduzir por ordem meus pensamentos começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros: eis o terceiro princípio (DESCARTES, 1987, p. 38). Temos a configuração de uma série em que cada termo ficará posicionado antes dos que dele dependem e depois daqueles de que depende. A ordem é responsável pela homogeneidade de um domínio e da possibilidade de determinar com que exatidão os seres que ele inclui ou exclui. Por último, o autor da *Geometria*, estabelece como princípio fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, a fim de que se tenha a certeza de nada omitir. Essas longas cadeias de razões⁵, todas simples e fáceis, de que os geômetras costumam servir-se para chegar às suas mais difíceis demonstrações, haviam dado ao filósofo ocasião de imaginar que todas as coisas possíveis de cair sob o conhecimento dos homens seguem-se uma às outras da mesma maneira e que, contanto que nos abstenhamos somente de aceitar por verdadeira qualquer que não o seja, e que guardemos sempre a ordem necessária para deduzi-las uma das outras, não pode haver quaisquer tão afastadas a que não se chegue por fim, nem tão ocultas que não descubram (DESCARTES, 1987, p. 38-39).⁶ Descartes contenta-se com um método que, se seguido corretamente, propicia o uso seguro em tudo da própria razão. Quanto mais cultivar

⁵ Por razões deve-se entender “proporções”. Deve-se observar, também que simples e fácil não são sinônimos. É fácil o que é simples para nós e, por assim dizer, do ponto de vista psicológico. É simples o que é primeiro pela ordem das coisas. O raciocínio mais fácil (pedagógica e sistematicamente) nem sempre é o mais simples (segundo a ordem e analiticamente) (LEBRUN, 1987, p. 38).

⁶ Sobre Descartes e as cadeias da razão, ver: Guérout (1953).

minha razão, mais próximo estarei do conhecimento da verdade, não se pode, portanto, remeter-se ao método sem remeter-se à razão.

Estabelecidos os quatro princípios, torna-se imperioso demonstrar, pelo método construído, o primeiro enunciado da filosofia pretendida por Descartes (1987, p. 46):

Considerando que todos os mesmos pensamentos que temos quando despertados nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que haja nenhum, nesse caso, que seja verdadeiro, resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões do meu sonho.

Aqui não se trata somente de buscar a verdade, antes de tudo, duvida-se. Em primeiro lugar, porque sabemos que os sentidos nos enganam frequentemente, a prudência nos recomenda a desconfiar daquilo que nos engana, mesmo uma única vez; em segundo lugar, porque no cotidiano sentimos e imaginamos, em sonho, coisas que não existem. “Mas, logo em seguida, – continua o filósofo – adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava,⁷ fosse alguma coisa. E notando que esta verdade: eu penso, logo existo (*cogito ergo sum*) era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava” (DESCARTES, 1987, p. 46). Deve-se observar que Descartes não se posiciona: duvido, logo sou. A dúvida não funciona tão somente como ato, mas como indicativo de que antes mesmo de duvidar é condição *a priori* o pensamento. Ao rechaçar ou

⁷ “[...] pela palavra pensar entendo eu tudo quanto ocorre em nós de tal maneira que o notamos imediatamente por nós próprios. É por isso que não somente compreender, querer, imaginar, mas também sentir, são aqui a mesma coisa que pensar. Porque se afirmo que vejo, ou que caminho, e daí infiro que existo, se ouço falar da ação que se pratica com os meus olhos ou com minhas pernas, esta conclusão não é de tal modo infalível que eu não tenha alguma razão para duvidar, porque pode suceder que eu pense ver ou caminhar, embora não abra os olhos e não saia do mesmo sítio. Isso acontece-me algumas vezes quando durmo e poderia talvez suceder-me se eu não tivesse corpo: ao passo que se ouço falar somente da ação do meu pensamento, ou do sentimento, ou seja, do conhecimento que está em mim e que me leva a supor que vejo ou caminho, esta mesma conclusão é tão absolutamente verdadeira que não posso duvidar dela, visto que se refere à alma que é a única a ter a faculdade de sentir, ou de pensar de qualquer modo que seja” (DESCARTES, 1998, p. 56).

declarar falso tudo aquilo de que podemos de algum modo duvidar, nos é fácil supor: não existe deus, nem o céu, nem corpo algum; porém não que existam nós mesmos – os que pensam isto. O “eu penso”, envolve diretamente meu próprio ser; e isto é o fundamento absoluto de toda a filosofia. A determinação do ser encontra-se já no meu eu. O pensar como ser e o ser como pensar é minha certeza, meu eu; no *cogito* estão, por conseguinte, inseparavelmente unidos o pensamento e o ser. Como lembra Hegel (1985, p. 260):

Com Descartes, a filosofia entra de vez num campo totalmente novo e situa-se num ponto de vista completamente distinto, porquanto dirige-se para a esfera da subjetividade. Abandona a premissa da religião e busca para si somente a prova e não o conteúdo absoluto, o qual desaparece ante a subjetividade abstratamente infinita.

Descarte e a Filosofia

Ao dizer: concebi uma filosofia de maneira que pudesse ser recebida em qualquer lugar, Descartes instala uma laicização do saber. As bases da filosofia estão, eminentemente, na razão pensante. O caráter universal pretendido pelo esforço especulativo do pensamento medieval (catolicidade do cristianismo), o filósofo de La Haye pensa encontrá-lo no apelo ao “bom senso”. Comentando a filosofia em Descartes, Hegel propõe que o autor das *Meditações* imprime rumos totalmente novos a esta face do saber: com ele começa a nova época da filosofia, na qual a formação da mente já traz a possibilidade de captar o princípio de seu elevado espírito em pensamento, na forma de generalidade. Descartes apoia-se na concepção de que o pensamento deve partir do pensamento mesmo; todas as filosofias anteriores, com destaque para as que tomam como ponto de partida a autoridade da igreja, vêm-se relegadas, agora, ao segundo plano. Por isso, o espírito da filosofia cartesiana não é outra coisa que o saber como unidade do ser e do pensar.

Mas, o que é propriamente a filosofia para Descartes?

Primeiramente, desejaria explicar em que consiste a filosofia. Assim, começando pelos sentidos mais vulgares, esta palavra “filosofia” significa o estudo da sabedoria e por sabedoria não se deve entender apenas a prudência nos negócios, mas um perfeito conhecimento de todas coisas que é dada ao homem saber, tanto em relação à conduta de sua vida, como no que concerne à conservação da saúde e invenção das artes. E para que este conhecimento assim possa ser, torna-se necessário deduzi-lo das primeiras causas, de tal modo que, para conseguir adquiri-lo, e a isto se chama exatamente filosofia, cumpre começar pela pesquisa dessas primeiras causas, ou, dos princípios. Estes devem obedecer a duas condições: uma é que se tornem tão claros e evidentes que ao espírito humano não seja permitido duvidar de sua verdade, desde que se aplica com atenção a considerá-los; a outra é que seja deles que dependa o conhecimento das outras coisas, de maneira que possam ser conhecidos sem elas, mas não reciprocamente; depois disso é indispensável deduzir desses princípios o conhecimento das coisas que deles dependem, de tal modo, que não haja nada, no encadeamento das deduções realizadas, que não seja perfeitamente manifesto (DESCARTES, 1998, p. 26).

Nisto Descartes assinala a característica básica de sua filosofia: é o estudo da sabedoria. É imperioso atentar para a noção de estudo, ela expressa íntima ligação com o problema metodológico. Não se concebe o estudo sem método. Este, portanto, é uma questão estritamente filosófica, ou mesmo sua primeira e fundamental questão; por isso, o método apresenta-se como interno à filosofia. Porém, enquanto o método cartesiano não é “meramente formal”, e a filosofia, à parte do método de sua realização, tem um campo próprio de objetos, pode-se entender que não é legítimo, cartesianamente falando, reduzir a filosofia a uma estrutura matemático-formal de proceder científico. Ao contrário, na interna e recíproca pertinência entre forma e conteúdo, ou melhor, entre método e filosofia, encontramos a grande originalidade do pensamento cartesiano.⁸ Por isso, o método, como algo interno à razão deixa de ser uma questão “metodológica” (“externa”), que abarca

⁸ Para detalhamento do método como questão filosófica, consultar: Córdon (1984).

apenas uma determinada parcela do saber, para converter-se em objeto de consideração filosófica. Na verdade, a validade do método assim considerado, remete à *vraie philosophie* concebida pelo filósofo.

Mas, resta ainda um questionamento: como filosofar retamente? A resposta cartesiana é precisa:

É por isso que, se desejamos ocupar-nos, seriamente, do estudo da filosofia e da pesquisa de todas as verdades que somos capazes de conhecer, teremos de nos libertar, em primeiro lugar, dos pressupostos, e propor-nos rejeitar as opiniões que outrora havíamos recebido sob forma de crença, até as havermos examinado de novo. Passaremos revista, em seguida, às noções que são em nós e só aceitaremos como verdadeiras aquelas que se apresentarem clara e distintamente ao entendimento (DESCARTES, 1998, p. 111).

Mais uma vez método e filosofia se interpenetram. Não é possível filosofar com justeza sem que antes se obedeça a determinado modo de proceder que garanta a confiabilidade de uma posição inteligível. Fazendo uso deste modo de proceder estar-se filosofando, pois o próprio método tornou-se elemento de análise racional, portanto, objeto da filosofia. Neste sentido, outra recomendação de Descartes deve ser levada em conta. Qualquer sorte de coisas pode-se ensinar a qualquer um? Sem dúvida as línguas, a história, as experiências, assim como as demonstrações certas e evidentes, à maneira dos geômetras, podem ser ensinadas. Porém, as máximas e as opiniões dos filósofos, não podem, à primeira vista, ser ensinadas, mas, explicitadas. Platão diz uma coisa, Aristóteles outra. Epicuro outra, Campanella, Bruno, Basson, Vinini, todos os inovadores dizem cada um algo diferente dos outros (DESCARTES, 1954). A filosofia, portanto, não pode ser ensinada, isto é, não deve estar sob o julgo modelador de uma instituição. Ela é livre por natureza. Talvez provenha desta característica o fato de não encontrarmos concordância *in totum* entre as filosofias. A história da filosofia não ostenta nem a persistência de um conteúdo simples e completo, nem o processo de um pacífico acréscimo de novos sistemas. Ela fornece a

matéria prima do exercício filosófico: o conhecimento racional. É preciso reconhecer que se pode ter uma visão mais radical do que significa a diversidade dos sistemas filosóficos. O conhecimento filosófico daquilo que é verdade e filosofia faz compreender a diversidade como tal num sentido bem diferente daquele de uma oposição abstrata entre verdade e erro. A explicação disto revelará o significado da história e da filosofia. A multiplicidade de tantas filosofias é absolutamente necessária para a ciência da filosofia, e lhe é essencial. O conflito das filosofias permite a dinâmica que ressalta na história da filosofia, não uma exterioridade cronológica, mas uma interioridade lógica, quer dizer, a história do próprio conteúdo, algo que nos ajuda a resolver problemas. Os limites do gabinete estrangulam o filósofo:

[...] pois afigurava-se-me poder encontrar muito mais verdade nos raciocínios que cada qual efetua no respeitante aos negócios que lhe importam, e cujo desfecho, se julgou mal, deve puni-lo logo em seguida, do que naqueles que um homem de letras faz em seu gabinete, sobre especulações que não produzem efeito algum e que não lhe trazem outra consequência senão talvez a de lhe proporcionarem tanto mais vaidade quanto mais distanciadas do senso comum, por causa do outro tanto de espírito e artifício que precisou empregar no esforço de torná-las verossímeis (DESCARTES, 1987, p. 33).

Neste item, Descartes lança uma crítica mordaz e desdenhosa à filosofia como disciplina e profissão (como reagiria nosso filósofo ao contato com a filosofia hoje transcrita em manuais e espalhadas atabalhoadamente nos corredores de algumas escolas?). Sobre o mesmo tema continua o filósofo

[...] em vez dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar outra prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos

para os quais os próprios, e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza (DESCARTES, 1987, p. 63).

A filosofia, portanto, constitui-se como prática científica “útil à vida”. Seu fim não é a contemplação.

Com Descartes aprendemos que o método filosófico não admite improvisações, refere-se a uma unidade essencial, a uma ideia organizadora, que orienta judiciosamente o exercício do pensar. No entanto, a exigência sistemática engendra certa autonomia entre as diversas filosofias: elas não precisam concordar entre si, o critério para o reconhecimento, digamos estatutário, de um pensamento elaborado é, sem dúvida, metodológico, isto é, a estruturação em sistema. Temos, por consequência, diversas filosofias porque há diversos sistemas autônomos entre si. Mas, a diversidade das posturas filosóficas não desacredita o empenho demonstrativo da filosofia. Existem demonstrações filosóficas que, bem compreendidas, se apresentam como aquisições incontornáveis. O *cogito* cartesiano parece-nos ser um bom exemplo das verdades metafísicas, cuja solidez está à prova da história.

Referências

ARISTOTE. *La Métaphysique*. Trad. de J. Tricot. Paris: Vrin, 1953, T. I.

BELAVAL, Yvon. *Leibniz critique de Descartes*. Paris: Gallimard, 1960.

CÓRDON, I. M. N. Introducción. In: DESCARTES, R. *Reglas para la direccion del Espíritu*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. Trad. de Bento Prado Júnior e J. Guinsburg. São Paulo: Nova Cultura, 1987. (Coleção “Os Pensadores”).

_____. Lettre a Beeckman (17 octobre 1620). In: _____. *Lettres*. Paris: PUF, 1954.

DESCARTES, R. *Oeuvres de Descartes*. Publiées par C. Adam & P. Tannery. Paris: Vrin, 1974.

_____. *Os princípios da Filosofia*. Trad. de Alberto Ferreira. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

_____. Recherche de la Verité. In: _____. *Oeuvres de Descartes*. Publiées par C. Adam & P. Tannery. Paris: Vrin, 1974. Tome X. p. 503.

_____. Regulae ad directionem ingenii (III). In: _____. *Oeuvres de Descartes*. Publiées par C. Adam & P. Tannery. Paris: Vrin, 1974. Tome X. p. 368.

GUÉROULT, M. *Descartes selon l'Ordre des Raisons*. Paris: Aubier, 1953. 2 v.

HEGEL, G. W. F. *La Raison dans l'Histoire*. Trad. de K. Papaioannou. Paris: Plon, 1965.

_____. *Lecciones sobre la Historia de la Filosofia*. Trad. de Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica, 1985. v. 3.

HUME, D. *Investigação sobre o entendimento humano*. Trad. de Leonel Vallandro. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção “Os Pensadores”).

KANT, I. *Anthropologie du point de vue pragmatique*. Trad. de Michel Foucault. Paris: Vrin, 1988.

LEBRUN, G. Notas. In: DESCARTES, R. *Discurso do Método*. Trad. de Bento Prado Júnior e J. Guinsburg. São Paulo: Nova Cultura, 1987. (Coleção “Os Pensadores”).

LOPES DOS SANTOS, Luiz Henrique. Leibniz e os futuros contingentes. *Analytica. Revista de Filosofia*, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1, n. 3, 1998.

Capítulo 2

O uso da memória como metodologia de pesquisa em educação

*Cecilia C. Moreira Soares
Nilma Margarida de Castro Crusóe*

Introdução

Em 2014, iniciamos o projeto de pesquisa intitulado “A prática educativa como prática social e cultural”, cadastrado no CNPq, que pretende analisar a prática educativa como prática social e cultural, com o intuito de compreender crenças e valores que permeiam tal processo educativo, em espaços formais e não formais de educação. A relevância de uma pesquisa que se debruça sobre a perspectiva social e cultural da prática educativa, nesses ambientes formativos, consiste, na perspectiva de consolidar e ampliar o campo de estudo e oferecer subsídios para pensar as diversas formas de se promover a educação voltada para a o tema da diversidade, em diferentes cenários. Em 2016, uma das pesquisadoras do grupo e, também, uma das autoras deste capítulo, ministrou a disciplina A memória como metodologia para a pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte do Pós-Doutorado, cursado na referida

Universidade, cujo objetivo seria discutir sobre o uso da Memória como metodologia da pesquisa, a partir dos conceitos históricos e de áreas afins que possibilitassem reflexão acerca da importância da memória e da oralidade, em contextos sociais específicos.

Dessa experiência, elaboramos o referido capítulo, com a finalidade de apresentar algumas considerações sobre o uso da Memória como metodologia de pesquisa. Começaremos por revisitar os conceitos de Memória, Identidade e Territorialidade, de alguns autores, e nos reportaremos à manipulação desses conceitos, em pesquisa sobre Comunidade Terreiro e suas implicações teórico metodológicas, bem como apresentaremos trabalhos de estudantes, desenvolvidos no âmbito da disciplina, que consistiram em exercitar possibilidade de uso do conceito de memória, como aporte teórico metodológico, para a pesquisa em educação.

A Metodologia constitui o caminho a ser percorrido pelo investigador na abordagem científica do tema ou pesquisa, ferramenta conceitual e empírica para proceder à análise. No caso deste trabalho, nos propusemos a apresentar como modelo metodológico o uso da Memória Afro em comunidades religiosas, com o objetivo de descortinar novas formas de saberes e práticas sociais, que revelam nuances, resistências e estratégias de inserção social do grupo. Particularmente, no que tange às práticas educacionais, é possível atentar para particularidades interpretativas e comportamentais estabelecidas, resultados da interação entre o passado e a contemporaneidade das relações de sociabilidades e das políticas que perpassam a vida de seus participantes. A utilização das memórias afro-referendadas constituem um universo social importante para a investigação científica e a reescrita das histórias dessas pessoas. As fontes diversas, disponíveis nesses contextos, possibilitam estudos, por meio da análise do discurso, com base na oralidade de suas lembranças, registradas em entrevistas, depoimentos, imagens e diversas outras fontes para apreensão desse passado.

De modo geral, alguns problemas teóricos se impõem ao trabalho com o uso da memória coletiva. Corre-se o equívoco da percepção

da memória desses grupos e suas histórias não estarem submetidas à dinamicidade das culturas, em novos contextos sociais. Que seus interlocutores não estão vulneráveis às mudanças, aos propósitos de suas recordações, seleções ou mesmo esquecimentos.

O uso da memória em todas as instâncias requer revisões dos conceitos de memória, ampliando-os no sentido de abarcar os elementos que constituem as lembranças ou fragmentos. O termo memória deve dialogar com o conceito de patrimônio material e imaterial, considerando a diversidade de fontes documentais a servirem de lastro aos processos da lembrança e da memória do grupo.

A submissão da memória, como método qualitativo de análise, incluindo a história de vida e a história oral, constitui um importante instrumento na tentativa de “incorporar a versão que os desprivilegiados têm sobre os acontecimentos”, de acordo com Guita Debret (1986, p. 141-142), bem como, a produção de novas tipologias documentais como alternativas frente à documentação oficial.

O trabalho de campo antropológico constitui uma das maneiras mais diretas de conhecimento e interpretação dos modos de vida e organização social de grupos alijados das relações de poder. O método da observação participante permite ao entrevistador(a) dispor de um período de permanência próximo ao grupo pesquisado, na tentativa de captar as sensibilidades e ancorar as fontes materiais para as investigações sobre a memória, em contextos afro. Todavia, o pesquisador depara-se com algumas dificuldades metodológicas, que residem basicamente em dois aspectos: a questão do tempo disponível para obtenção de informações e a veracidade dos informantes voluntários, passíveis de racionalizações.

Os candomblés, por exemplo, compartilham de uma unidade ideológica, daí serem os entrevistados cautelosos em descrever aspectos relacionados aos seus mistérios, fundamentos e ritos. Porém, como essas histórias circulam nesse mesmo universo, o pesquisador poderá comparar os dados na comunidade que compartilha informações pessoais, impressões e, todos esses elementos constituem “documentos valiosos para a compreensão do relacionamento interno do grupo” (LIMA, 2003,

p. 140). Em muitas situações os entrevistados já tiveram experiências anteriores e poderão agir atendendo mais as solicitações do entrevistador do que emitindo suas próprias percepções do acontecimento passado – presente. É válido lembrar que esses grupos operam naturalmente com a percepção do tempo, atuando de forma incontestemente nas relações pessoais no presente.

Estas observações prestam-se, também, a outros grupos sociais, todos vulneráveis aos efeitos da memória coletiva, ativada de forma política, em resposta ao entrevistador, ávido, muitas vezes em aproximar-se das hipóteses da sua pesquisa. Desavisado, correrá o risco de não escrever sobre as nuances das lembranças diretamente relacionadas com o lugar social que ocupa e se descuidará da capacidade de teorizar suas explicações ou se restringirá as permanências das estruturas mentais ou, ainda, poderá agregar novos pressupostos, socialmente construídos, para responder, de forma esplêndida, às perguntas. Segundo Minayo (2001, p. 24), outro problema reside no conflito entre o empirismo e a subjetividade dos investigadores.

Apesar das ferramentas teóricas, é impossível não expressá-la, a subjetividade é inerente ao investigador. É neste momento que o entrevistador, imbuído de sua subjetividade e compromissos ideológicos, se esforçará em corroborar os dados de campo com os pressupostos teóricos a serem utilizados.

Memória, identidade e territorialidade

O uso da memória afro traz no seu bojo alguns conceitos fundamentais para sua compreensão. Dessa forma, apresentaremos algumas expressões com base em autores que contribuirão para análise do tema.

Jacques Le Goff (1994), na obra *História e Memória*, nos instiga ao propor uma releitura sobre Memória e seu uso enquanto metodologia e fonte para a pesquisa historiográfica. Embora Le Goff (1994) fosse historiador, sua obra alcançou múltiplas áreas do conhecimento, e no

caso específico da educação, estabeleceu diálogo com campos diferentes configurando-se em um frutífero encontro teórico. Da História oficial e escrita, voltamos nossos olhares para a memória enquanto ação humana, em articulação com o cenário social e as lembranças transmitidas entre pessoas que compartilham da mesma ideologia.

A História científica e memória coletiva não se confundem. Constituem-se a partir dos lugares onde são produzidas. São produtos sociais e marcados por determinações do lugar de produção. Estão voltadas para o passado, mas o fazem de maneiras distintas. Para melhor entendimento, apresentaremos os conceitos de memória, identidade e territorialidade.

De acordo com Bergson (1990) esse comportamento reflete o passar do tempo onde as lembranças adquirem percepção dos fatos, permanências e releituras simbólicas das representações. À compreensão do autor, se devem buscar, também, as motivações na realidade social experimentada - novos contextos sugerem comportamentos que tendem a forçar as lembranças, alterá-las ou mesmo suprimi-las, enquanto defesa e proteção de princípios tão caros ao grupo. O desafio para nós está em agregar os dois estímulos que se distanciam e, ao mesmo tempo, se integram em diferentes tempos. O que diferencia o alcance da memória na comunidade – terreiro é o fato de que os conhecimentos que reconstituem a imagem do passado e evocam espontaneidade não ficam restritos apenas às repetições, enquadramentos singulares.

Devem se pensar os rituais iniciativos, ou a busca da história mítica entrelaçada a uma realidade, com o objetivo de mudança nos comportamentos, que ocorre na medida em que se ritualizam os mitos, servindo de referência, para o cotidiano no universo das pessoas no Candomblé. A imagem-lembrança é individualizada. Refere-se a alguém em algum momento de sua vida.

Já Halbwachs (1990) considerou importante trazer à tona o sujeito que lembra, e fazer uma conexão entre o que era lembrado e quem era o sujeito que projetava essa lembrança. A memória se processa o tempo todo, culminando com novos cenários e redefinindo o papel dos sujeitos.

Quando se fala em identidade negra, procura-se definir a conjunção de ideologias e aspectos visíveis daquilo que designamos genuinamente de origem africana. A leitura de identidade que queremos relatar é aquela construída e em processos contínuos de redefinições que somente a recusa por processos culturais acabados, poderá compreender a singularidade de grupos tão específicos quanto às comunidades culturais e religiosas afro-baiana.

Analisar essas representações sobre afrodescendente, como a noção de identidade étnica - religiosa é também compreender seus sentidos políticos e a necessidade de inclusão que evidenciavam dentro das comunidades o fortalecimento com uma grafia diversificada, mas que só a partir dos anos 1970 ganhou dimensão nacional.

Segundo Jaques D'Adesky (2005, p. 118), o Território deve ser entendido enquanto espaço que se constitui por meio da relação de grupos sociais que se encontram e se reconhecem, em um ambiente de comunicação que gera relações permeadas por significados hierarquizados, valorizados e polarizados. A leitura do autor corrobora perfeitamente com os significados intrínsecos representados particularmente no Terreiro Ilê Axé Maroketu, lócus desta investigação, este se sobressaindo à importância da “materialização do território”.

O espaço do Terreiro representa as construções culturais que estão inscritas em cada corpo, em cada elemento, em diferentes ambientes e na própria natureza. Configura uma rede “relacional de representações coletivas” reconhecidas por todo grupo social. Dessa forma, o espaço se transforma e é transformado em “loteamentos territoriais”, segundo os quais se dividem até mesmo os grupos de candomblés no mesmo terreiro.

O autor Appiah (1997, p. 248), propondo uma análise sobre identidade apresentou três grandes aspectos que poderão ser estendidos às identidades religiosas afro-brasileiras. Primeiro, que “as identidades são complexas e múltiplas, e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades”. Segundo, que elas florescem a despeito do que antes o autor chamou de “desconhecimento” de suas origens, ou seja, suas

bases estão assentadas em mitos e mentiras. E, por último, que não há muito espaço para razão na construção das identidades, politicamente é interessante exaltar identidades que parecem oferecer esperanças a objetivos futuros e silenciar o passado complexo.

Concordamos com Ferreira (2000, p. 46) ao pensar a identidade como um constructo que reflete um processo em constante transformação, cujas mudanças vêm sempre associadas a mudanças referenciais e a novas construções de realidade por parte dos indivíduos, determinadas por sua participação em certos processos provocadores de impacto existencial.

As mudanças sociais inevitavelmente refletem na construção de identidade, corroboramos neste sentido das conclusões de Haesbaert.

Trata-se sempre de uma identidade em curso, e por estar sempre em processo/relação ela nunca é uma, mas múltipla.
[...] se define em relação a outras identidades numa relação complexa de escalas territoriais e valorações negativas e positivas (HAESBAERT, 1999, p. 174-175).

O Candomblé desenvolve atitudes e padrões de comportamentos independentes, que preservam a identidade própria, contribuindo tanto para a identidade afro-brasileira, como para a identidade negra, através da busca das tradições culturais e da criação de novos símbolos e valores da ação social, na tentativa de contribuir com novas atitudes de grupos (JOAQUIM, 2001).

Partindo-se do pressuposto de que a identidade pode ser edificada a partir dos interesses individuais e ou de um grupo, pode-se afirmar que isto se dá porque, segundo Baumam (2005):

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAM, 2005, p. 19).

Assim, conclui esse autor que a identidade, só nos é

[...] revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço que visa construí-la a partir do nada ou mesmo optar entre várias alternativas. A identidade interpretada dessa forma aparece inconclusa e da sua condição de precariedade busca ocultar-se (BAUMAM, 2005, p. 21-22).

A identidade deve ser compreendida enquanto processo contraditório e dinâmico, como nos advertiu Stuart Hall (2006, p. 13): “Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

Para Bauman (2005, p. 19), estar deslocado é:

Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar.

O deslocamento ou processo de desterritorialização implica na proximidade e convivência com outras culturas e, por isso, inevitavelmente haverá apropriações ou mesmo redefinições de elementos que poderão ser assimilados pelo grupo. Dessa forma, a construção de uma identidade deve ser interpretada como reflexo de uma idealização social centralizada, portanto, “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL, 2006, p. 13).

Observando que a categoria identidade sugerida nesse trabalho é algo fluído, construído e edificado com base nas experiências individuais e grupais, caracteriza-se enquanto processos múltiplos, mas, ao mesmo

tempo, simultâneos e diferenciados. Consideramos, a abrangência do conceito de memória para além da oralidade, integrando os gestos, o vestuário, a alimentação, os utensílios domésticos, textos escritos e impressos, atendem as inquietações pertinentes do autor acima, tornando instigante e necessário para a coleta de dados e registro da memória em que a ação do tempo é elemento desagregador e mesmo fluido. Ao submeter-se ao rigor metodológico pode-se correr o risco de desconstrução das ideias tecidas, pelos atores sociais, e das estratégias de sobrevivência do grupo, em que pese os discursos identitários e de pertencimento sociocultural. Este é o risco que se deve correr que consiste em enfrentar o conceito de tradição e o seu desejo de ser perene, compreender as dimensões das identidades políticas e a multireferencialidade dos grupos sociais em contextos afro e as releituras de suas memórias.

Estabelecida a interlocução sobre os conceitos acima abordados e o seu uso nos estudos sobre Comunidade Terreiro, apresentaremos o uso da memória coletiva, na pesquisa em Educação, tomando como referência a atividade final da disciplina *A memória como metodologia para a pesquisa*, que consistia em que os estudantes relacionassem o conceito de memória com os seus objetos de pesquisa, como exercício de reflexão teórico metodológica.

O trabalho de Santos¹ (2016) ao tratar do corpo feminino negro, traz perspectiva de territorialidade e construção identitária. Para iniciar, o autor esboça uma aproximação ao conceito de territorialidade para que haja uma melhor compreensão desta perspectiva no contexto em discussão. Para Haesbaert (2004 apud SANTOS, J. P. L., 2016) a territorialidade é algo abstrato, não numa significação absoluta que a restringe a uma abstração analítica, mas, também, na sua essência ontológica, na reflexão sobre o ser enquanto personificação ou representação de um território, que “pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado – como no conhecido exemplo

¹ João Paulo Lopes Santos, aluno da disciplina *A memória como metodologia para a pesquisa* e autor do trabalho acima apresentado.

da “Terra Prometida” dos Judeus” (HAESBAERT, 2004, p. 10 apud SANTOS, J. P. L., 2016).

Segundo Saquet e Briskievicz (2009), a territorialidade diz respeito ao esforço de um coletivo ou de um indivíduo, de persuadir ou dominar outros indivíduos, manifestações e fenômenos. O domínio se dá em um espaço distinto marcado por cada grupo social dominante. Deste modo, esta territorialidade concretizaria, concomitantemente, as funções de seleção, categorização, apropriação ou controle. “O território, desta maneira, é um espaço utilizado para conter, restringir ou excluir pessoas, objetos ou relacionamentos” (SAQUET; BRISKIEVICZ, 2009, p. 5 apud SANTOS, J. P. L., 2016).

A territorialidade condiz com as interações afloradas no seio social e com as relações manifestas entre o ser e a natureza. É o fruto do processo de criação do território, sendo imprescindível para a construção identitária e para o reordenamento das vivências diárias. Assim, pode-se compreender a identidade como algo híbrido, ou seja, como segmento relacional e histórico, consolidado sob as bases culturais, econômicas e políticas. Neste sentido, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 1998, p. 13 apud SANTOS, J. P. L., 2016).

Assim sendo, a identidade se constrói, se forma e se transforma mediante circunstâncias que estão sempre em movimento, circunstâncias que estão ligadas aos modos pelos quais os indivíduos são representados e questionados nas estruturas culturais que os cercam. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 1998, apud SANTOS, J. P. L., 2016, p. 13).

Neste contexto, a identidade é formada pelas diversas relações-territorialidades que são efetivadas cotidianamente. Esse processo contempla, indispensavelmente, os produtos materiais e imateriais criados pelos indivíduos, como por exemplo: a música, os espaços sagrados, os valores, os rituais, as crenças, as ruas, as casas, e assim por diante (SAQUET; BRISKIEVICZ, 2009 apud SANTOS, J. P. L., 2016).

A identidade como fenômeno social é um elemento-chave da realidade subjetiva, pois medeia a relação dialética entre indivíduo e sociedade. Embora se constitua como realidade subjetiva, a identidade tende a ser constantemente modificada ou remodelada no processo das relações sociais, tornando-se fluida, móvel, híbrida, contraditória, instável. Os processos sociais que envolvem a formação e a conservação da identidade são condicionados pela estrutura social (OLIVEIRA, 2006, p. 87 apud SANTOS, J. P. L., 2016).

A identidade é construída no interior de um contexto histórico e cultural. E quando se trata da mulher negra e de seu corpo, enquanto território em que são depositados os arquivos de repertórios culturais intrínsecos, a elaboração individual desta subjetividade se dá a partir de atributos da identidade de perseverança de suas raízes, de seu lugar de origem.

As lutas a respeito da identidade étnica ou regional, quer dizer, a respeito de propriedades (estigmas ou emblemas) ligadas à origem através do lugar de origem e dos sinais duradouros que lhes são correlativos, como o sotaque, são um caso particular das lutas das classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e desfazer os grupos (BOURDIEU, 1989, p. 113 apud SANTOS, J. P. L., 2016).

De fato, o que está presente neste cenário é o poder de instituir compulsoriamente uma visão do mundo social mediante os fundamentos de divisão que, quando se obriga à coletividade, concretiza o sentido e a harmonia sobre o sentido e, especificamente, sobre a unidade e a integralidade do grupo, que constrói a realidade do conjunto e da identidade do mesmo (BOURDIEU, 1989 apud SANTOS, J. P. L., 2016).

Contudo, os símbolos que estruturam uma identidade não são elaborações completamente fortuitas, mas preservam vínculos distintos com a realidade concreta. Os múltiplos embates pela defesa de fronteiras,

por exemplo, deixam transparecer que as alusões territoriais se mantêm significativas para delimitação ou consolidação de identidades. Mesmo a memória coletiva de um grupo social necessita de uma referência territorial (SAQUET; BRISKIEVICZ, 2009 apud SANTOS, J. P. L., 2016).

Assim, de acordo com Saquet e Briskievicz (2009 apud SANTOS, J. P. L., 2016), o poder simbólico pode utilizar de componentes espaciais, conceitos e códigos, e dessa forma construir uma identidade territorial; esta territorialidade pode ser explicada historicamente. “Os territórios e as fronteiras são fundamentais para a construção das identidades, onde a alteridade fica muitas vezes condicionada a um determinado limite físico de reprodução dos grupos sociais” (SAQUET; BRISKIEVICZ, 2009 apud SANTOS, J. P. L., 2016, p. 6).

De acordo com Hall (2003 apud SANTOS, J. P. L., 2016), o corpo, como território simbólico é *locus* no qual se forjam as particularidades identitárias, notadamente do negro, e no contexto deste debate, o da mulher negra, é o espaço em que estão guardados muitas tradições e registros de lutas pela sobrevivência. Para o autor, os fundamentos culturais dos negros na diáspora têm considerado o corpo como um singular “capital cultural” que possuem (HALL, 2003 apud SANTOS, J. P. L., 2016, p. 342). Assim, na visão de Bergson, o “corpo é um objeto capaz de exercer uma ação real e nova sobre os objetos que o cercam, ele deve ocupar ante eles uma situação privilegiada” (BERGSON, 1999, p. 14 apud SANTOS, J. P. L., 2016).

As singularidades dos indivíduos sempre possuem uma configuração defensiva, modificando-se em marginais ao grupo dominante, assumindo significações ímpares de suas identidades, segregando uns dos outros conforme cada momento histórico. Existe um curso de relações de alteridade e exterioridade que determina e discerne os sujeitos e os espaços.

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, a ocupação dos de

fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. Isso vale não somente para a raça, mas também para outras etnicidades marginalizadas, assim como o feminismo e as políticas sexuais no movimento de gays e lésbicas, como resultado de um novo tipo de política cultural (HALL, 2003, p. 339 apud SANTOS, J. P. L., 2016).

Por essa razão, no campo das lutas em torno das diferenças, é que as mulheres negras começam a se ver como telas de representações, nas quais elas se representam, dizem quem são, esboçam a valorização de suas tradições e culturas de matriz africana, pintam os “gingados, os movimentos, os contornos, gestos, modos de vestir, estilos de cabelo, e a cor da pele” (HALL, 2003, p. 347 apud SANTOS, J. P. L., 2016), fazendo do seu corpo negro o cenário de refutações estratégicas, de lutas e da consolidação da estética e do empoderamento negro. No corpo, são produzidas as novas imagens e os novos discursos que as mulheres negras desejam registrar, afastando-se daquela imagem estigmatizada, de mulheres silenciadas, invisíveis e esquecidas pela história brasileira.

Levando em consideração os pensamentos de Hall (2003 apud SANTOS, J. P. L., 2016), e sob a óptica dos sentidos e significados devotados ao corpo negro, percebe-se que os autores afrobrasileiros hodiernos já debatem, de maneira crítica, as representações pejorativas fabricadas para o corpo feminino negro ao longo de todo o processo histórico e cultural da formação da sociedade brasileira. As produções, literárias na sua maioria, elaboradas no Brasil desde o século XVII, conceberam maneiras de reconhecimento para a alteridade, cujo propósito relevante era categorizar e selecionar as mulheres negras, o corpo feminino negro, baseando-se nas características biológicas e no “degradê de cores:” a escurinha, a mulata, a pretinha, a morena, a crioula, etc.

O corpo feminino negro foi marcado nas relações de gênero definidas pela dominação masculina. Este corpo foi submetido à padronização estabelecida pela sociedade, considerando um agrupamento

de valores morais e diversos esforços em dominar e disciplinar seus movimentos, seus gestos, seu comportamento, sua sexualidade, sua aparência e sua estética.

Interpretar a identidade, desse modo, significa, fundamentalmente, compreendê-la num momento histórico e cultural, e como parte integrante do território, juntamente com outros fatores essenciais evidenciados neste texto, e que reunidos formam o patrimônio de territórios distinto na sua integralidade.

Em estudo sobre representações sociais Sampaio² (2016) destacou que as representações são uma herança, uma memória social e, para que possam emergir é necessário instigar, provocar a memória, pois como coloca Bossi (2003 apud SAMPAIO, 2016), a memória parte do presente, de estímulos do presente. Com isso, os sujeitos podem lembrar-se de coisas, fatos, momentos que viveram, presenciaram ou que ouviram falar, havendo um compartilhamento de uma memória coletiva.

Podemos falar em memória coletiva (Halbwachs, 2004) para nos referirmos a processos de lembrança e esquecimento produzidos em coletividades, que se apoiam em instrumentos da lembrança, sejam objetos materiais (monumentos comemorativos, a toponímia urbana ou geográfica, nomes de prédios [...], mediadores literários (relatos, mitos etc.), sejam rituais (comemorações...). Eles atuam como material, como argumento e como roteiro para a representação (sempre dramaturgica) de algo já desaparecido, mas que tem utilidade, pelo menos para alguns que participam, executam ou dirigem os atos de lembrança que se sustentam sobre esses artefatos culturais (CARRETERO; GONZÁLES; ROSA, 2007 apud SAMPAIO, 2016, p. 19).

Ou seja, a memória coletiva se apoia em objetos, discursos, rituais que remetem a algo que pode não existir mais, contudo, ficou registrado na mente de muitas pessoas, seja por ter participado de tal fato, ou de tal ocorrido ter impactado em sua vivência (mesmo elas não presenciando aquilo diretamente) e essa memória coletiva é o que dá identidade ao grupo (SAMPAIO, 2016).

² Laís dos Santos Sampaio, aluna da disciplina A memória como metodologia para a pesquisa, autora do trabalho citado acima.

Com o estímulo da memória, no caso das representações sociais, a partir da palavra indutora, variadas lembranças tanto individuais quanto coletivas aparecem, estando interligadas (SAMPAIO, 2016).

A memória individual acaba por ser transpassada pela memória do grupo, pela memória coletiva; todavia, em cada grupo há uma história comum, que dá identidade e sustenta a unidade deste. Mas também não podemos ignorar o esquecimento, como colocam Carretero, Gonzáles e Rosa (2007 apud SAMPAIO, 2016); a memória, também, é composta de esquecimento, se configurando como seletiva:

Por isso, a memória coletiva é feita também de esquecimentos, de esquecimento do que, em cada momento, não se considera digno de ser registrado, de esquecimento do que não é memorável, por ser irrelevante, doloroso ou incômodo. [...] Alguns lembram (ou esquecem) algumas coisas e outras fazem o mesmo, mas com coisas muito diferentes (CARRETERO; GONZÁLES; ROSA, 2007, p. 19 apud SAMPAIO, 2016).

Nas considerações finais, Sampaio (2016) destaca que a memória coletiva está presente em todos os grupos e que lembranças trazidas, seja por objetos materiais ou recordações, trazem à tona formas variadas, se constituindo como uma rica fonte de pesquisas que revela histórias, pontos de vista, posicionamentos sobre variados fatos, revelando perspectivas individuais e sociais, visto que, a memória coletiva permeia a individual e vice-versa.

Santos (2016)³, ao escrever sobre a mística no Levante Popular da Juventude⁴ estabelece relação com o conceito de memória. Prossegue destacando que a criação de uma identidade coletiva de juventude que unifique os anseios de jovens, de norte a sul do país, é extremamente importante para o Levante. Para isso, em suas místicas, o Levante aborda processos sócio-artístico-culturais que trazem à tona, no momento de sua realização, a memória social das lutas empreendidas pelo povo brasileiro, tanto no campo quanto na cidade. Recontam também a labuta diária

³ Guilherme Ribeiro Miranda dos Santos, aluno da disciplina A memória como metodologia para a pesquisa e autor do trabalho acima apresentado.

⁴ Trata-se de uma organização de jovens militantes voltada para a luta de massas em busca da transformação da sociedade.

dos trabalhadores jovens e sua persistência pela melhoria na qualidade de vida. O intuito é claramente o de sensibilizar e despertar para a ação social, seja nos momentos de planejamento de atos, seja simplesmente como forma de revigorar os ânimos em tempos difíceis.

Isto se dá, segundo Santos (2016), por meio do resgate das ações históricas promovidas por movimentos camponeses e cidadãos, ou rememorando fatos que mancharam a história de sangue, como o massacre do Eldorado dos Carajás e a chacina da Candelária. Dá-se ainda com o resgate da atuação de mártires que lutaram em processos de libertação nacional, como Ernesto Che Guevara e Fidel Castro em Cuba, Augusto César Sandino na Nicarágua, Emiliano Zapata no México, e Nelson Mandela na África do Sul.

Assim, o Levante busca resgatar e recontar a história sob a ótica dos oprimidos e espoliados, disputando e (re)construindo uma memória coletiva que é distorcida pelas classes dominantes por meio de sua ideologia. Em síntese, “nas apresentações das místicas, a relação passado, presente e futuro é visível. Através dos acontecimentos ocorridos em tempos pretéritos, busca-se dar sentido às lutas no presente” (COELHO, 2010, p. 185 apud SANTOS, G. R. M., 2016).

O termo “mística” tende a remeter a palavras como misticismo e mistério. Certamente a contribuição que as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da igreja Católica e a Comissão Pastoral da Terra deram para a criação do MST influenciou na utilização deste termo durante a sua realização nas atividades do movimento, visto que a mística é carregada de simbolismos com influências religiosas. Porém, dentro do MST e do Levante essas influências passam por uma ressignificação, deixando de “ser algo apenas abstrato para se transformar em prática que, por sua vez, carrega muitas intencionalidades” (COELHO, 2010, p. 119 apud SANTOS, G. R. M., 2016).

Para Peloso (2012 apud SANTOS, G. R. M., 2016, p. 90), “a mística é o momento de reafirmar o compromisso com os ideais de uma concepção, de difundi-la socialmente, fortalecê-la politicamente, de consolidá-la e legitimá-la ideologicamente e uma forma de concretizá-la,

aqui e agora”. Neste sentido, a mística pode contribuir para a circulação de memórias que fazem parte da história de luta dos grupos sociais. As memórias sociais são fundamentais para dar sentido aos objetos que fazem parte da vida das pessoas, como os acontecimentos que vivemos nos contextos sociais (PEREIRA, 2014, p. 52 apud SANTOS, G. R. M., 2016). Mas isto só acontece através da simbolização que as pessoas dão para tais fatos, isto é, os objetos e os acontecimentos que traçaram a trajetória de luta do Levante perpassam na mística, isto porque as pessoas significam tudo que está à sua volta.

Isto seria o que Medeiros (2015 apud SANTOS, G. R. M., 2016) caracteriza como uma memória animada, ao mesmo tempo em que também poderia ser considerada uma tradição inventada, que é “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição” (HOBSBAWM apud MEDEIROS, 2015, p. 62 apud SANTOS, G. R. M., 2016).

Uma das preocupações do Levante é a de edificar a sua própria memória, seja por meio do resgate de suas lutas, seja elegendo seus mártires e heróis. A mística, enquanto um momento marcante no Levante acaba se tornando fundamental neste processo. Partindo-se de Halbwachs, a memória não dever ser visualizada somente na individualidade do sujeito, mas também a partir da coletividade, sobretudo “como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (HALBWACHS apud SANTOS, G. R. M., 2016).

Todavia, Michel Pollak (1989 apud SANTOS, G. R. M., 2016) vai travar um importante debate com Halbwachs, ao afirmar que essa noção de memória coletiva (ou memória nacional), por vezes camufla um processo de dominação e opressão. Sendo assim, subsistem na sociedade uma série de memórias clandestinas ou subterrâneas, que se opõem à memória oficial, e contribuem na conformação indenitária dos grupos dominados. Pode-se fazer aqui uma associação aos estudos sobre a Ideologia em Mészáros, para quem:

a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos (MÉSZAROS, 2004, p. 65 apud SANTOS, G. R. M., 2016).

Em nossas sociedades, tudo está impregnado de ideologia, inclusive a memória. Sendo assim, a construção ideológica de uma memória social dos grupos dominados é fundamental como forma de resistência e luta.

Recorrendo mais uma vez a Pollak (1989, p. 10 apud SANTOS, G.R.M., 2016), percebe-se assim que há um trabalho de “enquadramento da memória”, em que os seus militantes trabalham em prol da construção de sua memória histórica e da imagem que o movimento passa de si mesmo. Esse enquadramento da memória se configura como um investimento, em que é visado legitimar as ações sociais do grupo por meio da memória (COELHO, 2010, p. 181 apud SANTOS, G. R. M., 2016).

Compreende-se neste texto que a mística, (re)construindo e utilizando-se da memória, cumpre um papel pedagógico dentro do Levante Popular da Juventude e constitui-se enquanto prática educativa, uma vez que, como ação social dotada de sentido que é, aponta para a militância que faz parte do movimento o caminho para a luta popular em defesa dos direitos da juventude brasileira, resgatando lutas do passado e ressignificando-as para o momento atual, em um trabalho coletivo que conforma a identidade do Levante e a sua própria memória (SANTOS, G. R. M., 2016).

Os trabalhos de Santos, Sampaio e Santos, alunos da disciplina da disciplina A memória como metodologia para a pesquisa, acima apresentados, se constituem em exemplos de aproximação do conceito

de memória e outros como territorialidade e construção identitária a ele atrelado, a objetos de estudo em construção. Destaca-se nesse exercício a importância de reafirmação de que a parte metodológica de uma pesquisa exige diálogo permanente, entre o conceito e o objeto de estudo.

Considerações finais

Distantes, estamos, de esgotar todas as potencialidades da memória coletiva, projetando aspectos do cotidiano, particularmente a questão das práticas educativas, como forma de sociabilidade e inserção política do indivíduo. O estímulo à narrativa de suas concepções de vida, religiosidade e estratégias de enfrentamento ou negação dos modelos excludentes, toma nuances interessantes e importante enquanto mecanismos de promoção da autoestima e empoderamento de homens e mulheres negros, inclui-se, também, crianças e jovens em processos formativos. Subtrair da memória em terreiros de candomblés não é tarefa fácil! As ferramentas metodológicas devem tentar fazer emergir o máximo de informações, no encalço da memória e sua função pedagógica.

Concordamos com Magalhães (2016), sobre as teorias da memória coletiva e social e as possibilidades de análise para educação em realidades concretas. A utilização do recurso da memória enquanto metodologia para a pesquisa em Educação apresenta-se como uma área interessante para fazer emergir a memória coletiva, constituindo um elemento a mais na desconstrução de uma História científica, intercalada pelas lacunas textuais, a partir das memórias dos grupos que só poderão emprestar suas lembranças rompendo-se o dogmatismo do documento escrito e universal.

Referências

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 19-22.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Trad. Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 148-204.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DEBRET, Guita. Problemas relativos à utilização da história de via e oral. In: CARDOSO, Ruth. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afrodescendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília, 1997. v. 24.

HOORNAERT, Eduardo. *Formação do catolicismo brasileiro, 1550-1800: ensaio de interpretação a partir dos oprimidos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

JOAQUIM, Maria Salete. *O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra*. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: EDUC, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LIMA, Vivaldo da Costa. *A família de santo nos candomblés Jeje-nagô da Bahia*. 2. ed. Salvador: Corrupio, 2003.

MAGALHÃES, L. D. R. História, memória e a educação: relações consensuais e contraditórias. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 16, p. 165-174, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010.

SAMPAIO, Laís dos Santos. *A memória como metodologia para pesquisa: uma abordagem voltada para as representações sociais*. Trabalho apresentado como atividade para avaliação final do componente curricular Seminário Temático III: a memória como metodologia para pesquisa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

SANTOS, João Paulo Lopes dos. *De hoje em diante não quero alisar meu cabelo: a escrita do corpo feminino negro como território de identidade*. Trabalho apresentado como atividade para avaliação final do componente curricular Seminário Temático III: a memória como metodologia para pesquisa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

SANTOS, Guilherme Ribeiro Miranda dos. *A mística no levante popular da juventude*. Trabalho apresentado como atividade para avaliação final do componente curricular Seminário Temático III: a memória como metodologia para pesquisa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

Capítulo 3

A construção teórico-metodológico das trajetórias de vida na pesquisa sociológica

Núbia Regina Moreira

Introdução

A noção de trajetória aqui tratada nesse texto se insere na tradição teórica de pesquisa que se debruça em compreender a dualidade entre o agente individual e a coletividade na sociologia. Nosso esforço, que será evidenciado ao longo do texto, é realizar a conexão entre a individualidade e a estrutura, por meio da reconstituição de trajetórias individuais e/ou de grupo, perceber de um lado que o indivíduo não é reduzido à estrutura, de outro que a subjetividade não existe num vácuo das relações sociais (FARIAS, 1999).

Nas Ciências Sociais remetemo-nos ao individual ao subjetivo, ao particular, ao não generalizável. Na sociedade remetemo-nos ao coletivo, ao objetivo, ao generalizável. Para vencer essa herança ambígua reforçamos que nos influenciemos com a perspectiva do estudo da trajetória de pessoa ou grupos inseridos nos ambientes sociais em que participam, oferecendo a “oportunidade de questionar como cada

sujeito vive ligado a redes de interdependência que se estendem além do seu pertencimento social imediato” (GUÉRIOS, 2011, p. 13), nos aproximando e desafiando a estreitar as distâncias e /ou dissolvê-las entre individual e social, entre o pequeno e o grande, entre a parte e o todo.

No primeiro momento do texto apresentaremos um breve percurso de como se constituiu, no campo das ciências sociais, a pesquisa com biografias, narrativas e trajetórias. No segundo momento será privilegiada uma análise e sobre o uso da trajetória como escolha teórico-metodológica, orientada pelas contribuições de Pierre Bourdieu tanto nos estudos realizados nas ciências sociais como campo da educação. No terceiro momento, mostrarei resumidamente como me aproprio e me apropriei do recurso da trajetória, para realização e orientação de pesquisas para ampliar nosso entendimento sobre os processos criativos dos sujeitos e sobre a significação que eles atribuem às suas vidas, segundo as circunstâncias e os recursos culturais, educacionais e econômicos disponíveis.

As biografias, narrativas e trajetórias: um breve panorama

Biografias, correspondências, acervos e relatos orais têm sido tomados como materiais de pesquisa das ciências humanas, notadamente na antropologia, sociologia, história e educação. Recebem várias denominações, que vão desde histórias de vida, estórias de vida, autobiografias e trajetórias; este último termo, no nosso entender, se diferencia dos seus congêneres, por compreendermos que as trajetórias têm o poder de remontar à “configuração de uma experiência social singular” (KOFES, 2001, p. 27).

Na antropologia, tradicionalmente, esse método tem servido para recontar as experiências de povos indígenas de comunidades isoladas, consideradas estáticas, para explicar as instituições e as crenças por meio de experiências individuais (PACHECO, 2008).

Segundo Kofes (1994), a aproximação da antropologia brasileira com a “abordagem biográfica”¹ está representada em dois estudos: no

¹ Aspas da autora.

ensaio de Hebert Baldus, intitulado *O Professor Tiago Marques e o caçador de aipoboreu*, e no texto de Darcy Ribeiro sobre a experiência de Uirá, índio Urubu. Nessas duas produções, são evidenciados, segundo a autora, os impasses que configuram a experiência de um sujeito, mas não a reconstituição ou ciclo de sua vida.

Na sociologia, a abordagem biográfica teve amparo nas pesquisas realizadas no departamento de Sociologia da Universidade de Chicago durante a década de 1920. Os estudos aí realizados fizeram uso de documentos pessoais, histórias de vida, entrevistas, com o intuito de entender fenômenos comportamentais referentes à assimilação de imigrantes, sociabilidade dos grupos étnicos, delinquência juvenil, doença mental e problemas referentes ao uso do solo da cidade (BECKER, 1999).

Houle (2008, p. 321) afirma que a história de vida não se refere apenas ao vivido de um sujeito, mas a toda uma sociedade, e que, no interior da sociologia, o uso das histórias de vida traz à tona o questionamento sobre o “estatuto epistemológico do projeto do pesquisador, principalmente no que concerne à consideração e à descrição da relação estabelecida entre o sociólogo e o sujeito ou, mais geralmente, entre o observador e o observado”.

Ao questionar o estatuto epistemológico das histórias de vida, correspondências e diários íntimos, o autor adverte que se deve ter cuidado ao considerar os relatos e informações provenientes das histórias narradas. Ou seja, ele recomenda que tais histórias não sejam tomadas como um dado substancializado, isto é, como se as histórias narradas fossem a reprodução fidedigna de episódios tal como eles ocorreram. Embora o terreno da prática sociológica, ou seja, a fonte da construção do saber sociológico seja “extraído da vida” (HOULE, 2008, p. 321), “as realidades que se tornam notadas” (BOURDIEU, 1989, p. 28), no ofício sociológico, requerem o exercício metodológico de significar o mundo social em termos das relações.

É mais fácil, por exemplo, pensar em termos de realidades que podem, por assim dizer, ser vistas claramente, grupos, indivíduos, que pensar em termos de relações. É mais fácil, por

exemplo, pensar a diferenciação social como forma de grupos definidos como populações, através da noção de classe, ou mesmo de antagonismos entre esses grupos, que pensá-la como forma de um espaço de relações (BOURDIEU, 1989, p. 28).

Passeron (1995, p. 205), ao classificar a biografia como método, expõe que o “excesso de sentido e de coerência” que se expressa nas interpretações demonstra a tentação de exacerbar, de um lado, a biografia e, de outro, de privilegiar as formas entendidas aqui como parte de realismo estrutural.

O biográfico, para Passeron (1995, p. 205), comporta todo material autobiográfico ou qualquer material que se refira “à organização ao *tempo* da vida de um indivíduo ou ao tempo de encadeamento das gerações em uma linhagem”. O tempo é destacado segundo a descrição do concreto, dos fatos e dos desdobramentos históricos particularizados; além disso, evidencia no encaminhamento metodológico a imbricação de duas sensibilidades: uma “receptiva à expressividade da *singularidade do dever* de um indivíduo ou linhagem e a outra, teórica em relação ao *aspecto longitudinal* dos fenômenos” (PASSERON, 1995, p. 206, grifos do autor).

“A utopia biográfica” residiria, então, para o autor, em tomar a biografia em seu estado bruto, no qual a ilusão do imediato produzisse uma compreensão do todo sem que, para isso, fosse necessária a construção do “problema teórico dos traços pertinentes da descrição” (PASSERON, 1995, p. 206).

Já que tudo isto é do real, do “direto”, do singular, e este real é tocado com o dedo, apanhado, narrado, recitado, reunido, filmado, torna-se afetivamente difícil deixar perder-se sua menor parcela, cada uma participando do sabor total da narrativa; torna-se doloroso admitir que não importa que traço, não importa que associação de traços não tenha logo de saída uma pertinência (PASSERON, 1995, p. 207).

Selecionar o que tem pertinência parece ser o caminho de construção do trabalho sociológico em reconstituir as partes e o todo no contexto das relações que os constituíram, embora não se almeje uma

postura estruturalista que, a despeito da convocação das singularidades individuais, evoca as descrições generalizantes e modelos que nascem da observação das relações sociais (ESCOBAR, 1967).

As narrativas de vida se associam à história dos gêneros literários, que tendem a ressaltar a biografia do indivíduo de forma romanceada, singularizando uma vida individual (PASSERON, 1995). Porém, saindo do terreno literário, as implicações das narrativas biográficas decorrem da seleção da própria narrativa, uma vez que, sendo um material histórico como outro qualquer, se diferencia dos demais pela dificuldade de sua reconstrução.

Concordando com as perguntas de Passeron (1995), em que o autor se interroga sobre o *status* teórico do método biográfico e dos seus correlatos, expõem-se então questões que também pontuam este trabalho, uma vez que, no contexto de nossa pesquisa, as biografadas podem narrar a sua própria trajetória. Na pesquisa realizada por Kofes (2001), discutindo o tema da identidade e a diferença entre mulheres, os relatos de vida possibilitaram sintetizar a singularidade do sujeito, suas interpretações e interesses na rede de relação entre patroas e empregadas domésticas. Kofes, no entanto, adverte que os relatos de vida só podem ser bem utilizados quando apresentam três dimensões: entrevista, narrativa (como o entrevistado constrói a narrativa) e as possibilidades analíticas (para o investigador). Essas três dimensões estariam imbricadas e valeriam como fontes de informação, evocação e reflexão para o pesquisador. A informação seria a experiência que perpassa o sujeito que relata; a evocação transmite a dimensão subjetiva interpretativa do sujeito; e a reflexão contém uma análise sobre a experiência vivida, sendo que, nesta, o entrevistado articula informação e evocação. A autora ainda chama a atenção para o risco que se corre em entender essas três dimensões separadamente. Isso ocorrendo, haveria uma fragmentação da análise, o que levaria a duas posições opostas: uma na objetividade plena do relato, ou seja, somente a sua informação; e a outra seria na subjetividade plena do relato, apenas como evocação. A proposta então é considerar as análises da história de vida como uma narrativa do sujeito (KOFES, 2001).

Para Bourdieu (1989), a abordagem biográfica ou a história de vida “[...] se aproxima de um modelo oficial [natural] da apresentação oficial de si – carteira de identidade, atestado de estado civil, curriculum vitae, biografia oficial”. Para esse autor, a história de vida é uma “ilusão”, uma evolução linear e natural da ordem dos acontecimentos; desse modo, o nome ou a personalidade do sujeito seria como um nome arrancado do tempo, ao espaço e às variações de lugar e de momento. “Essas narrativas estabelecem relações de causa e consequência que, muito provavelmente, não traduzem a realidade vivida, já que, na vida, os acontecimentos não ocorrem de forma linear e conexa, mas sim descontínua e imprevisível” (BENZECRY, 2008, p. 19).

Como alternativa, o autor sugere o conceito de “trajetória”, no qual os acontecimentos biográficos são entendidos como *alocações* e como *deslocamentos* sucessivos no espaço social ou no interior de um campo específico. A história de vida não pode ser utilizada como uma evolução natural e linear dos acontecimentos.

A noção de trajetória utilizada por esse autor comporta a ideia de que os acontecimentos biográficos cumprem apenas uma função lógica do campo social em que estão inscritos. Estes, em sua compreensão, movem-se e deslocam-se no interior de um determinado campo, mas não reordenam e nem ressignificam as relações, imprimindo-lhes um sentido construído nos percursos individuais dos atores sociais.

Para Bourdieu (1989), a biografia é uma construção de um discurso (oficial ou não) sobre si e que, como produto editorial que é, pode ter tanto sua forma quanto seus conteúdos alterados de acordo com determinados fatores. O biógrafo do outro ou de si é visto como alguém capaz de produzir o sentido da vida narrada e, mais ainda, como um unificador de discursos que atravessam o sujeito.

Narrativas (histórias) nas ciências humanas poderiam ser definidas, provisoriamente, como discursos com uma ordem sequencial clara, que conectam eventos de um modo significativo para uma audiência definida e, ainda, oferecem *insights* sobre o mundo e/ou experiências das pessoas sobre ele.

Portanto, um discurso narrativo possui três características principais e interconexas: [i] ele é cronológico, no sentido de representar seqüências de eventos; [ii] é significativo; [iii] é inerentemente social, visto que ele (o discurso) é produzido para uma audiência específica.

Relatos e histórias de vida, ou mesmo trajetórias, são indissociáveis de narração (KOFES, 2001). A pessoa como narradora, que é também uma personagem, e como narradora ou autora, projeta experiências, ações, acontecimentos, tecendo assim um enredo sobre si, constituindo um em si-mesmo. Porém,

a correspondência entre uma vida como é vivida (o que atualmente acontece), vida como experiência (imagens, sentimentos, emoções, desejos, pensamentos e significações conhecidas pelas pessoas que as vivenciaram) e uma vida como contada (narrativa influenciada pelas convenções culturais do contar pela audiência e pelo contexto social) dificilmente é atingida pelo pesquisador (KOFES, 2001, p. 154).

Parece que o que está sendo posto é como nos desvencilhamos das atribuições e elaborações que os próprios sujeitos fazem sobre si, visto que pessoa e personagem estão imbricadas nos relatos fabricados tanto pelos outros como por si mesmas. Para diminuir tais dúvidas que se abatem durante a realização que adota como recurso a abordagem biográfica, é preciso admitir que os sentidos produzidos nas narrativas omitem outras interpretações, outros sentidos. No entanto, é salutar lembrar que os indivíduos são necessariamente a conjunção indissociável de um contexto histórico, de uma configuração exterior e de uma interioridade (HEINICH, 2001).

Cada pessoa só é capaz de dizer “eu” se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer “nós”. Até mesmo a ideia “eu sou”, e mais ainda a ideia “eu penso”, pressupõe a existência de outras pessoas e um convívio com elas – em suma, um grupo, uma sociedade (ELIAS, 1994, p. 57).

A sociedade é uma rede de relações nas quais os indivíduos estão enredados, sendo que sociedade e indivíduo não são entidades ambivalentes e opostas, pelo contrário; na perspectiva eliasiana, “as funções e relações interpessoais que expressamos com partículas gramaticais como ‘eu’, ‘você’, ‘ele’, ‘ela’, ‘nós’ e ‘eles’ são interdependentes. Nenhuma delas existe sem as outras” (ELIAS, 1994, p. 57). As estruturas sociais e a personalidade estão vinculadas, imperando como força na consecução do destino, visto que a “modelagem geral e a formação de cada pessoa individual dependem da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas” (ELIAS, 1994, p. 25).

As mudanças, as moldagens e remoldagens pelas quais passam as estruturas e as pessoas fazem parte de um processo que se desdobra entre pessoas e em relação umas com as outras, caracterizando o fenômeno da reticularidade, que liga obrigatoriamente o indivíduo a uma rede preexistente a ele, ao mesmo tempo em que ele é formador de outras redes. “Toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer ‘nós’” (ELIAS, 1994, p. 39). Nesse sentido, no estudo empreendido por Elias sobre a trajetória da construção da genialidade do compositor Mozart estão colocadas as redes de relações históricas, políticas, culturais e comportamentais que constituíram a sociedade alemã do século XVIII; esses fatores interdependentemente relacionados possibilitaram compreender o que “uma pessoa como Mozart, envolvida por tal sociedade, era capaz de fazer enquanto indivíduo, e o que – não importa sua força, grandeza ou singularidade – não era capaz de fazer” (ELIAS, 1995, p. 19). As trajetórias e as narrativas produzidas pelos indivíduos sobre si são obrigatoriamente referentes aos modelos sociais incorporados por estes através das teias de relações processualmente efetivadas ao longo de suas vidas, ou seja, a biografia de um indivíduo é a história de sua relação com as outras pessoas.

No estudo sobre as trajetórias intelectuais de professoras do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo, no período

compreendido entre os anos de 1934-1969, Spirandelli (2008) construiu-se uma articulação das seguintes categorias: trajetória, geração e *habitus* para compreender as redes de disputas das cátedras na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. A perspectiva adotada em Spirandelli, na sua pesquisa sobre o campo acadêmico converge para o nosso campo de pesquisa, por elucidar uma interpretação que toma como ponto de partida a reconstrução das trajetórias em comparação com outras no interior da geração de pertencimento.

A utilização da noção de *habitus* ajudou o autor a demarcar a configuração da geração, “caracterizando-a; ambos, *habitus* e geração, definem as fronteiras regulamentadoras de relações dinâmicas tornando objetivas essas formas de separação entre os professores, os mais antigos, e os mais recentes” (SPIRANDELLI, 2008, p. 40).

Referendada pela proposta de Farias (1999) adotamos como princípio a concepção pela qual, numa mesma rede outros indivíduos, em perspectiva sociológica e/ou biográfica, devem ser analisados do ponto de vista de situação estrutural a ser identificada nas articulações realizadas pelos indivíduos. Queremos afirmar que através das interações, forjadas pelos mesmos e/ou por grupos aos quais pertencem, podemos contar a história de uma sociedade ou de um campo.

A manipulação das trajetórias como recurso de pesquisa

A construção da trajetória apresentada no nosso trabalho de doutorado teve como foco refletir sobre a profissionalização das mulheres no campo da música popular, particularmente no samba urbano carioca.

Tratou-se de compreender o samba como campo, isto é, um espaço hierárquico de jogo, espaço de relações objetivas entre indivíduos e instituições que competem pelo mesmo objeto ou mesma propriedade, produzidos naquele jogo (BOURDIEU, 1989, 1992, 1996a, 1996b).

Nesse sentido, a mobilização desse conceito nos permitiu compreender o processo de desenvolvimento do samba como estilo musical numa dimensão mais ampla assim como nos foi possível reconstruir no seu interior as relações de gênero como parte das

assimetrias das posições masculinas e femininas no universo da música popular. Prosseguindo por esse caminho confirmamos uma das nossas hipóteses de que as mulheres, no mundo do samba, ocupavam posições secundárias, embora durante a investigação descobríssemos a existência das mulheres compositoras. Nossa segunda hipótese, de que os estudos sobre música popular brasileira subestimavam a produção musical das mulheres foi confirmada, por meio das poucas fontes de pesquisas com foco na composição realizadas por mulheres.

As variações históricas e culturais que relegaram uma série de compositoras à condição de desprestígio e de não reconhecimento, segundo Escal (1999, apud CARVALHO, 2010), podem ser explicadas pela aplicação das teorias naturalistas sobre a diferença entre os sexos ou sobre a inferioridade das mulheres, aplicadas ao domínio da criação musical, produzindo, dessa forma, diversas concepções segundo as quais as “mulheres são desprovidas de gênio, no sentido de uma aptidão inata e de uma disposição natural, [...]; a inaptidão para composição estaria associada a particular incapacidade geral das mulheres para as coisas do espírito” (p. 2).

Ao elegermos a trajetória de vida de mulheres sambistas, como referencial analítico da pesquisa buscamos reconstituir processos de negociação e manobra em que, questões relacionadas as relações de gênero, isto é, as assimetrias entre a posição de mulheres e homens no mundo social encontravam-se circunscritas também, no mundo do samba.

Toda trajetória social deve ser compreendida como maneira singular de percorrer o espaço social onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de *envelhecimento social* que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida. Assim, pode-se substituir a poeira das histórias individuais por *famílias de trajetórias intrageracionais* no seio do campo da produção cultural (BOURDIEU, 1996b, p. 292-293, grifos do autor).

No entanto, a categoria gênero foi introduzida na pesquisa como preponderante componente, na mediação das diferenças no processo da produção musical masculina e feminina, onde a noção de gênero comporta “relações construídas a partir das identificações ou atribuições de masculinidade e feminilidade a todos os seres humanos, isto é, entre ‘mulheres’, entre ‘homens’ e entre ‘mulheres’ e ‘homens’” (CORRÊA, 2003, p. 28).

Relacionamos as assimetrias de gênero à de *habitus*, para melhor pensarmos um sistema de relações diferenciadas e homólogas, entendendo que estas também são produzidas por meio do *habitus*, noção definida como “um cabedal e também um haver que pode em certos casos, funcionar como um capital” (BOURDIEU, 1996b, p. 205) compartilhadas por uma geração, aqui compreendida como um conjunto de “experiências compartilhadas coletivamente num mesmo tempo e lugar” (DUARTE, 2000, p. 46). Pois a partir da análise das gerações, é possível compreender o processo de transformação do exercício de certas atividades musicais em carreiras predominantemente femininas ou masculinas (CARVALHO, 2010).

O delineamento das conexões de gênero está imbricado aos aspectos centrais tais como, ambiente familiar, formação musical, construção da carreira, que estiveram no caminho para consolidação da profissão.

Por isso, a trajetória tornou-se o fio condutor de nossa pesquisa contribuindo para a percepção do modo como as disposições foram internalizadas e resignificadas por nossas informantes.

Os estudos sobre trajetórias de mulheres nos campos da produção cultural, musical e artístico, constituem casos exemplares de como disposições e estratégias individuais são capazes de, aos poucos, transformarem amplas conjunturas (SIMIONI, 2008).

Portanto, o gênio criador existe a partir das possibilidades de objetivação de sua obra no interior de um determinado campo. As movimentações históricas, econômicas e simbólicas em direção à adesão de novos agentes imprimem o aparecimento da singularidade, tendo em

vista as disposições previstas e as posições requeridas para a constituição do gênio criador.

Priorizamos os critérios estabelecidos pelas relações inerentes à geração a qual as sambistas pertenciam, tanto os trazidos de suas origens, quanto aqueles incorporados ao longo dos seus percursos traçados no campo do samba, e que expunham – o *habitus* – sistema de disposições duráveis estruturadas a partir do meio social que vinculam “as práticas e os bens de um agente singular o de uma classe de agentes” (BOURDIEU, 1996a p. 21) no interior de determinado campo. Importa então, compreender e elucidar heurísticamente, quais os recursos e capitais políticos, sociais e musicais que, no interior do samba, serviram como parâmetro para definir escolhas, posições e áreas de atuação das mulheres compositoras.

As noções de campo e *habitus* de orientação bourdieusiana nos ajudaram a transitar nessas trajetórias com a finalidade de elucidar como são construídas, levando-se em conta processo de negociação e manobras nas quais se manifestam energias, dilemas, tensões e pulsões, devido aos posicionamentos assimétricos de seus membros e gerações.

As pesquisas sobre trajetórias que são realizadas a partir da perspectiva bourdieusiana elegem como categorias analíticas a origem familiar, os percursos escolares, as redes de sociabilidades, o capital econômico, a carreira profissional. Essas categorias são mobilizadas de acordo com o campo, uma espécie de microcosmo social, onde estão inseridos os sujeitos das pesquisas.

Para mobilizar essas categorias podemos utilizar várias técnicas: questionário, narrativas, entrevista semiestruturada ou compreensiva, histórias de vida, dados estatísticos. As técnicas auxiliarão a reconstituir por meio dos indícios, os trajetos sociais dos sujeitos pesquisados, assim como criam a possibilidade de captar as desigualdades sociais e educacionais.

As informações recolhidas por meio da técnica escolhida são transcritas, analisadas e submetidas às redes de conexões entre as trajetórias de vida estudadas frente às condições concretas de existência a elas subjacentes (GUÉRIOS, 2011). Esse seria o exercício sociológico,

em busca da objetivação das informações, que tem como recurso os estudos das trajetórias. A partir delas podemos também compreender as configurações sociais.

Referências

- BECKER, H. S. A História de vida e o mosaico científico. In: BECKER, H. S. _____. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BENZECRY, L. *Das rodas de samba às redes de samba: mediações e parcerias que promoveram o gênero musical à sociedade de consumo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, Pierre _____. *Razões práticas*. Campinas: Papirus, 1996a.
- _____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.
- _____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CARVALHO, Dalila Vasconcelos de. *Renome, vocação e gênero: duas musicistas brasileiras*. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo São Paulo, 2010.
- CORRÊA, Mariza. *Antropólogas e antropologia*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- DUARTE, M. R. “Filmes”, “amigos”, e “bares”: a socialização de cineastas na cidade do Rio de Janeiro. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, Rio de Janeiro, 2000.
- ELIAS, N. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

- ELIAS, N. *Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ESCOBAR, Carlos Henrique. Introdução. In: PASSERON, Jean Claude. *O método estruturalista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1967.
- FARIAS, Edson. *Paulo do Portela: o herói civilizador*. Caderno CRH. Salvador, n.30/31, 1999.
- GUÉRIOS, Paulo Renato. O estudo das trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas. *Campos: Revista de Antropologia Social*, Curitiba: UFPR, v. 12, n. 1, p. 9-29, 2011.
- HEINICH, N. *A Sociologia de Norbert Elias*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- HOULE, G. A Sociologia como ciência da vida. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 317-336.
- KOFES, S. *Uma trajetória em narrativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. *Cadernos Pagu*, Campinas: UNICAMP, v. 3, p. 117-141, 1994.
- PACHECO, A. C. L. *“Branca para casar, mulata para “f” e negra para trabalhar”*: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – IFCH, UNICAMP, Campinas, 2008.
- PASSERON, J. C. A encenação e o corpus: biografias fluxos, itinerários, trajetórias. In: _____. *O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. *Profissão artista: pintoras e esculturas acadêmicas brasileiras*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2008.
- SPIRANDELLI, C. C. *Trajetoórias intelectuais: professoras do curso de ciências sociais da FFCL-USP (1934-1969)*. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da USP, São Paulo, 2008.

Capítulo 4

Contribuições de Norbert Elias aos estudos sobre gestão escolar

Rosilda Arruda Ferreira

Introdução

A temática da gestão escolar se constitui em questão relevante do campo de estudo da educação e tem levado muitos estudantes de pós-graduação e pesquisadores a se debruçarem sobre ela, buscando compreender seus meandros, avanços e possibilidades. Questionamentos relacionados, por exemplo, à articulação entre o que se propõe no nível do discurso sobre a gestão democrática e a realidade das escolas; aos aspectos envolvidos no processo de gestão no cotidiano das escolas; à efetividade das políticas e programas voltados à formação de gestores e às novas formas de promover a gestão democrática; entre tantos outros, vêm demarcando os estudos sobre o tema.

Vale destacar, no entanto, que muitas vezes os estudos produzidos, principalmente aqueles realizados por pesquisadores em formação, não têm se sustentando em teorias sociais de referência que possam ajudar a compreender, de forma mais aprofundada, tais fenômenos, mas apenas se voltam a construir diagnósticos sobre as situações vivenciadas por seus autores.

Relativo a esses fenômenos, a compreensão ou explicação sobre o que é uma sociedade, como a mesma se constitui, como se consolidam e se transformam suas instituições, como pode ser entendida a relação entre indivíduo e sociedade, são algumas das questões que a teoria social busca responder. As respostas construídas compõem os fundamentos que orientam um conjunto de novos estudos que assumem, às vezes, perspectivas bastante amplas, ou mais focalizadas em fenômenos sociais específicos e concretos. Em qualquer um dos casos, é importante que o pesquisador considere os fundamentos da teoria social que sustentam seus argumentos e que orientam sua pesquisa.

Para que essa discussão possa ser melhor delineada, vamos avançar um pouco mais em dois aspectos que julgamos relevantes: o primeiro se refere ao debate sobre a teoria social; e o segundo discute a importância da teoria social na explicação ou compreensão dos fenômenos sociais.

A discussão sobre a teoria social busca enfrentar o clássico debate filosófico e científico que se consolidou ao longo do período da modernidade e que demarcou as polarizações entre o caráter individual ou coletivo, objetivo ou subjetivo que fundamentaram e fundamentam as explicações sobre a existência das sociedades humanas, bem como seus processos de mudança e permanência.

Tentativas de superar essas polarizações e estabelecer uma compreensão ampliada das complexas mediações que se dão entre as mesmas vêm marcando o debate no interior das diversas teorias sociais que surgem ao longo do século XX e início do século XXI, produzindo uma rica gama de elaborações teóricas que, até hoje, nos ajudam a compreender os fenômenos sociais em sua complexidade e, ao mesmo tempo, singularidade. No período mais recente, J. Alexander (1995, p. 296) caracterizou estas tentativas como um novo movimento, apontando que o “problema sistemático ou analítico predominante tem sido a reintegração do voluntarismo subjetivo e a restrição objetiva”. E ainda, que

[...] o esforço de fechar a brecha entre o micro/macro é, pois, um afã de relacionar a ação individual e a interação com a teorização sobre a estrutura social [...] insistência em ligar

a ação com a estrutura, a subjetividade com a objetividade, marca um esforço para superar os termos do debate anterior (ALEXANDER, 1995, p. 297).

Sabemos dos problemas que se colocam para o pesquisador quando este tem que produzir análises de fenômenos sociais que, por serem complexos, exigem considerar uma grande diversidade de aspectos inter-relacionados que contribuem para a sua compreensão. Não é por acaso que muitos estudantes, ao terem que realizar suas pesquisas de mestrado ou doutorado, se defrontam com uma grande dificuldade para delinear um objeto específico para estudo, e vão tecendo teias cada vez mais amplas que acabam tendo que ser recortadas por seus orientadores. Fazer recortes da realidade; situar os fenômenos sociais delineando contextos específicos em que os mesmos se expressam; demarcar os aspectos mais relevantes que podem ajudar na sua explicação ou compreensão, não é tarefa fácil, mas, com certeza, é uma atividade para a qual a teoria social pode auxiliar.

Referimo-nos, aqui, não aos conceitos auxiliares que contribuem para o conhecimento do fenômeno no nível de sua manifestação empírica, mas a uma rede de conceitos que compõe uma determinada teoria a qual chamamos de teoria principal, e que busca compreender os fundamentos que regulam a vida social ao remeter para explicações sobre as formas como as sociedades se constituem, se modificam e se reproduzem; sobre como uma determinada civilização consolida seus valores e os transforma em instituições, cuja existência dura por longo tempo; ou sobre como determinados valores deixam de existir, no nível das ideias, e passam a configurar práticas sociais efetivas, incorporadas no cotidiano e reconhecidas pelos sujeitos.

É desse tipo de explicação que estamos tratando. No caso da gestão escolar, podemos dizer que desde os anos de 1990 o discurso sobre a gestão democrática tem se disseminado no interior de nossas escolas, nas políticas públicas educacionais, nos programas de governo na área da educação, etc. Mesmo assim, ainda afirmamos que a gestão democrática nas escolas não é um fenômeno consolidado. Como

podemos compreender essa situação? Como a teoria social pode nos auxiliar a compreender esse fenômeno?

No texto que segue, faremos uma reflexão sobre essas possibilidades, focalizando especificamente alguns conceitos produzidos por Norbert Elias em sua teoria sobre a vida social, a partir de uma leitura que tenta aplicar as explicações construídas pelo autor ao estudo sobre a gestão escolar. Vale destacar que não se trata de prescrever uma receita de como usar a teoria de Elias para refletir sobre um objeto específico que, neste caso, é a gestão escolar. Mas sim, de pontuar um possível caminho delineado a partir de uma inspiração que, com certeza, tem seus limites.

Dessa forma, as reflexões propostas pretendem contribuir para o reconhecimento das ciências sociais como campo científico, na medida em que podem auxiliar na realização de pesquisas sociais com qualidade argumentativa e teórica.

De forma mais específica, a intenção é centrar o estudo nas reflexões elaboradas por Norbert Elias sobre a relação indivíduo e sociedade, e sobre o conceito de rede de interação social e processo civilizador como elementos teóricos pertinentes que podem fornecer elementos teóricos e metodológicos que contribuam para a construção de perspectivas de análise sobre a gestão escolar.

A relação indivíduo-sociedade e o conceito de rede de interação social segundo Norbert Elias

As reflexões iniciais de Elias em seu livro *A sociedade dos indivíduos*, publicado pela primeira vez em 1987, tem como foco os temas centrais que demarcaram os debates históricos que deram origem à sociologia como uma ciência social, momento em que esses saberes passam a se configurar como um campo de conhecimento específico sustentado na possibilidade da autonomia do social frente ao individual.

Esse processo se deu no contexto do desenvolvimento socioeconômico, político e cultural que ocorreu nos séculos XVII, XVIII e XIX, fazendo emergir a ideia da existência de uma ordem social laica e coletiva, não determinada pela vontade divina, irredutível à ação individual e submetida a leis passíveis de serem conhecidas.

Essa perspectiva pode ser evidenciada nas ideias de Montesquieu (1689-1755) que, ao se voltar para a reflexão acerca das “relações necessárias que derivam da natureza das coisas”, demarca um tipo de compreensão que deu origem a um saber especializado, sustentado na observação empírica, diferenciado da tradição filosófica, das cosmovisões religiosas e do conhecimento do senso comum.

Outro autor fundamental na afirmação desse projeto foi Durkheim (1858-1917), pois coube a este autor, no final do século XIX e início do século XX, a principal teorização sobre a legitimidade da análise dos fatos sociais. Nesse contexto, e a partir desse período, as discussões sobre a relação entre indivíduo e sociedade vão demarcar as produções na área, sobressaindo os estudiosos que afirmam que a sociedade se constitui numa entidade diferente da soma dos indivíduos. É na retomada dessa discussão que Elias vai centrar, inicialmente, sua reflexão.

Há uma frase do autor que resume sua concepção sobre essa relação e que nos parece bastante significativa. Assim, nos diz o autor: “É dessa maneira que a sociedade humana avança como um todo; é dessa maneira que toda a história da humanidade perfaz seu trajeto: de planos emergindo, mas não planejada, movida por propósitos, mas sem finalidade” (ELIAS, 1994a, p. 59).

O que o autor pretende questionar é: como os indivíduos se constituem enquanto sujeitos individuais e coletivos nas sociedades? Como os grupos humanos e seus processos de institucionalização se configuram e demarcam os contornos de sociedades específicas? Construimos projetos de longo prazo claramente delineados, ou somos levados pelas contingências? Como determinados valores (de democracia por exemplo) emergem, são disseminados e se consolidam como práticas sociais? Adentremos nessa discussão, pensando no seu significado e possibilidades para pensar a dinâmica das ações sociais e da configuração das sociedades.

Para responder ao dilema proposto pelo autor, o mesmo lança uma questão que busca responder ao longo de seu texto: “Que tipo de formação é essa, esta ‘sociedade’ que compomos em conjunto, que não

foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, nem tampouco por todos nós juntos?” (ELIAS, 1994a, p. 13).

Para o autor, dois campos opostos têm sido tradicionalmente apresentados como respostas a esta questão. Um primeiro, que compreende as formações históricas como se “tivessem sido concebidas, planejadas e criadas, tal como agora ao observador retrospectivo, por diversos indivíduos ou organismos” (ELIAS, 1994a, p. 13); o que significaria que por “trás”, ou “acima”, das sociedades humanas existiria uma criação racional e deliberada realizada por pessoas individuais. Nessa ótica, poderíamos afirmar que as instituições sociais, como a escola, por exemplo, seriam fruto das ações das pessoas que a criaram originalmente com intenções prévia e claramente delineadas; e um segundo campo que considera que os indivíduos não desempenham papel algum, mas apenas atuam numa sociedade que tem vida própria, uma vida supra-individual, concebida como *uma entidade orgânica* que se situa acima das intenções individuais ou de grupos específicos.

Ambas as concepções têm demarcado as polêmicas que se estendem ao longo do tempo e que são bem discutidas neste trabalho de Elias, discussão que pode ser resumida numa antinomia entre o que é próprio do indivíduo ou o que é próprio da sociedade, considerados como entidades diferenciadas, às vezes complementares, às vezes antagônicas. Contemporaneamente, essa polarização tem sido enfrentada buscando-se superá-la e encontrar outras saídas que possam reconhecer e dar expressão à complexidade que caracteriza as sociedades humanas.

O próprio Elias tenta enfrentar a questão ao afirmar que o problema está relacionado à falta que temos de

[...] modelos conceituais e uma visão global mediante os quais possamos tornar compreensíveis, no pensamento, aquilo que vivenciamos diariamente na realidade, mediante os quais possamos compreender de que modo um grande número de indivíduos compõe entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados: como é que eles formam uma ‘sociedade’ e como sucede a essa sociedade poder modificar-se de maneiras específicas, ter uma história que segue um curso

não pretendido ou planejado por qualquer dos indivíduos que a compõem (ELIAS, 1994a, p. 16).

Considerando mais alguns elementos postos pelo autor no que se refere a essa questão, apresentamos aquilo que ele considera uma das grandes controvérsias de nossa época que se desenrola

[...] entre os que afirmam que a sociedade, em suas diferentes manifestações – a divisão do trabalho, a organização do Estado ou, seja lá o que for –, é apenas um ‘meio’, consistindo o ‘fim’ no bem-estar dos indivíduos, e os que asseveram que o bem-estar dos indivíduos é menos ‘importante’ que a manutenção da unidade social de que o indivíduo faz parte, constituindo esta o ‘fim’ propriamente dito da vida individual [...] Mas, ao pensarmos calmamente no assunto, logo se evidencia que as duas coisas só são possíveis juntas: só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito... Entre as necessidades e inclinações pessoais e as exigências da vida social, parece haver sempre, nas sociedades que nos são familiares, um conflito considerável, um abismo quase intransponível para a maioria das pessoas implicadas. E parece razoável supor que é aí, nessas discrepâncias de nossa vida, que se devem buscar as razões das discrepâncias correspondentes em nosso pensamento (ELIAS, 1994a, p. 17).

Essa situação leva a uma disputa teórica para definir o que é mais importante: a sociedade ou os indivíduos, como se fosse possível pensar uma coisa sem a outra. Para o autor, essa antítese só é possível de ser resolvida se pudermos pensar que tanto os “indivíduos quanto a sociedade conjuntamente formada por eles são igualmente desprovidos de objetivo. Nenhum dos dois existe sem o outro” (ELIAS, 1994a, p. 18).

Para Elias (1994a, p. 18) “essa existência não-finalista dos indivíduos em sociedade é o material, o tecido básico em que as pessoas entremeiam as imagens variáveis de seus objetivos”. Essa é uma

afirmação que pode provocar reações contrárias e resistências. Para o autor a reação a esta afirmação se sustenta no desejo dos sujeitos sobre o que deveria ser a relação entre indivíduo e sociedade.

Nesse sentido ele lança a seguinte questão:

Como é possível que a existência simultânea de muitas pessoas, sua vida em comum, seus atos recíprocos, a totalidade de suas relações mútuas, dêem origem a algo que nenhum dos indivíduos, considerado isoladamente, tencionou ou promoveu, algo de que ele faz parte, querendo ou não, uma estrutura de indivíduos interdependentes, uma sociedade? (ELIAS, 1994a, p. 19).

Elias pressupõe nesse cenário que

[...] funcionando nesse tumulto de gente apressada, apesar de toda a sua liberdade individual de movimento, há também, claramente, uma ordem oculta e não diretamente perceptível pelos sentidos. Cada pessoa nesse turbilhão faz parte de um determinado lugar [...]. A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis (ELIAS, 1994a, p. 21). [...] Numa palavra, cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos (ELIAS, 1994a, p. 22).

Essa rede de funções no interior de associações humanas, essa ordem invisível em que são constantemente introduzidos os objetivos individuais, não deve sua origem a uma simples soma de vontades, a uma decisão comum de muitas pessoas individuais (ELIAS, 1994a). Por baixo de cada um desses acordos cumulativos há, entre essas pessoas, uma ligação funcional preexistente que não é apenas somatória, mas um processo novo em que se mesclam os interesses individuais e os projetos coletivos materializados em forma de instituições sociais.

As reflexões apresentadas até aqui poderiam nos levar a supor que a sociedade humana não possui nenhuma racionalidade e que, portanto, a intenção humana de conhecer e planejar uma intervenção nessa realidade não teria sentido, uma vez que a sociedade emergiria de planos, mas não seria planejada; seria movida por propósitos, mas sem finalidade.

Avancemos um pouco mais nas reflexões do autor para que possamos responder a essa questão. Parece-nos que, aqui, se revela uma teorização interessante sobre a vida em sociedade que busca contemplar, de forma peculiar, a relação entre os aspectos macro e micro sociais, um dos grandes desafios da teoria social até hoje, e que nos será importante para refletir sobre a questão da gestão escolar.

Tradicionalmente, o tratamento das temáticas sociais se situa em meio a polarizações, tais como: a relação entre agente ou estrutura; objetividade ou subjetividade, etc. Separações entre dimensões biológica, social, política, entre outras possibilidades. Esse, com certeza, não é um caminho adequado para compreender a realidade humana, pois é impossível separar essas dimensões, mesmo que apenas como possibilidade explicativa.

Nessa direção, precisamos pensar que a relação indivíduo e sociedade e, portanto, que essas dimensões são produções cognitivas que construímos ao longo do desenvolvimento das ciências sociais, mas que não dão conta de pensar a realidade social concreta. Dessa forma, podemos afirmar que essas dimensões se diluem quando tentamos superar as antinomias entre indivíduo e sociedade e quando buscamos compreender a sociedade e o indivíduo como dois lados de uma mesma moeda, entendendo que um lado sem o outro leva à perda de sentido dos termos, comprometendo as próprias explicações que venham a ser construídas a partir de tais pressupostos.

Esse é um esforço que devemos fazer para tentar encontrar elementos conceituais que possam avançar metodologicamente na busca pela compreensão do social que vá além da ênfase nas dimensões micro e/ou macro de forma exclusiva. Nesse processo, a compreensão sobre a formação de redes sociais decorrentes das interações entre os

sujeitos, construídas a partir de suas intenções, pode contribuir com as bases para o delineamento de um modelo analítico que pode render bons argumentos e favorecer a compreensão dos fenômenos sociais para além do resultado de um planejamento global, ou de um processo totalmente aleatório.

Em outro importante estudo de Elias (1994b), denominado *O Processo Civilizador*, publicado em 1939 e conhecido de forma mais ampla a partir dos anos de 1970, o autor apresenta uma teorização sobre como a formação do Estado moderno, com suas instituições e leis, afetou os processos de autocontrole dos indivíduos. Para Elias (1994b), a regulamentação do Estado agiu sobre os indivíduos fazendo-os internalizar as regras sociais e modificando hábitos, costumes, cultura e até mesmo a personalidade, implicando em um profundo autocontrole dos sujeitos que passam a monitorar constantemente o seu ambiente e a exercer, por sua vez, controles externos sobre outros indivíduos, processo que se caracteriza como um modo de guiar a conduta. Em outras palavras, para Elias (1994b), o comportamento social é ajustado de acordo com as necessidades impostas pelas percepções e interpretações que o indivíduo faz do ambiente externo.

O que Elias (1994b) buscava compreender era como vários fatores de ordem individual e coletiva interagem para produzir processos civilizadores que ganham movimento e se retroalimentam trazendo modificações significativas que configuram determinadas civilizações. Segundo Elias (1994b), é possível identificar processos de longa-duração (através de várias gerações de uma determinada cultura) que moldaram padrões de comportamento.

Essa discussão remete, por sua vez, ao problema sobre como uma dada sociedade se transforma e institui novas formas culturais e novas instituições. Sobre essa questão, Elias (1994b, p. 193) considera que “o processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica”, mesmo que essa não seja um produto da razão humana ou de um planejamento calculado a longo prazo e colocado em prática através de qualquer educação intencional

de pessoas isoladas ou de grupos, tampouco pode ser reduzida ao aparecimento e desaparecimento de modelos desordenados e aleatórios.

É nesse ponto que a teorização proposta por Elias ganha contornos relevantes para pensarmos a mudança social. Para compreender esse processo o autor afirma que:

[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isoladas, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica (ELIAS, 1994b, p. 194).

O problema que Elias coloca em sua obra, especialmente no livro *O processo civilizador*, é “ilustrar a dinâmica concreta do entrelaçamento social com referência a mudanças específicas e empiricamente demonstráveis” (ELIAS, 1994b, p.195).

Foi a tentativa de mostrar como essas mudanças se instalam e convergem para a configuração de uma nova formação social que orientou o projeto de Elias no primeiro volume do livro “O processo civilizador”. Nesse sentido, é importante acompanhar como o autor procura demonstrar seus pressupostos teóricos, ao afirmar, por exemplo, como

[...] a compulsão de situações competitivas levou a certo número de senhores feudais ao conflito, que o círculo de competidores foi lentamente reduzido, que tal fato levou ao monopólio de um deles, e, finalmente [...] culminou na formação do Estado absolutista. Toda essa reorganização dos relacionamentos humanos se fez acompanhar de correspondentes mudanças nas maneiras, na estrutura da personalidade do homem, cujo resultado provisório é nossa forma de conduta e de sentimentos ‘civilizados’ (ELIAS, 1994b, p. 195).

Nesse ponto, e considerando o interesse que mobiliza as reflexões aqui expostas de buscar inspiração nas concepções de Elias para pensar o processo de democratização da gestão das escolas públicas, é que vale a pena destacar sua afirmação de que

A civilização não é ‘razoável’, nem ‘racional’, como também não é ‘irracional’. É posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se veem obrigadas a conviver. *Mas não é absolutamente impossível que possamos extrair dela alguma coisa mais razoável, alguma coisa que funcione melhor em termos de nossas necessidades e objetivos.* Porque é precisamente em combinação com o processo civilizador que a dinâmica cega dos homens, entremisturando-se em seus atos e objetivos, gradualmente leva a um campo de ação mais vasto para a intervenção planejada nas estruturas social e individual (ELIAS, 1994b, p. 195, grifos nossos).

Assim, a possibilidade de combinar as práticas sociais decorrentes de um longo processo histórico que levou ao autocontrole dos atos e objetivos dos seres humanos, com um amplo campo de ação de espectro mais localizado no âmbito dos agrupamentos humanos decorrentes das redes de interação social, que se pode pensar numa intervenção planejada nas estruturas social e individual.

Nesse sentido, há que se considerar também que os diversos agrupamentos humanos, sejam eles de dimensão mais ampla, como uma sociedade, seja de uma dimensão mais restrita, como as instituições sociais como a escola, por exemplo, são configuradas em meio aos conflitos de interesses e objetivos. Dessa forma, abordar o processo de gestão de uma instituição como a escola, considerando uma perspectiva em que se vislumbrem possibilidades de surgimento de novas práticas sociais de caráter democrático, solidário e cooperativo, numa sociedade marcada pelo monopólio do poder (controle externo e incorporado por meio dos controles internos individuais) e pela competição, não é tarefa fácil. Mas pode ser pensada como possibilidade de mudanças da vida social, considerando-se que se possa “extrair dela alguma coisa mais razoável,

alguma coisa que funcione melhor em termos de nossas necessidades e objetivos” (ELIAS, 1994b, p. 195). Necessidades e objetivos que não são consensuais, homogêneos ou convergentes mas, pelo contrário, marcados por conflitos e divergências.

Na sequência, tentaremos buscar nos elementos conceituais tratados até aqui contribuições para refletir sobre possibilidades de análise do fenômeno da gestão escolar numa perspectiva democrática.

Redes de interação social e gestão escolar: possibilidades à luz das referências de Norbert Elias

No Brasil, nos últimos vinte anos, a questão da gestão da escola pública vem se tornando um tema cada vez mais em evidência. Há que se afirmar que a importância da discussão sobre gestão vem se dando em diversas áreas do conhecimento humano e não apenas na educação, fruto da importância que vêm tendo os processos de organização das instituições frente às mudanças do modo de produção capitalista, na contemporaneidade.

Diversos são os autores que tratam da temática da gestão e da administração e, nesse sentido, não podemos dizer que Norbert Elias esteja entre eles. No entanto, ao tratar sobre os fenômenos da vida social e as possibilidades de compreendê-los, com certeza podemos encontrar nesse autor elementos teóricos que podem auxiliar na análise das organizações humanas. Portanto, ainda que esta aproximação não seja óbvia, este artigo defende que a obra de Elias pode vir a dar contribuições importantes para o entendimento da problemática inerente às organizações modernas, sejam elas públicas ou privadas, para enfrentarem as novas demandas da sociedade atual e se reestruturarem frente às necessárias mudanças internas e externas.

Essa contribuição pode ser percebida quando se trata das grandes organizações que surgiram depois da revolução industrial e que passaram a ter como preocupação básica a disciplina de seus subordinados, ou seja, como fazê-los modificar e internalizar hábitos através das regulamentações e do forte controle externo.

Tal perspectiva foi incorporada pelas teorias clássicas da administração que afirmaram a necessidade de se estabelecer regras que, com certeza, seriam necessárias no novo cenário social que se configurava, de fábricas lotadas de trabalhadores pouco qualificados. A administração científica, naquele momento, defendia um modelo que envolvia treinamento específico e separação dos trabalhadores e das tarefas.

Regras e imposições externas que influenciavam diretamente a produção (tais como: diminuição do tempo não produtivo; redução da possibilidade de conflitos ou de interações que pudessem comprometer o andamento do trabalho e o aumento da qualificação), foram aos poucos se tornando desnecessárias à medida que foram sendo internalizadas pelos trabalhadores que aprenderam, através do autocontrole, a se adaptar às regras impostas. O que, conforme Elias (1994b), representa os meios externos de controle interagindo com a capacidade de internalização dos indivíduos.

Na fase posterior, na segunda metade do século XX, supera-se a perspectiva anterior em que a principal forma de controle incidia, principalmente, sobre o corpo do trabalhador, surgindo teorias que passam a considerar a mente e o poder criativo do trabalhador como aspectos importantes para a produtividade das organizações. Como decorrência desse novo momento surgem mecanismos de controle mais sutis, voltados para novos elementos a serem explorados, com destaque para a capacidade de raciocínio.

Especialmente com o desenvolvimento tecnológico ocorrido a partir do final dos anos de 1960, e com a decorrente introdução da automação microeletrônica nos processos produtivos e a informatização do setor terciário, as tarefas mais simples passaram a ser realizadas sem a intervenção do trabalho vivo, liberando parte da força de trabalho para tarefas mais complexas. Daí as formas de controle e disciplina não incidirem mais sobre o corpo do trabalhador ou sobre a sua capacidade de realizar gestos com regularidade e rapidez, mas sim sobre a sua estrutura psíquica. Dessa forma, o envolvimento dos trabalhadores com

os processos de trabalho passou a ser um dos aspectos fundamentais para o bom desempenho do trabalhador, o que exigiu novos comportamentos das empresas no sentido de ampliar a participação dos trabalhadores nas decisões relativas aos referidos processos.

É nesse contexto que os modelos de estruturação das organizações têm destacado a capacidade de autocontrole do trabalhador e da possibilidade da realização do trabalho, sem a existência de supervisão estrita. Trata-se de um modelo de organização aberta que só se realiza se o trabalhador for autodisciplinado, se o mesmo houver internalizado as regras ao ponto de se antecipar a elas; se ele for capaz de manter o foco nos interesses da equipe e da organização. Esse modelo de vida organizacional só é possível se for alcançado o estágio mais desenvolvido de uma unidade social.

Nesse contexto, mais uma vez podemos recorrer a Elias para tecer considerações acerca desse processo, pois assim como nas sociedades, esses avanços só poderão ocorrer em processos de longa duração. Devemos lembrar que, ao longo de quase um século, o controle e hierarquias rígidas tiraram dos trabalhadores muitas das qualidades exigidas pelo novo modelo, dentre as quais se destacam: a visão holística dos processos; o pensar na organização como um todo; o trabalho em equipe; a criatividade e o poder de iniciativa e decisão, entre outros.

Essas mudanças certamente não ocorreram em pouco tempo. Referências teóricas como as postas nos estudos de Elias talvez nos ajudem na busca pelo entendimento das dificuldades que as organizações têm demonstrado para mudar suas práticas, muitas delas insistentemente sinalizadas em estudos e pesquisas contemporâneas.

É no contexto dessas reflexões que nos perguntamos: Como essa discussão pode ajudar a refletir e propor intervenções nos processos de gestão das escolas públicas, no Brasil, na atualidade?

De princípio, podemos afirmar que a discussão em torno da temática da gestão escolar também foi marcada pelas tendências sinalizadas anteriormente. Ora predominou a tendência técnico-científica, que se baseia em normas predefinidas e tem como foco o cumprimento

rígido de tarefas e controle de comportamentos; ora se destaca uma perspectiva democrático-participativa, em que predomina a ideia da participação da comunidade escolar (interna e externa) nos destinos das escolas.

Essa tendência mais recente surge e se afirma, no Brasil, a partir dos anos de 1980, momento a partir do qual mobilizou amplos setores da sociedade em torno de sua defesa. Assim, o que se percebe é que pesquisadores, gestores e representantes de movimentos dos educadores, ao longo desse período, defendem princípios teóricos, bem como propõem a construção de modelos de gestão democrática nas escolas públicas a partir da consecução de um projeto baseado no fortalecimento de conselhos escolares, de eleição de diretores de escolas, de garantia da participação dos diversos segmentos da comunidade escolar nos destinos das escolas, entre outros aspectos. Além desses sujeitos, também os setores governamentais têm insistido nessa direção, promovendo políticas e programas de democratização da gestão escolar.

Esse movimento estabelecido no nível das lutas sociais e do discurso político e acadêmico está longe de render os frutos esperados para a gestão escolar com seu conseqüente rebatimento na qualidade do ensino nas escolas públicas. Obviamente que experiências exitosas e bons resultados têm sido alcançados por algumas escolas, no entanto, esse não é o resultado que tem sido expresso pelo sistema de ensino público como um todo.

Nesse caso, talvez seja possível recorrer às referências teóricas propostas por Elias (1994b) para compreender o processo de estruturação social que estamos vivendo na atualidade. Com base em suas argumentações, talvez possamos dizer que estamos vivendo uma transição entre processos internalizados ao longo da constituição da sociedade brasileira, caracterizada por um modelo de Estado patrimonialista, autoritário e centralizador, que está sendo amplamente criticado, e novas concepções que vêm sendo propostas ao nível do discurso, mas que ainda não se encontram internalizadas pelos profissionais da educação, e pelos trabalhadores em geral, acerca da escola pública. Sendo assim,

ainda não internalizamos os valores de democracia, solidariedade e compartilhamento que esse novo modelo de organização da escola exige, o que é extensivo às demais organizações sociais, se pensarmos na sociedade brasileira na atualidade.

Frente ao exposto, devemos perguntar: Como o processo de internalização de novos valores pode ser pensado em contextos de enfrentamentos com práticas sociais estruturadas durante um longo processo histórico e que estão profundamente arraigadas em nosso fazer cotidiano? Como nos direcionar para novos objetivos dentro de um campo de ação de espectro mais localizado no âmbito dos agrupamentos humanos, como é o caso da escola, e fazer surgir, por meio de intervenção planejada, novos comportamentos individuais e institucionais?

Um mecanismo importante que pode contribuir para esse processo, talvez seja a clareza que é necessária se ter das novas funções que precisam cumprir aqueles que fazem as escolas cotidianamente, passando a percebê-las em função das redes de interações que as desenharam ao longo do tempo e que ainda as desenharam na atualidade, bem como das perspectivas que podemos ter frente às novas demandas e necessidades sociais.

É fato que a escola pública está no centro das atenções como uma instituição relevante para as sociedades contemporâneas. A importância cada vez maior dada à escola implica que a mesma precisa, por um lado, compreender e lidar com seus processos internos, buscando atender às demandas sociais e aos propósitos políticos de forma adequada às suas próprias condições e capacidades; e, por outro, compreender o seu lugar numa sociedade globalizada, com amplas perspectivas formativas ao longo da vida dos sujeitos sociais.

Aumentar as suas capacidades e melhorar as condições para que a escola possa cumprir sua função social é a tarefa da gestão escolar. Que mecanismos poderão ser desenvolvidos para que esse processo se consolide, considerando os aspectos indicados anteriormente?

A necessidade de promover a autoavaliação de seus processos internos, a compreensão dos processos vivenciados por outras escolas,

bem como a aprendizagem coletiva sobre a organização de cada instituição, em particular, pode ser uma importante estratégia para se obter a clareza necessária quanto aos novos valores a serem disseminados e internalizados. Nesse processo, a formação de redes de interação planejadas entre as escolas pode vir a ser pensada como possibilidade pertinente para que se possa “extrair dela alguma coisa mais razoável, alguma coisa que funcione melhor em termos de nossas necessidades e objetivos” (ELIAS, 1994b, p. 195).

A participação das pessoas envolvidas no processo de definição de princípios, objetivos e processos internos da escola, bem como de suas metas e estratégias levará, com certeza: (a) a uma maior transparência nas causas e motivos para a tomada de decisão; (b) a uma maior identificação ou contraposição entre as decisões tomadas pela comunidade escolar e a comunidade externa (local, regional, nacional, internacional); (c) a um maior envolvimento na execução do planejamento etc.

No entanto, esses fatores não garantirão que as escolas públicas, enquanto instituições sociais, construam uma nova identidade organizacional. Entendemos que é necessário ir além e buscar consolidar mecanismos para a criação de redes de interação planejadas que permitam pactuar e internalizar, por parte dos indivíduos, novas práticas sociais, configurando assim, possibilidades de mudanças efetivas no fazer cotidiano das escolas.

Portanto, construir relações democráticas pressupõe a aprendizagem coletiva e a internalização de valores nessa perspectiva o que, frente às condições econômicas, sociopolíticas e culturais que vivemos hoje em nossa sociedade, ainda se coloca como um objetivo a se alcançar. Alimentar redes de interação social em que a vida das escolas e as experiências empreendidas sejam o foco da discussão pode, com certeza, ser uma importante estratégia para a mudança e a efetivação dos novos paradigmas de gestão já tão amplamente consolidados no nível do discurso acadêmico e político. Inclusive, fortalecendo ações coletivas que gerem movimentos políticos em prol das mudanças necessárias tanto no nível dos indivíduos, quanto no nível das estruturas sociais mais amplas.

Considerações finais

O distanciamento entre aquilo que se propõe no nível do discurso acadêmico e político sobre a gestão democrática da escola e a realidade concreta das escolas públicas brasileiras tem inquietado estudiosos e profissionais da área que, muitas vezes, buscam identificar fatores que geram tal distanciamento.

A tentativa de buscar compreender porque esse fenômeno ocorre e como o mesmo pode ser superado é uma questão que mobiliza os envolvidos com a temática, no momento em que surgem proposições visando superar essa dificuldade e consolidar novas práticas organizacionais na escola pública com resultados mais efetivos.

Como se pode perceber o fenômeno é complexo e envolve diversas nuances a serem consideradas. Ao recorrermos aos estudos de Elias (1994a, 1994b) como uma teoria principal que pode nos ajudar a compreender o fenômeno da mudança social que está na base dos debates e das discussões sobre gestão escolar democrática, não pretendíamos indicar um modelo para a análise da gestão escolar em suas manifestações empíricas observáveis.

A intenção, mais específica, foi encontrar, nessa teoria, elementos conceituais que pudessem auxiliar no desvelamento de aspectos do fenômeno que, muitas vezes, não são tratados, ou não se constituem como objeto de investigação, ao se promover estudos sobre o tema. Nesse sentido, tentar compreender como se dão as redes de interações sociais nas escolas; como determinados valores são expressos nas práticas cotidianas no processo de gestão escolar; como as interações entre a cultura da escola e as determinações dos órgãos de regulação externa se expressam na dinâmica das escolas; como se expressam as possibilidades e limites para implementar a gestão democrática na escola frente aos processos de internalização de novos valores e práticas sociais: dentre outros, podem vir a se constituir em estudos férteis para a compreensão do fenômeno da gestão escolar e, nesses casos, uma teoria fundamentada e rica de possibilidades como a proposta por Norbert Elias pode ser grande valia.

Nesse sentido, concluímos que, para além da contribuição teórica que os estudos de Elias possam vir a dar para a compreensão dos processos sociais e de gestão vividos pelas escolas, a formação de redes de interação voltadas, de forma consciente, para a institucionalização de práticas colaborativas sob o controle dos atores nelas envolvidas, pode colocar em evidência e discussão as vivências organizacionais, favorecendo a consolidação de novos valores e práticas. Processo que poderá contribuir, efetivamente, para que a escola cumpra a sua função de oferecer, com qualidade, serviços educacionais para os segmentos sociais que a procuram.

Referências

ALEXANDER, J. *Las Teorias Sociologicas desde la Segunda Guerra Mundial: análisis multidimensional*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994a.

_____. *O processo civilizador*. Tradução de Ruy Jungman. Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.

Capítulo 5

Interseções metodológicas entre as ideias freireanas e bakhtinianas para o trabalho de orientação científica

*Ester Maria de Figueiredo Souza
Denise Aparecida Brito Barreto*

Introdução

Uma das atividades inerentes à docência na educação superior é a orientação de pesquisas, a partir de prévia definição de interesse de estudantes de pós-graduação, vinculado às linhas/linha de pesquisa de professores pesquisadores.

Como integrantes do quadro permanente do curso de mestrado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), desde a implantação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGCEL), temos compartilhado propósitos de pesquisas, ao indicar os referenciais da pedagogia freireana e dos estudos bakhtinianos para iniciar a interlocução estudantes ingressantes nos referidos programas, a fim de reelaborar projetos de pesquisa sob nossa responsabilidade de orientação.

Temos constatado que esse nosso propósito vai ao encontro de temáticas propostas pelos estudantes, quando dos processos seletivos, e repercutem em resultados de estudos que corroboram para dotar de

identidade científica a linha de pesquisa, quando se propõe a instaurar o diálogo entre Freire e Bakhtin para interpretar fenômenos sociais do cotidiano da escola, da formação docente, das práticas pedagógicas e curriculares, metodologias de ensino com os colaboradores e atores desses estudos.

Estudar esses temas em posição de escuta acadêmica para provocar tomada de posição autoral ante a realidade na qual esses se inserem é um desafio a ser enfrentado para reencontrar os espaços formativos da orientação científica, que mobiliza conhecimentos de mundo do orientando e do orientador no conjunto de leituras que sustentam a conclusão do estudo.

Por formação, filiamo-nos à abordagem qualitativa, tendo em vista que essa incita o investigador a produzir constantemente e a assumir uma espécie de diálogo com o sujeito e o próprio objeto da pesquisa, pois lhe é caro interpretar aquilo que os sujeitos vivenciam, o modo como significam suas experiências e como revelam suas concepções acerca dos fenômenos sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A obra de Paulo Freire é inaugural e afirmativa de uma nova pedagogia. A obra de Mikhail Bakhtin é pioneira no tratamento de linguagem enquanto produção histórica, forjada nos processos de interação humana. Nessas produções escritas dos dois autores, a concepção de linguagem é passível de se tematizar para a pesquisa em Educação, em Linguística Aplicada e em outros campos interdisciplinares. Resta-nos ratificar que os estudos e a investigação desses autores ultrapassam esses aspectos, promovendo contribuições e diálogos em diversos campos.

Os dados trazidos para análise e exposição nesta comunicação cobrem e recobrem a necessidade de se publicizar a concepção de dialogia e alteridade constitutivas da docência por meio do trabalho com e pela linguagem, reconhecendo-se essa como processo e produto das interações humanas, apropriados pelos fazeres e saberes de formação nos espaços discursivo e dialógico da professoralidade. Tais categorias analíticas remontam a estudos referenciados nas obras do Círculo de Bakhtin da linguagem e na pedagogia emancipatória de Paulo Freire,

diálogo conceitual e ideológico que instauramos nas nossas produções e que tem instanciado uma posição crítica e autorreflexiva frente aos projetos de formação inicial e continuada da formação docente, bem como metodologias de ensino e didática.

Tratar a proximidade desses autores não é tarefa recente e a percepção de diálogo encontrada em ambos irá contribuir para melhor compreensão do entrelaçamento que emana das interseções metodológicas sobre a relação entre linguagem e educação.

Assim, nossa reflexão, neste capítulo, parte por apresentar e relatar a base teórica que sustenta a exploração conceitual em Freire e Bakhtin, o que não é o inédito, visto que Geraldi (2005a, 2005b) já, assim, se anunciou, Moura (2012) em livro, bem como Souza (2008), como também em dissertações de mestrado por nós orientadas, a exemplo de Lima (2016) e Lins (2016).

Sobre a inspiração freireana e bakhtiniana para a escrita científica

Nossas palavras retomam, em dialogia, vozes que foram produzidos em tempos e espaços historicamente determinados e atualizam noções conceituais que se aplicam na interpretação de fenômenos sociais. Assim, a base conceitual do pensamento freireano e bakhtiniano provoca esse nosso movimento de verticalidade e de aproximação epistemológica. Para ilustrar, brevemente, essa aproximação, iniciamos pelo plano de leitura do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem e da Pedagogia do Oprimido*, como portais de entrada para a extração de conceitos atinentes às pesquisas.

No Marxismo, Bakhtin, sob o domínio de uma concepção marxista da linguagem, apresenta a noção de dialogia dos fenômenos de interação verbal na sociedade, assentada em uma base ideológica. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire tematiza a teoria da ação dialógica, especificamente na parte 03 (três): *A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade*, também, suportado em uma compreensão material das relações humanas. Contudo, compete-nos destacar que as acepções de dialogia são distintas no circunscrito dos dois pensadores.¹

¹ Estamos utilizando as edições de 1981 do *Marxismo e Filosofia da Linguagem e da Pedagogia do Oprimido* a do ano de 2005, como referenciado.

Não é nossa tarefa, neste capítulo, estabelecer e apresentar essas distinções, mas realçar a convergência em torno da concepção de linguagem e de sujeito assumidas e extraídas das leituras acumuladas por nós para orientar as produções de pesquisas dos estudantes.

Geraldi (2005a) é o primeiro autor brasileiro a perspectivar entradas dialogais pela e na obra de Freire e Bakhtin. No evento realizado na Universidade do Porto, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, esse autor proferiu a conferência “A linguagem em Paulo Freire”, posteriormente publicada em *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, 2005, apresentando esse tema sob três perspectivas: do uso da linguagem por Paulo Freire; a construção discursiva do lugar enunciativo de Paulo Freire e, por fim, a linguagem concebida como categoria de compreensão das realidades, na obra de Paulo Freire.

Em 2008, Souza² apresenta comunicação na atividade denominada Círculo de Cultura, integrante da programação geral do evento – VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire –, quando dos quarenta anos da publicação do livro *Pedagogia do Oprimido*, com reflexões sobre as dimensões de incompletude, inconclusão e inacabamento assentadas nas categorias de linguagem e de sujeito dos dois autores. E, assim, Souza (2008) expõe, argumentando que:

Os dois autores são referenciados em estudos que englobam reflexões sobre os saberes docentes, sobre a produção ética, estética e história do conhecimento, sobre as concepções de linguagem e ensino, enfim, em diferentes aplicações teóricas e metodológicas no campo das ciências da linguagem e da educação. São singulares na sua produção e forjados em épocas e contextos culturais distintas. Os dois, nas suas trajetórias, carregam a inventividade do espírito científico, imbricado ao fazer ético da ciência, no suporte de que o homem modifica as suas condições materiais de existência. Tanto Paulo Freire, como Mikhail Bakhtin expõem a necessidade do pesquisador se apropriar do referencial materialista da linguagem, da abordagem marxista na interpretação dos fenômenos da linguagem e da educação. O primeiro centra-se no âmbito da linguagem. O segundo é

² Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4132/1/FPF_PTPF_01_0789.pdf>. Encontro realizado entre 16 e 20 de setembro de 2008, na pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

nosso conhecido mais na área educacional. Entretanto, não se reduzem as suas contribuições nesses dois campos de saber: as ciências da educação e da linguagem. A cada tempo histórico, novas inserções desses teóricos são descobertas, favorecendo a construção de um pensamento dialógico entre ciência, filosofia e educação (SOUZA, 2008, p. 7).

O fato é que ao criar e usar a língua, tanto em Bakhtin como em Freire, nos posicionamos na condição de intensificar a humanização, colocando-nos em posição de reconhecimentos e alteridades. O exercício do diálogo nos posiciona como ouvintes do outro, enunciadores e anunciadores da palavra.

Ousamos afirmar que Freire nos autoriza a subscrever, como pertinente ao seu pensamento, a citação de Bakhtin (1981) transcrita a seguir:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não se constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1981, p. 123)

O diálogo, enquanto perspectiva de conceber aproximação de múltiplas realidades torna-se um instrumento de transformação social que possibilitará o reconhecimento do Outro em sua singularidade, promove relação de cooperação e pertencimento. O reconhecimento do Outro em alteridades partilha sentimentos, necessidades, interesses etc., e oportunizará a concretização do diálogo. Freire (2005) questiona a concretização de um diálogo sem a concretização da igualdade entre os homens. E o autor explica que o reconhecimento da igualdade entre os homens não implica não reconhecer a variedade de características dos homens, ao contrário, reconhecer a igualdade sugere a busca pela harmonia social entre os sujeitos, o que implica a educação enquanto prática de libertação, portanto, de afirmação das assimetrias.

Assim sendo, o ato de conhecer pressupõe uma ação do sujeito sobre o objeto em uma situação sociocomunicativa. O orientando traz para a situação de orientação as suas condições de vida e de circunstância da pesquisa em curso. A tarefa de orientação parte da extração de sentidos para a interpretação dos pressupostos da pesquisa. Esse conhecimento não deve ser assumido como uma ruptura com o já experienciado e produzido pelo educando, mas como um intercurso da pesquisa que o move a suas conclusões. Os sujeitos em diálogo se transformam e instauram relações discursivas, pontos de vistas para interpretar(em) determinada(s) cultura(s). As relações de transformação na realidade concreta não se dão de forma direta, pois pressupõem a mediação por sistemas simbólicos que criam novas formas de real. E, a linguagem, como produto e processo dessas relações se interpõe entre o sujeito e os objetos de conhecimento.

Mikhail Bakhtin (Mikhail Mikhailovich Bakhtin parte do século XIX – 17 de novembro de 1895 até 07 de março de 1975), filósofo russo, foi um pensador e é considerado um dos maiores estudiosos da linguagem. Suas obras influenciaram estudos nas mais diversas áreas do conhecimento, ante a perspectiva pós-estruturalista e em parte fenomenológica, que expressa as suas reflexões que passavam da crítica da religião ao marxismo e de diversos segmentos como psicologia, antropologia, história, filosofia, linguística, crítica literária, entre outros. Seus trabalhos, de autoria própria, como teses depois publicadas em livros, como os trabalhos em autoria coletiva, instauram outras posições que vão de encontro ao paradigma hegemônico do início do século XX de se fazer ciência, especialmente os estudos desenvolvidos por ele e pelo seu grupo que ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin.

O que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin (1918 a 1924), na região de Nevel, antiga Leningrado, Rússia, foi a reunião de pessoas de diferentes filiações e interesses intelectuais que pretendiam dialogar com diferentes disciplinas que buscavam fundar as bases de elaboração de uma *prima philosophiae*, uma teoria de base marxista para investigar o fenômeno social da língua/linguagem, abordando filosoficamente as

questões sociais e culturais colocadas pela Revolução Russa, analisando o modo como a linguagem registrava os conflitos entre grupos sociais.

O espaço tempo de vida de Paulo Reglus Neves Freire (19 de setembro de 1921 até 02 de maio de 1997) é o século XX. Foi, sem dúvidas, o maior educador brasileiro e criador de Pedagogia Emancipatória que reverbera em todo o mundo. Filiou-se ao grupo de intelectuais que enfrentavam a concepção utilitarista e funcionalista da educação, lançando as bases para desmitificar a visão redentora da educação e imprimir a sua dimensão libertária como consciência social do sujeito. Pela sua condição de exilado, Paulo Freire “assentou abrigo” em diversos países e dedicou-se a elaborar proposições relativas à educação como cultura que ultrapassa a dimensão do ato de ensino, tomando como base a noção de/da palavra como tema problematizador.

Na ótica freireana, a educação é percebida de forma social e histórica, portanto, imersa nas relações sociais e, diante desses pensamentos, o sujeito se insere no processo educacional a partir de sua posição crítica. De acordo Freire (2005), a inserção do homem na sociedade determina a sua consciência com relação a sua realidade e o conduz a ações legítimas. Este autor afirma que na educação não deve existir uma relação de poder estabelecida entre sujeitos, desta forma, quem ensina em algum momento aprende e quem aprende, em outros momentos, ensina. Em verdade, o projeto educação ocorre através de um sistema comunicacional onde todos são partícipes.

Para Geraldini (apud MOURA, 2012), no prefácio do livro, Freire e Bakhtin assumem o homem como sujeito social, convocado às relações históricas e culturais que compõem as práticas discursivas.

Freire e Bakhtin comungam um ponto de partida: o homem é um ser de relações, portanto histórico, com tempo e espaço definíveis mas jamais delimitados: as fronteiras são limites a serem ultrapassados pelas transformações que a ação humana responsável é capaz de realizar. Um sujeito assim concebido, extremamente constrangido pelo seu tempo e espaço (entenda-se este como também social e histórico), mas não limitado às constrictões porque capaz de imaginação, não é um sujeito

individualmente potente: ele se constitui no seu espaço e a consciência que constrói em sua história é aquela que resulta de suas interações com a alteridade. A linguagem é a atividade constitutiva do homem e sua consciência. O diálogo, que não exclui a contraposição, a negação, a polêmica, é o caminho deste trabalho sem fim que nos faz sermos o que somos sem nos limitar a sermos sempre o mesmo: somos muitos com os muitos outros que nos rodeiam (GERALDI, apud MOURA, 2012, p. 4).

Como seres da linguagem, por ela atravessados, nós tomamo-la como trabalho produzido no seio das relações humanas enquanto objetos do mundo que se constituem na ininterrupta cadeia da comunicação humana. A capacidade tridimensional da linguagem, de ser produto e ser produzida nas relações humanas, impõe a esse trabalho movimentos de retomadas (pretéritos), de perspectivas (futuros) e de acontecimentos singulares (presentes) que conferem concordância à afirmação de Freire de que somos seres inacabados, inconclusos e incompletos.

Para Freire e Bakhtin, somente o homem é um ser de práxis: ele reflete e produz sobre o seu agir. É um sujeito que possui pensamento e linguagem indissociáveis, elaborados em comunhão com os Outros. Esse sujeito é capaz de estabelecer relações num mundo de relações, e isso já é uma expressão da capacidade humana de realizar, pois reflete sobre sua própria atividade e dela se separa.

Assumimos Paulo Freire no intercurso da dialética (ação/reflexão/ação) e Bakhtin na potencialidade do dialógico (enunciado concreto). É comum encontrarmos a expressão *dialógico*, tanto para estudos baseados na perspectiva freireana como bakhtiniana. Reconhecemos distinções entre os dois horizontes de investigação, contudo, registramos que o diálogo entre grupos permanentes de pesquisa tem sido possibilitador para aproximar essas duas dimensões, valorando a imersão consciente do ser humano, sujeito social, no mundo carregado de signos, simbologias que nos afetam no percurso da pesquisa científica. Transcrevemos duas citações e deixamos o leitor com suas verberações acerca da dimensão dialógica de Freire e de Bakhtin:

Para Freire (2002, p. 55)

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. (grifo nosso). A problematização dialógica supera o velho "magister dixit", em que pretendem esconder-se os que se julgam "proprietários", "administradores" ou "portadores" do saber. Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à "domesticação" dos homens e instrumentaliza a invasão cultural.

A concepção de linguagem em Freire e em Bakhtin é um elo da corrente humanizadora da existência, da vida em sociedade que requer dos sujeitos um portar-se como ouvintes um do outro, aquele que responde ao outro e também se responde. Essa é a função constitutiva dos sujeitos que por meio da linguagem se concretiza e se reverbera.

Geraldi (2005) sintetiza que a noção de dialogia é um elo conceitual nas problematizações referentes à linguagem em Freire e Bakhtin:

De modo extremamente resumido, podemos dizer que a linguagem, tanto para Paulo Freire quanto para Vygotsky e Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos. Os três autores compartilham um ponto de partida: a dialogia como espaço de construção do humano. Não há diálogo sem a construção de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados (GERALDI, 2005a, p. 8).

Ouvimos e interpretamos o mundo no ofício de orientação acadêmica para nos desvencilharmos da consciência ingênua e nos apropriarmos de referenciais críticos que nos reconhecem como

autores de nossos projetos de dizer, no viés bakhtiniano; e da palavra, no assento freireano. Assim, para Freire (2005b, p. 57) “A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida”. Para Bakhtin (1981, p. 112) “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” Para ambos, é impossível assumir-se como autor do seu discurso a partir da consciência individual, pois é a consciência social que mobiliza a reelaboração de conceitos e desconstrói ideologias, porque toda cultura tem significados que ela própria desconhece, de que ela própria não tomou consciência.

Os enunciados dos estudantes de pós-graduação, nos momentos prévios de (re)definições de questão de pesquisa e fontes teóricas, são produzidos e emergem na e da discussão sobre os métodos e abordagem metodológica, conceitos e categorias de pesquisa com o orientador. Por mais que um tema de pesquisa pareça estar mais vinculado a um dos interlocutores, a ação dialógica entre os sujeitos envolvidos e as circunstâncias do que é vivido academicamente entre os professores e estudantes, especialmente, quando o que se focaliza é a temática de pesquisa aparência do domínio docente se fragiliza. A vivência dos momentos de orientação atualiza a complexidade de se discutir os encaminhamentos que dão suporte à análise dos dados que se reiteram em conclusões do estudo, recupera memórias do trabalho de orientação pois, as possíveis “resistências dialógicas e pragmáticas do tema [...] não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce” (BAKHTIN, 2002, p. 161).

Compreender a prática de pesquisa em sua dialogia implica em corroborar a ideia de que sujeitos envolvidos nesse percurso buscam responder ativamente ao que é perspectivado como problematização do estudo. Assim, a atitude responsiva e ativa, a escuta dos temas que emergem dos dados são conceitos que expressam a posição ética que

assumimos, enquanto pesquisadores e pesquisadoras que se propõem a interpretar os dados da pesquisa sob a orientação de uma teoria de base dialógica, concretizada como interação entre sujeitos.

Da feitura da escrita

Não nos é cabível assumir a posição discursiva de orientador de trabalhos científicos sem o exercício da escuta e da vivência com o educando, e, em situações tipológicas de registro em plataformas com o orientando, essa rotina é mais burocracia da academia do que diálogo com o conhecer e narrar o mundo. Produzir conhecimentos é considerar a troca de saberes e perspectivar novas entradas problematizadoras para se interpretar a realidade.

A interpretação da realidade e a sua construção exige filiar-se a um paradigma de conhecimento de natureza sociológica, além de considerar a dimensão sógnica de nos assumirmos como parte de um mundo em constante ebulição, quer por movimentos que retomam valores e concepções marginalizantes, quer por movimentos educacionais libertários. Assim, assumimos que nos educamos por toda nossa vida, que a *educação está para além do capital* e da sua lógica destrutiva, está para além do mercado e do valor homogeneizante da condição humana, como assevera István Mészáros na conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em julho de 2004, posteriormente publicada em Mészáros (2005).

Neste livro-ensaio Mészáros expande a noção de utopia e assenta a corresponsabilidade entre os humanos para a construção de uma sociedade justa e pontua essa dimensão no âmago da necessidade urgente de se projetar a educação sob o ponto de vista da emancipação humana, sob o constante enfrentamento das contradições do sistema, das limitações do capital e pondera que:

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos

limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sócio-metabólica (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

Buscamos, pois, no nosso ofício de orientação, influenciar na compreensão sociológica do conhecimento, como Boaventura de Sousa Santos (2004) ao situar o papel dos intelectuais

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. [...] A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência... À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação (SANTOS, 2004, p. 41-43).

Assumimos, ainda, as sessões de orientação como espaço de reelaboração de saberes, com expressão verbal assente no trabalho com e na linguagem; nesse contexto as estratégias de avaliação, correção, feedback e (des)conhecimentos do objeto permitem referenciar a linguagem como um dos processos criativos mais propícios a retomadas e a perspectivas, impactando a realidade que nos cerca. Nas palavras de Geraldi (2005a) é isso mesmo que Freire magistralmente nos inspira

Um dos processos mais notáveis da linguagem é sua vocação constante à repetição e à mudança. Se não houvesse repetição, a cada nova enunciação teríamos que construir os recursos

expressivos mobilizáveis para sua realização: isto impediria qualquer possibilidade de partilha de sentidos. Se não houvesse mudança, toda enunciação seria citação constante dos mesmos enunciados. [...] Deste modo de funcionamento Freire extrai uma primeira lição: nenhuma sociedade é uma estrutura em cujo movimento temos que nos inserir, mas uma arquitetura que demanda enunciações singulares a cada momento histórico em que o que se repete (grifo nosso) muda de sentidos e o que se altera adquire sentidos no que se repete. Indeterminação com história, movimento com futuro. Explicitamente, em Paulo Freire, na comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento /linguagem- contexto ou realidade (GERALDI, 2005a, p. 4).

Aceitamos que a educação é um projeto que envolve a sobrevivência da espécie humana. É um projeto de constância revolucionária e não linear, pois o sujeito encontra trilhas e desvios que especificam o seu próprio caminhar formativo. O exercício de orientação, consciente da autoria compartilhada, mais questiona do que propõe, mais indicia do que conclui.

É imperativa a existência de parcerias para potencializar as aprendizagens da pesquisa e superar as dificuldades inerentes ao processo de (re)criação de conhecimentos. Nessa dialogia entre o que se busca alcançar e o que de fato se apura como “resíduos” conceituais e garimpo da pesquisa, assenta-se o espaço de construção e de identidade dos objetos de pesquisa. Esse conhecimento é indissociável da opção metodológica que veste toda a realização da escrita da pesquisa.

As metodologias das pesquisas de natureza discursiva têm tornado obrigatória a associação das discussões epistemológica e metodológica. Em particular, ressaltam a importância de se considerar os saberes, valores e crenças, as múltiplas interações verbais que se expressam entre o orientador, o orientando e o mundo social da pesquisa, enfim, entre os sujeitos colaboradores e objetos perspectivados a se explorar. São redes que se tecem, que recuperam a validade de conhecimentos instituintes e instituídos na vida cotidiana, no reconhecimento da indissociabilidade das experiências que impactam no percurso da pesquisa e na opção

política que circunda as ideologias em embates nos processos reais de criação de conhecimentos.

No escopo teórico de ordem bakhtiniana e freireana para suportar pesquisas qualitativas, a base teórica metodológica orienta-se por considerar as expectativas dos sujeitos envolvidos em relação ao fenômeno a ser investigado, considerando o plano ético da pesquisa, o compromisso social do conhecimento a ser produzido, a opção estética de criação do texto, bem como não adotar uma visão dicotomizada da realidade, o que nos remete a referenciar a concepção de práxis assumida por Geraldi (2002), como já informado, um dos primeiros pesquisadores de estudos discursivos a propor o diálogo entre Freire e Bakhtin:

Mas, sobretudo, aprendeu-se que *não há ponte* entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (GERALDI, 2002, p. 28, grifos do autor).

Estas reflexões remetem ao fato de que cada pessoa enxerga o mundo com base no conhecimento que construiu. O que significa que percebemos o que conhecemos. Portanto, um trabalho educativo emancipatório precisa considerar o interesse da pessoa que aprende, isto é, os conhecimentos que já produziu em suas experiências socioculturais. Nesta interação, o respeito à autonomia de quem aprende é fundamental à construção do conhecimento. O ato de aprender pressupõe que aquele que aprende se situe em diversos “entre”, isto é, espaços, lugares de produção.

Conclusões

Entrelaçando vozes, percorremos um caminho de aproximação dos interesses subjetivos dos orientandos com os nossos propósitos no

grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/CNPq/UESB). Nos debruçamos em tematizar objetos que se perspectivam dialogais para possibilitar a própria formação do sujeito pela pesquisa e na pesquisa e em apresentar referenciais interdisciplinares e produção do conhecimento científico. Uma temática de pesquisa, em sua fase inicial, apresenta-se para acolher as contribuições de estudos já concluídos e se desdobra em produção nova, pois não deixa de se comprometer em fixar um resultado(s), porque segue rastros e deixará outros e novos rastros. Objetiva-se tornar visível o que antes se problematizou. Destacamos, pois, os estudos de Lins (2016), Lima (2016), que se apropriando de base conceitual bakhtiniana, como um dos aportes da pesquisa, reuniram reflexões para os estudos do currículo a pautaram-se no dialogismo para investigar práticas pedagógicas e formação docente.

Toda relação de produção de conhecimento é de natureza criadora. Nesse quadro de propostas freireana e bakhtiniana, para se incursionar sobre metodologias de pesquisa, não se pode deixar de notar que a concepção de pesquisa como ato político é assumida como ação emancipatória pelo direito de dizer e enunciar-se, ante os limites impostos pelas condições materiais de se pesquisar, nas interações possíveis e perseguidas pelos sujeitos, orientador e orientando, para, em diálogo, seguir para a apresentação, no final da jornada acadêmica, a defesa pública do trabalho. Nessa caminhada de torna-se pesquisador, nos encontramos em um universo de símbolos e diferentes vozes de pesquisas, que nos exigem uma tomada de posição, certo distanciamento analítico, para fazer emergir a voz do objeto e/ou dos sujeitos nessa profusão de vozes e, sobremaneira, a expressão do discurso do interlocutor/estudante. No entanto, nessa empreitada de pesquisa há sempre uma permeabilidade das convicções do pesquisador, de suas experiências/vivências, de suas leituras no ato de selecionar/constituir e analisar determinado objeto de estudo. A pesquisa é um conjunto de decisões de natureza éticas, políticas, para além de elaboração conceitual e, como tomada de posição frente a um contexto, o diálogo das posições de pesquisador orientador e pesquisador orientando é permeado pelos elos institucionais que tipificam

as relações acadêmicas e implicam cumprimento de tarefas em relação ao foco de estudo. A nossa constituição enquanto pesquisadoras constitui-se no processo de troca e tomada de posição com o outro. Isso, a nosso ver, é dialógico e possibilita imprimir sentidos a partir dos confrontos de pontos de vista do orientador, do orientando, bem como do conjunto de leituras e dados, o que estabelece juízos de valor acerca do próprio ato de realizar a pesquisa. Os partícipes da pesquisa entrelaçam-se com discursos de fontes teóricas – pesquisadores não são sujeitos passivos e, por essa razão, o confronto de vozes é uma presença nesse percurso formativo.

É, portanto, com a compreensão de que a produção de conhecimento na academia é uma relação de alteridade, de que a linguagem é uma prática discursiva que assenta um modo de pensar a realidade, a partir de um enquadre pré-definido de compreensão de mundo, de ciência e de sujeito que assumimos como compromissos de uma prática investigativa como percurso enunciativo a implicação do pesquisador/a com os objetos de estudo, a presença da natureza interessada de alterar realidades e socializar do conhecimento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Anablume; Hucitec, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 23, p. 7-20, 2005a. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Ser, falar e conhecer – ‘essencialidades’ em Paulo Freire. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005b, Recife. *Anais...* Recife, 2005b.

LIMA, Adenaide. *Práticas alfabetizadoras da roda de alfabetização como atos responsáveis/responsivos: sentidos atribuídos pelas professoras*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

LINS, Maria Geísa Morais. *O discurso da relação entre teoria e prática: uma hibridização possível no currículo do curso de pedagogia – PARFOR-UESB*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, E. M. de. *Leitura em Bakhtin e Paulo Freire: palavras e mundos*. São Paulo: Pedro e João, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época, v. 120).

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Linguagem: incompletude, inacabamento e inconclusão em Paulo Freire e de Mikhail Bakhtin. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 6., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC-SP, 16 a 20 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/4132>>. Acesso em: 24 set. 2016.

Capítulo 6

Pesquisa em currículo e ensino de história: perspectivas teórico-metodológicas

Maria Cristina Dantas Pina

Este texto versa sobre reflexões teórico metodológicas que têm orientado as ações de pesquisa e orientação desenvolvidas junto ao Mestrado de Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tais ações se concretizam também junto ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH) e ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Nestes espaços temos focado nas relações entre currículo e a aprendizagem da história, ou seja, como a história tem sido ensinada/aprendida no espaço escolar, tomando como eixo três dimensões da materialidade do currículo: o livro didático, as prescrições oficiais e a prática docente.

O currículo aqui é entendido como artefato construído socialmente, marcado pelas demandas e disputas em torno do que ensinar/aprender. As discussões da Teoria Crítica do Currículo orientam minhas investigações ao explicitarem as implicações históricas e políticas do currículo e ao ampliar o olhar para além da escola.

Goodson (2008), um dos representantes da perspectiva crítica, nos propõe ler o currículo enquanto uma “tradição inventada”, ou seja, pensar as propostas curriculares no contexto de disputas, mudanças, permanências e descontinuidades, que envolvem sua seleção e divulgação. Portanto, investigar o currículo é também compreender seu processo de elaboração que institui tradições, legitima conteúdos que permanecem, mesmo que permeado por novas configurações e reconstruções.

Por outro lado, o currículo também pressupõe formas de ensinar e aprender. No campo do ensino de História essa discussão tem sido feita, com propriedade, por grupos de pesquisa que se organizam em torno da chamada Educação Histórica. A preocupação em entender como se aprende História, como o conhecimento histórico é apropriado na escola e em outros espaços tem produzido pesquisas importantes para análise dessa questão.

Esta perspectiva traz para o centro do debate as relações entre a ciência da História e a sua função didática, buscando na epistemologia da História elementos para problematizar seu aprendizado. O foco central é a construção do raciocínio histórico, a possibilidade de crianças e jovens aprenderem a pensar historicamente, ou seja, aprenderem a se orientar no tempo. As pesquisas problematizam a necessidade de o ensino de história tornar-se significativo para os alunos, responderem a questões práticas das suas vidas.

[...] a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p. 11).

Como referência principal destes estudos temos a teoria da história de Rüsen, que discute como as carências de orientação temporal dos indivíduos, ao se depararem com suas experiências cotidianas,

impulsionam o aprendizado histórico. Ele defende que o processo de aprendizado histórico só se realiza quando ações importantes do presente se constituem fonte mobilizadora para suprir essas carências, ou seja, “essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica” (RÜSEN, 2011, p. 44).

Outro conceito importante trazido por Rüsen é o de consciência histórica, que implica na necessidade que o ser humano tem de orientar-se no tempo. Esse conceito tem sido central nas discussões sobre aprendizagem histórica, as quais objetivam compreender melhor as ideias de crianças e jovens acerca da finalidade da História na vida cotidiana.

Olhar a aprendizagem da História e seu currículo pressupõe orientar-se numa concepção de História, de currículo e de aprendizagem. A História é problematizada aqui enquanto um conhecimento sistematizado sobre as ações de homens e mulheres ao longo dos tempos, provido de sentidos para o presente. Ou seja, o conhecimento histórico é marcado pelas demandas do tempo presente, que se reporta ao passado na intenção de buscar respostas/ajuda para solucioná-los e assim se munir de orientações para perspectivar o futuro. Nas palavras de Durval Muniz Albuquerque Júnior (2012, p. 31):

[...] uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade da vida humana. A história nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar para as diferenças, relativizando nossos valores e pontos de vista.

Além disso, acreditamos que o conhecimento histórico nos ajuda a compreender e enfrentar os conflitos de diversas ordens que acompanha a humanidade, que têm orientado a organização das sociedades em diversos tempos e espaços, produzindo desigualdades e hierarquias de poder. Concordando mais uma vez com Albuquerque Júnior (2012, p. 33) “O ensino e a escrita da história implicam sempre a tomada de

posição política e a defesa de valores, mesmo quando não se está atento para esses aspectos”.

Dessa forma, com este referencial teórico temos embasado nossa labuta acadêmica. Neste texto apresentamos alguns desses conceitos em exemplos práticos de pesquisas desenvolvidas sob nossa supervisão, com o objetivo de visualizarmos as principais referências e caminhos metodológicos escolhidos.

Currículo e Ensino de História – alguns caminhos

A produção sobre o currículo, no Brasil, intensificou a partir dos anos 1990; no entanto os estudos curriculares estão presentes nos intelectuais brasileiros desde os anos 1920-1930 com o movimento escolanovista. No contexto atual verificamos uma predominância das teorias pós críticas do currículo nas análises sobre a escola e outras formas de educação (MOREIRA, 2001), o que não elimina a presença da tradição crítica na problematização das implicações sócio econômicas e políticas na configuração curricular.

Falamos de currículo com base nesta tradição crítica, sustentada na ideia de Goodson que pensa o currículo enquanto construção.

Acima de tudo, precisamos abandonar o enfoque único posto sobre currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível de prescrição, mas depois também em nível de processo e prática (GOODSON, 2001, p. 67).

Esta perspectiva nos leva a entender o currículo de história como um processo socialmente construído em várias esferas: o Estado, a Academia, a Escola, o Mercado entre outras. A disciplina escolar é resultado de uma combinação complexa entre a ciência de referência, disputada/delimitada nas Universidades, o contexto específico da escola e os sujeitos que a compõem, a prescrição curricular oficial e os materiais didáticos utilizados, particularmente o livro didático. Entender

essa construção, marcada por uma história contraditória, plural e multiperspectivada nos ajuda a compreender os significados que a história escolar assumiu e assume ao longo do tempo.

Goodson contribui para desmontar a disciplina escolar como um fato dado, tradicionalmente estabelecido, como se este conhecimento fosse o único e mais importante a ser estudado. Ao adentrar nas disputas acadêmicas, que envolvem relações de poder, percebemos o quanto essas tradições e escolhas são desdobramentos dessas disputas, portanto não as únicas possíveis.

No contexto atual, marcado pela disputa em torno de uma Base Nacional Comum Curricular, certamente que essa concepção nos faz entender mais de perto o que está no centro da batalha. Por que disputar o conteúdo escolar? O que significa delimitar como conhecimento legítimo a ser estudado?

Em relação ao conhecimento histórico nos perguntamos o que acompanha a disputa pela memória histórica que se quer preservar? O que se quer esquecer ou silenciar? Os estudos no campo do currículo têm muito a nos dizer, já que eles devem responder à pergunta colocada por Young (2014, p. 192) “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola”?

Como exemplo dessa dimensão a pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado por Eleuza Diana Tavares (2015), demonstrou o quanto o currículo prescrito de história adentra a sala de aula, em constante embates com as experiências dos professores que fazem escolhas, recortes, mas sem uma relação explícita e sistematizada do que se quer ensinar/aprender.

Ao adentrar nas prescrições curriculares de história para o ensino médio da Bahia percebemos diversos instrumentos que, se por um lado indicam a necessidade de organização do trabalho pedagógico, por outro revelam o desgastante trabalho burocrático a que é submetido o professor no seu dia a dia. Organizar a aula de história tendo como parâmetro habilidades e competências previamente formuladas leva o professor, muitas vezes, a automatizar essa tarefa, deixando de pensar

efetivamente no currículo que se deseja. A discussão sobre a disciplina de história e todas as concepções que perpassam seus conteúdos pode ser secundarizada, pela quantidade de formulários a serem preenchidos (PINA; TAVARES, 2015).

Outra questão que fica explícita é a contradição entre disciplina e área de conhecimento ainda não resolvida pela legislação do Ensino Médio. A proposta é que esse nível de ensino se organize por áreas de conhecimento, construindo planejamentos conjuntos. Mas entre os formulários exigidos são mantidos os planos de curso das disciplinas. Esta, certamente, é uma questão mal resolvida no currículo do ensino médio.

É possível perceber o conjunto de instrumentos utilizados pelo Estado para tornar concreta sua prescrição curricular. Entendemos que as mediações existem, os professores em suas práticas reconfiguram, modificam e escolhem outros caminhos. No entanto, a força burocrática, as normas e formulários que precisam ser entregues e obedecidos fazem com que o prescrito ganhe vida e concretude no chão da escola.

Pensamos que a forma como a disciplina escolar está organizada no currículo implica relações de poder entre o Estado e os profissionais da educação, responsáveis que atuam nos processos de escolarização. Sendo construída social e politicamente, onde os atores envolvidos “empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON 1997, p. 27, apud SANTOS, 2009, p. 45).

Portanto para a compreensão da organização da disciplina história do ensino médio é necessário relacionar quais recursos foram mobilizados na construção dos documentos reguladores e quais (re)elaborações são produzidas pelo professor na efetivação de sua prática docente. Este foi o objetivo de Tavares (2015) ao entrevistar professores de história do ensino médio de Vitória da Conquista sobre sua prática docente, evidenciando a complexidade da prescrição e sua influência na prática. A pesquisa nos mostra como os professores de história, no cotidiano de sala de aula, lidam com os conteúdos prescritos, seja selecionando o que mais interessa a si e aos alunos ou aquilo de que têm

maior conhecimento, seja optando pelos conteúdos os mais fáceis e com mais material disponível, entre outros elementos.

A prática docente é reveladora do processo de apropriação e refeitura curricular, do quanto o contexto da escola, o contexto socioeconômico e político e a experiência da docência se tornam elementos essenciais na construção da autonomia docente. Nesse sentido essa prática deve ser investigada na perspectiva sócio histórica que, como bem aponta Tavares, constrói caminhos que

[...] possibilite analisar o processo histórico no seu fazer, no cotidiano contraditório das práticas de homens e mulheres em suas experiências no tempo/espaço. Pensar o conhecimento histórico e suas legitimações como práticas decorrentes de tensões e embates, como resultados de mudanças e afirmações de grupos sociais que instituem saberes [...] (TAVARES, 2015, p. 29).

Na fala dos professores essas contradições e movimento das experiências foram revelados. Os dados nos mostraram o embate constante entre prescrição e prática.

Os professores organizam o ensino de História a partir dos conteúdos distribuídos em cronologia linear, buscando estabelecer relações entre o presente e o passado, tendo como horizonte de expectativa a formação humanista do aluno capaz de promover a cidadania, entendida como o compromisso ético com a sociedade dos indivíduos. Esse é o ethos que sustenta a finalidade da disciplina História no Ensino Médio. Finalidade mediada pela motivação para ser professor e as aprendizagens formativas ao longo da vida [...]. Fazem-se professores apoiados na formação teórica e no caso de alguns deles política do curso de graduação, reelaboram respostas trazidas de suas aprendizagens para lidar com as contradições que identificam no espaço escolar mediada pelas relações que estabelecem com os alunos, colegas, coordenadores e direção. Do descompasso inicial que constatam possuir com relação à didática para a sala de aula, escolhem condutas a serem adotadas buscando viabilizar o processo de ensino-aprendizagem em História (TAVARES, 2015, p. 133).

Nesta pesquisa o conceito de experiência ajudou a compreender o processo de refeitura do currículo de história pelos professores, quando se sentem à vontade para selecionar conteúdos, relacionar com o contexto do aluno.

A contribuição mais evidente promovida pela experiência na medida em que os anos de docência se estendem diz respeito ao movimento de aproximação com o mundo dos alunos que levanta questionamentos sobre o lugar do currículo prescrito na prática docente, aproximação que se formou mediante a resposta “mental e emocional” dada pelos professores as demandas para efetivação do ensino-aprendizagem em História [...] (TAVARES, 2015, p. 134).

Mas esse caminho não é fácil, envolve dilemas e contradições caros aos professores intensamente envolvidos com o peso institucional, a tradição curricular e as demandas de avaliação. Neste caso específico refira-se o peso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que impõe conteúdos e formas de trabalhar nem sempre escolhidos pelo docente.

Analisar esses processos contraditórios e complexos exige um caminho teórico metodológico que dê conta das relações entre escola e sociedade, que paute as relações de poder e o fazer-se cotidiano da escola e da disciplina escolar.

Neste ponto, outro caminho é necessário e complementar, a investigação do ponto de vista do aluno, de quem aprende. Entender a aprendizagem da história enriquece e amplia nosso olhar sobre o currículo.

Pautando a aprendizagem histórica

Associada a esta perspectiva curricular aproximam-nos do campo de estudo chamado Educação Histórica para compreender outro processo fundamental que atravessa o currículo – a aprendizagem histórica. Como aprendemos história? Como as crianças e jovens se apropriam do conhecimento histórico?

Essas questões têm sido investigadas em várias partes do mundo, na tentativa de conhecer como a escola tem trabalhado o processo de orientação temporal dos alunos, como o conhecimento histórico tem dialogado com a vida prática tornando-se significativo para o público escolar. Ou seja, a preocupação é entender como a escola desenvolve o pensamento histórico dos seus alunos, possibilitando o direito de se orientar temporalmente na sua vida prática.

Essas investigações se aproximaram da teoria da história para entender como as pessoas aprendem a pensar historicamente, desenvolvendo pesquisas empíricas que nos dão elementos centrais da aprendizagem da História.

A pesquisa em Educação Histórica trouxe, para este campo de ensino, discussões e conceitos ainda pouco trabalhados em nossa área até aquele momento – conceitos como evidência histórica, cognição situada, empatia histórica. Aliada à questão da pesquisa empírica, o entendimento do significado desses conceitos foi o primeiro grande desafio dos pesquisadores que se aventuraram pela investigação dessa área (CAINELLI, 2009, p. 119).

Esse diálogo com o campo teórico e metodológico da História, enquanto ciência, intenciona repensar as formas tradicionalmente consolidadas de ensinar e aprender, tão presentes nas escolas, sustentadas em ideias espessas da psicologia da aprendizagem, de uma compreensão da História enquanto conhecimento do passado e pronto para ser memorizado. O método da pesquisa histórica é levado para sala de aula, como estratégia de contato com as questões históricas a serem aprendidas.

Assim, tendo como base o pressuposto de que, para se ensinar História, é preciso direcionar o olhar e as questões diárias ao que podemos denominar de questões históricas, ou, como afirma Rüssen (2007), “cultura histórica”, no sentido da experiência no tempo, tentamos estabelecer um diálogo temporal além da aparência, a partir do contato com fontes diversas (evidências cotidianas, objetos antigos, casas antigas,

entrevistas etc.) e, continuamente mediados pela intervenção dos pesquisadores, levamos o aluno a conseguir/aprender a dialogar historicamente. Dessa forma, íamos conseguindo nos contrapor à ideia, já cristalizada nas séries iniciais, de que se aprende História naturalmente (CAINELLI, 2009, p. 124).

Esse percurso tem contribuído para que o processo de aprendizagem da história e do próprio currículo seja repensado, no sentido de provocar uma reflexão mais complexa do tempo e das diferenças entre passado e presente.

Arriscamos afirmar que o diálogo com o tempo (entender historicamente que homens de diferentes épocas pensam diferentemente dos homens do presente, deslocando-se de um presentismo contínuo, da ideia de que tudo sempre foi como hoje), é um dos princípios do desenvolvimento do pensamento histórico. Aqui estão colocadas três questões básicas de todo o processo de aprendizagem: continuidade, progressividade e sistematicidade (CAINELLI, 2009, p. 123).

Isso exige uma metodologia que traz para o centro do processo pedagógico e investigativo os sujeitos centrais da aprendizagem: os alunos. A preocupação com as ideias históricas que esses sujeitos trazem e constroem na escola.

[...] O desafio está na interpretação dos dados, na categorização conceitual, na identificação das relações que se estabelecem entre ambos. Esse modelo de investigação qualitativa expôs, para o ensino de História, o pensar dos sujeitos sobre questões como: o sentido da História, o sentido do passado, as verdades históricas, a provisoriabilidade do conhecimento. Tais conceitos são categorias centrais para a Educação Histórica. Corremos o risco de afirmar que essas questões interferem na forma como alunos aprendem, nos conteúdos do livro didático e nos saberes dos professores. Outro desafio do pesquisar está relacionado à valoração das ideias dos sujeitos. Sejam estes crianças, adolescentes ou adultos, como fonte para investigação em ensino de História (CAINELLI, 2009, p. 119-120),

Foi esta a perspectiva adotada na pesquisa desenvolvida por Marciglei Moraes (2016), que investiga o problema do silenciamento e ausência de conteúdos significativos sobre a história local em alunos do 9º ano do ensino fundamental. As escolhas curriculares rebatem diretamente na aprendizagem histórica, contribuindo ou não para torná-la significativa para os alunos, ajudá-los a construir uma consciência histórica.

A pesquisa de Moraes teve como objetivo “compreender a relação entre o aprendizado da história local e a formação da consciência histórica de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista” (p. 20), focando no que os alunos aprenderam sobre o recorte local e como compreendem a história da cidade.

Para tanto escolheu um caminho metodológico que prioriza as ideias históricas dos alunos e professores, captadas em intervenções didáticas construídas com referência na epistemologia da história. Ou seja, entendendo História enquanto ciência que nos ajuda a compreender os processos de mudanças ao longo do tempo, a investigação procura analisar como este conhecimento tem sido apropriado e utilizado pelos sujeitos em situação escolar. Com isso conseguimos investigar o aprendizado histórico que, nesta perspectiva é

[...] uma forma de manifestação da consciência histórica, mas é também um aspecto inerente desta consciência. Este aprendizado é compreendido enquanto um processo cognitivo de construção de sentido de uma experiência temporal, a partir da narrativa histórica [...]. A narrativa histórica pode ser entendida enquanto aprendizado quando se adquire através da história competências de orientação cultural para vida cotidiana. A didática da história se apresenta enquanto ciência do aprendizado histórico (MORAES, 2016, p. 51).

Por meio das narrativas construídas pelos alunos foi possível sistematizar algumas ideias sobre a história e seu ensino. No tocante às ideias históricas dos alunos a pesquisa constatou um discurso centrado no passado com uma relação de causa e efeito entre presente, passado e futuro. A ideia de um futuro perspectivado está ausente, o que significa poucas referências da história para a vida prática.

Há narrativas que consideram que a história serve para aprender sobre o passado, preparando para o futuro. A forma com as três dimensões temporais são apresentadas seguem um discurso muito utilizado pelos professores de história quanto discutem o sentido do estudo da história, principalmente no início do ano letivo. Nele, a importância do estudo do passado está na necessidade de conhecê-lo para compreender o presente e poder transformar o futuro (MORAES, 2016, p. 75).

Em relação aos conteúdos as respostas indicam certo automatismo, os temas listados são aqueles trabalhados mais recentemente por eles, temas recorrentes no currículo escolar. Está ausente qualquer vestígio da história local e pouca possibilidade de vínculo ou construção de sentidos por eles.

Dentre os temas, assuntos, conteúdos, períodos históricos que chamam mais a atenção no estudo da história, prevalecem as temáticas relacionadas com a História do Brasil como a “Primeira República”, “Descoberta do Brasil”, o “Brasil-Colônia”, e a história global como a “Primeira Guerra Mundial”, “Segunda Guerra”, “Revolução Industrial”, apresentando principalmente aqueles contemplados no primeiro trimestre de aula, sem uma justificativa problematizada (MORAES, 2016, p. 76).

Esse tipo de pesquisa empírica nos aproxima do cotidiano escolar em sua complexidade. Mesmo considerando a Escola e seu currículo marcado intrinsecamente pelo contexto em que estão inseridos, seu cotidiano nos revela questões específicas e em movimento que ajuda a entender as tramas do ensinar/aprender. Nesta perspectiva concordamos com a abordagem sobre a Escola sistematizada por Rockwell e Ezpeleta (2007) quando define a Escola como

[...] uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente,

que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133).

Esse movimento teórico metodológico de investigar a aprendizagem histórica nos permite relacionar o geral e o particular na compreensão do quanto o conhecimento histórico ou a cultura histórica produzida e/ou circulada na escola é apropriada por alunos e professores. Essa compreensão permite repensar o currículo.

Considerações

A exposição feita acima demonstra quanto o campo de investigação sobre currículo e aprendizagem histórica aproximaram os pesquisadores dos interesses e preocupações dos professores que estão atuando nas escolas, bem como, estimulou a busca por um ensino de História que tenha mais sentido e significado para os alunos.

As investigações que temos orientado no Mestrado de Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia têm indicado um caminho fértil de pensar a Escola, particularmente o ensino e aprendizagem da história, num movimento dialético de problematizar os contextos socioeconômicos e culturais, sem desconsiderar os processos específicos que acontecem em sala de aula.

Nesta perspectiva a Teoria Crítica do Currículo, a Educação Histórica e a pesquisa sócio histórica têm constituído referências centrais. A análise leva em consideração a teoria da história e problematiza a experiência de jovens e professores ao longo do tempo, e simultaneamente discute a escola em seu processo de formação, de contradições e embates na construção de soluções e produção de conhecimento.

Nosso principal objetivo é trazer para o centro do debate as ideias históricas daqueles que fazem a história acontecer, que lidam cotidianamente com o conhecimento histórico escolar, mas entendendo essas pessoas enquanto seres históricos, logo marcadas pelas questões mais gerais colocadas pelo seu tempo, pela sociedade em que vivem.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, M. de A. et al. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- CAINELLI, M.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. UNIjuí, 2011. p. 9-17.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petropólis: Vozes, 2008.
- _____. *O currículo em mudança, estudos na construção social do currículo*. Porto: Editora Porto, 2001.
- HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (2002). *A invenção das tradições*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- MORAES, Marciglei Brito. *A história local e a consciência histórica de alunos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-Ba*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 2001.
- PINA, M. C. D.; TAVARES, E. D. A. O currículo prescrito de História na Bahia: um estudo das jornadas pedagógicas. In: NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Org.). *Formação de professores, currículo e gestão educacional*. Curitiba: CRV, 2015. v. 1, p. 97-112.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.
- RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-49.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*. Laboratório de Ensino de História. v. 15. 2009.

TAVARES, Eleuza Diana A. *Curriculo de história do Ensino Médio: a prática do professor*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015.

Capítulo 7

Pesquisas *com* os cotidianos em redes de conhecimentos

*Carlos Eduardo Ferraz
Nilda Guimarães Alves*

1 A dimensão política dos cotidianos e a constituição do campo problemático

Passados 15 anos da publicação do livro *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*,¹ muitas discussões e produções foram feitas por diferentes grupos de pesquisa no Brasil, no sentido de contribuir para consolidar e, ao mesmo tempo, ampliar uma proposta de investigação na área educacional que tem como pressuposto fundamental a dimensão político-epistemológico-inventiva do cotidiano.

Ou seja, diferentemente de se assumir, por exemplo, o cotidiano escolar apenas como “local” de aplicação e/ou de realização das políticas educacionais prescritivas, as defensoras² das pesquisas nos/dos/com os cotidianos³ entendem os cotidianos escolares como espaços tempos⁴ nos

¹ O foi organizado por Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves e foi publicado pela DP&A Editora em 2001, tendo uma segunda edição em 2008 com o título *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*, publicada pela DP et Alii.

² Opção de escrita usada, em alguns momentos deste texto, com a intenção de provocar um deslocamento na linguagem que, tradicionalmente, afirma o masculino como hegemônico em uma área cuja maioria é, preponderantemente, do sexo feminino.

³ Com o passar do tempo, fomos entendendo a necessidade de usar sempre o plural “cotidianos” e, ainda, a ideia de que nossas pesquisas são realizadas “com” as escolas, seus sujeitos e seus artefatos culturais.

⁴ A escrita de palavras unidas foi proposta por Alves (2001) com a intenção de colocar sob suspeita as dicotomias presentes no discurso hegemônico da ciência moderna e, com isso, abrir para a multiplicidade de sentidos que se colocam com “entre” as referidas dicotomias.

quais também são produzidas políticas educacionais sendo, nesse caso, impossível de se manter a dicotomia “prática x política”. Alves (2010, p. 49) nos ajuda nessa defesa ao afirmar que:

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem práticas e políticas [...], uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como ‘políticas’ somente as ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam ‘as políticas’ porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam, com o modo de pensar hegemônico.

Dessa forma, entender as práticas cotidianas também como políticas de educação implica, a nosso ver, não só questionar as dicotomias herdadas pela área da educação do discurso hegemônico da ciência moderna, tais como, como: “local x global”, “cultura x sociedade”, “teoria x prática”, “sujeito x objeto”, “quantidade x qualidade”, “macro x micro”, “dentro x fora”,⁵ entre outras, mas, sobretudo, implica colocar sob suspeita toda e qualquer proposta de tentar fazer com que a prática se torne política. Isso nos leva a ficar alerta para a ideia tão recorrente nos discursos educacionais de que é preciso “conscientizar” politicamente as pessoas, atitude que, muitas vezes nega o fato de que, independentemente de nossas condições sociais, econômicas e culturais, somos, sempre, sujeitos políticos. A esse respeito Veiga-Neto (1996, p. 170) afirma:

⁵ Para uma ampliação das discussões sobre as questões relacionadas com o discurso hegemônico da ciência moderna e sua superação em termos das tentativas de superar as dicotomias modernas, especialmente “dentro x fora”, sugerimos: ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política ‘ao lado’ das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico – isso é, eu não posso nem mesmo pensar ou falar sobre o mundo ou sobre mim mesmo – sem ser um sujeito político.

Considerando, então a dimensão político-epistemológica presente nos cotidianos de nossas vidas, vamos compreender que seus praticantes são, também, produtores⁶ de teoriaspráticaseducacionais, isto é, são autoras/autores que, cotidianamente, inventam e partilham, em suas redes de relações-conhecimentos, diferentes sentidos-significados para a educação. Em termos da dimensão inventiva dos cotidianos, Luce Giard (1994) destaca a força ético-estético-política presente na vida-obra de Certeau, sustentada por seu otimismo em relação às práticas anônimas diante das estruturas de poder:

Em Michel de Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora. Dir-se-ia que, sob a realidade maciça dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões quanto ao seu funcionamento, Certeau sempre discerne um movimento browniano de micro-resistências, as quais fundam microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. Certeau fala muitas vezes desta inversão e subversão pelos mais fracos [...].

⁶ Forma de escrita assumida em alguns momentos do texto com a intenção de superar os binarismos decorrentes das relações de gênero.

Essa diferença em face da teoria se deve a uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar. 'O dia-a-dia se acha permeado de maravilhas, e escuma tão brilhante [...] como a dos escritores ou dos artistas. Sem nome próprio, todas as espécies de linguagens dão lugar a essas festas efêmeras que surgem, desaparecem e tornam a surgir'. Se Michel de Certeau vê por toda a parte maravilhas, é porque se acha preparado para vê-las (GIARD, 1994, p. 18).

A aposta otimista de Certeau (1994) em relação às atitudes dos praticantes diante dos acontecimentos cotidianos, criando microrresistências que fundam microliberdades, está pautada em uma força ético-estético-política que pressupõe, o tempo todo, uma dimensão inventiva para os cotidianos, assumidos sempre como movimentos, processos, redes, complexidades, fluxos, intensidades, rizomas que se expandem continuamente e não se deixam delimitar a territórios preestabelecidos, fazendo valer a afirmativa de que os cotidianos se inventam com mil maneiras de caças não autorizadas, com suas “[...] proliferações disseminadas de criações anônimas e perecíveis que irrompem com vivacidade e não se capitalizam” (CERTEAU, 1994, p. 13).

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nessa ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (CERTEAU, 1996, p. 31).

A aposta de Certeau (1994, 1996) em uma potência político-inventiva para os cotidianos partilha, como já dito, de uma visão confiante dos sujeitos anônimos, uma vez que, para o autor, esses praticantes do dia a dia não se submetem passivamente aos acontecimentos, mas se deslocariam por meio de táticas-estratégias, de modo a afirmar uma

dimensão política para suas vidas, reforçando o alerta de Certeau de que não devemos tomar os outros por idiotas. A esse respeito, Giard (1994, p. 31) infere:

Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos.

Assim, para Certeau, os sujeitos praticantes dos cotidianos da vida não podem ser reduzidos a meros executores ou reprodutores dos acontecimentos e das leis, mas estariam, todo o tempo, produzindo “políticas do agir”, isto é, seriam protagonistas de “ações políticas” em meio aos diferentes mecanismos de controle. Ainda nesse sentido, para o autor (1994), essas ações políticas microbianas em frente aos poderes instituídos se constituiriam como um “estilo”, na medida em que a ordem seria exercida por uma arte, ou seja, ao mesmo tempo exercida e burlada.

Meu trabalho [...] consiste em sugerir algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo tático. Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do 'fraco' na ordem estabelecida pelo 'forte', arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos (CERTEAU, 1994, p. 103-104).

Ao assumirmos, como referência básica para a problematização das pesquisas em educação, a força político-epistemológico-inventiva dos cotidianos proposta por Certeau (1994, 1996), temos em mente que qualquer tentativa de sistematizar e/ou formular uma noção de “cotidiano” e de “pesquisa *com* os cotidianos”, fatalmente, terá como

efeito o seu engessamento. Ou seja, por mais que consideremos as discussões trazidas por Certeau e outros autores acerca das dimensões de imprevisibilidade, fluidez, complexidade, permanente abertura, expansão, caos, acaso e devir que caracterizam os cotidianos de nossas vidas, temos como um fato a impossibilidade de falarmos ou escrevermos sobre isso sem produzir mecanismos de contenção desses fluxos. A esse respeito, em outras ocasiões, indagamos:

E aí está nosso maior desafio: qual a legitimidade no uso de estruturas para falar de algo que é efêmero, incontrollável, caótico e imprevisível? Qual o sentido de extrair conceitos, atribuir classificações, estabelecer relações hierárquicas, propor estruturas conceituais ao permanente devir cotidiano? Se conceitos, categorias e estruturas se mostram como elementos operacionais nas pesquisas sobre a vida cotidiana, facilitando nossas análises e evocando certo ar de academia, pagamos um preço alto por isso à medida que nossas análises ficam confinadas aos limites que essas alternativas metodológicas nos impõem (FERRAÇO; GOMES; ALVES, 2015, p. 41-42).

Nesse sentido, uma das alternativas que temos usado para tentar minimizar, em nossas pesquisas, as práticas de simplificação, engessamento e contenção dos fluxos que caracterizam os cotidianos estaria na possibilidade de, sempre que possível, buscar nos situar em “matrizes de pensamento” que assumissem as dimensões-conceitos-noções de redes, rizomas, complexidade, caos, acaso, devir, entre outros, no processo de constituição dos nossos campos problemáticos. Clareto (2011, p. 19-20) ajuda-nos nessa defesa ao argumentar:

Destituída dessa imagem de segurança, de busca da verdade, como a pesquisa se move? Pelo menos três possibilidades. Uma, continuamos presos à imagem da bolha e a perseguimos como a um ideal [...]. Duas, ficamos à deriva neste mar indecifrável, selvagem, que não se submete à bolha nem à imagem da bolha [...]. Três, a pesquisa se move no movente da pesquisa e se propõe não a resolver problemas, mas a problematizar; não se propõe a representar o mundo, mas inventá-lo. O que isso implica? Implica, talvez, na constituição de valores outros,

de uma ética outra que se constitua na imanência das águas quentes-frias-claras-escuras. Sem imagens. Com o intempestivo. Sem representações. Com a multiplicidade.

Praticar movimentos de pesquisa como oposição aos modelos hegemônicos de investigação reduzida à solução de problemas favoreceria, a nosso ver, a criação de outros movimentos muito mais afetos às multiplicidades e ao intempestivo do que aqueles que se caracterizam como representações de conclusões prescritivas que, pretensamente, cumpririam a função de corrigir e/ou de aprimorar as falhas, as ausências e os erros detectados com a realização da pesquisa. Para Clareto (2011, p. 21):

A pesquisa como solucionadora de problemas costuma proceder por caminhos que colocam o método em sua centralidade: bases teórico-metodológicas são evocadas para constituir aquilo que se chama de questão a ser investigada. Há que se ter uma questão para se realizar uma investigação [...]. Empreendimento investigativo que carrega a questão como estandarte e as bases teórico-metodológicas como suporte do estandarte [...]. Há uma busca por apontar caminhos, soluções, prescrições ou, no mais dos casos, críticas a situações vivenciadas em um campo empírico.

Como argumenta Clareto (2011), o sentido atribuído a “problemático” não se refere à “resolução de problemas”, a algo “defeituoso” nem a “resultado duvidoso”, mas se aproxima do pensamento deleuziano de “acontecimento que vai se dando junto a encontros”. Problemático como o que resiste ao modelo hegemônico, como aquilo que se metamorfoseia e se hibridiza para não se deixar nem nomear nem capturar em sua complexidade. Problemático como o exercício de se diferenciar na singularidade.

O campo problemático [...] é resistência: aos processos instituídos de pesquisa, aos modos-bolha de existir. Resistência precária submersa nas águas múltiplas. Resistência: existência monstruosa, híbrida... [...] Existência no labirinto das águas. Experiência no labirinto. Sem saída. Sem entrada. Só entre [...].

O problemático, enquanto acontecimento que se dá por meio de encontros, é estar nas águas. Não águas abstratas tratadas abstratamente, mas cada água em sua complexa multidão. Cada água em sua singularidade. Acontecimento. Inigualável, inequívoco. Singularidade. Invenção de si e do mundo (CLARETO, 2011, p. 223).

2 Sobre alguns pressupostos das pesquisas com os cotidianos

A aposta de Certeau (1994, 1996) em uma compreensão político-inventiva para os cotidianos de nossas vidas nos estimula a pensar sobre a possibilidade de a pesquisa em educação não se pautar apenas como descrição e/ou interpretação e/ou constatação e/ou análise de um “cotidiano pré-agendado”, isto é, de um “cotidiano dado a priori”, no qual nossas investigações aconteceriam a partir de dados preexistentes aguardando por nós, pesquisadores, para serem “coletados”. Ou seja, a ideia de que vamos “ao cotidiano das escolas” coletar os dados para nossas pesquisas seria limitada em face à dimensão processual de permanente abertura e inventividade desses cotidianos.

De fato, se partilharmos dessa dimensão político-inventiva dos cotidianos, vamos nos dar conta da necessidade de considerar, como faz Certeau (1994, 1996), “as redes de antidisciplinas”, “a multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes”, “os acasos”, “as operações multiformes e fragmentárias”, “as mobilidades das multidões”, “os fluxos e deslocamentos dos praticantes”, “as redes inumeráveis de conflitos”, “as mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro”, “as improvisações”, “as relações de forças e as redes de representações estabelecidas”, “as táticas desviacionistas”, “os estilos e os gestos dos sujeitos ordinários”, entre outros acontecimentos e situações que nos induzem a pensar os cotidianos como fluxos, como redes em permanentes tessituras, como aberturas ao acaso, não se deixando conter nem representar por completo.

Assim pensando, as pesquisas com os cotidianos aconteceriam, então, em meio aos próprios movimentos, fluxos e acontecimentos cotidianos, impossibilitando-nos de ter como referência uma realidade

estabelecida de antemão, como já afirmado. A pesquisa em educação assim pensada pressuporia um intenso e permanente movimento de produção de dados em meio à realização da própria pesquisa.

Pensar a pesquisa como sendo seu próprio movimento e não como um plano premeditado implica, ainda, considerar os limites de se definir/delimitar, *a priori*, que regras, técnicas, instrumentos ou procedimentos seriam mais ou menos adequados para a produção dos dados, uma vez que não seriam entidades prévias, mas se constituiriam com a realização da própria pesquisa.

Como temos defendido, precisamos considerar a “feitura” dos dados como sendo algo processual, artesanal que acontece em meio aos movimentos e redes cotidianas. Para nós, dados são sempre efeitos, resultados de nossas relações, uma vez que irrompem em meio às complexas redes cotidianas, constituindo-se como expressões dessas redes e não como “coisas” achadas, descobertas ou desveladas.

Ao insurgirem como efeitos, como experiências de nossas relações como pesquisadores em meio às redes tecidas nos cotidianos, os dados também expressam os movimentos, as tessituras que se dão com os encontros realizados entre os sujeitos praticantes e entre esses e os artefatos culturais. Porque sempre tecidos com outras tantas questões-situações, os dados são complexos (MORIN, 1994). Ou seja, pensamos em dados também como produções, como expressões das negociações e dos encontros cotidianos, portanto, sempre “híbridos” e nunca “puros”.

Ainda em termos dos pressupostos gerais que defendemos para as pesquisas com os cotidianos, destacamos a necessidade de superar a ideia de pesquisar “sobre” os fatos, os acontecimentos e os sujeitos, para nos dedicarmos ao exercício de pesquisar “com”. Ou seja, se estamos defendendo a ideia de que os dados são efeitos de nossas relações, insurgem com as redes que ajudamos a tecer no decorrer de nossas pesquisas, então, faz muito mais sentido assumir que a pesquisa acontece “com” esses sujeitos e acontecimentos e não “sobre” eles.

De modo geral, uma metodologia de análise *a priori* nega a possibilidade do fazer com, do fazer junto. Resulta em uma

metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passa de previsões, como as do tempo. A identificação objetiva de categorias e/ou temas de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas sobre os cotidianos. Pesquisar sobre traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar sobre pressupõe a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um sobre o outro, que encobre, que se coloca por cima do outro sem entrar nele, sem o habitar. Pesquisar sobre sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro (FERRAZO, 2003, p. 162).

Trata-se, ainda, de potencializar os encontros, as experiências, as negociações, as relações e as afecções, tendo como campo problemático as múltiplas redes tecidas com os praticantes dos diferentes espaçotempos cotidianos. Essa atitude implica assumir que qualquer tentativa de produção de dados e/ou de investigação com os cotidianos só faz sentido, só se justifica se, direta ou indiretamente, pudermos assumir como princípio básico o envolvimento/inclusão de todos aqueles que praticam-vivem esses cotidianos, pensados em suas complexidades. Com isso, mais do que sujeitos/objetos de nossas pesquisas, os praticantes cotidianos são, de fato, corresponsáveis e coautores de nossas questões de investigação à medida que, como já dito, protagonizam praticasteorias que expressam micropolíticas educacionais.

Uma das coisas que temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos com os cotidianos escolares é assumir os sujeitos [praticantes] cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos *autores/autoras*, reconhecidos em seus discursos [...], ou seja, os textos/discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das *autoras/autores* que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes

quanto estes. Se consideramos a importância de dialogarmos com autores como Lefebvre, Garcia, Alves, Certeau, entre *outrosoutras*, também precisamos considerar a importância de esse diálogo ser ampliado, envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão nesses cotidianos. Isso, não por uma questão de boa vontade ou gratidão, mas por uma condição de as pesquisas com os cotidianos não se tornarem estéreis e tediosas. Ainda aqui, não se trata de usar fragmentos, trechos, das falas desses sujeitos como ilustrações que corroboram e/ou exemplificam os nossos discursos, assim como fazemos com os teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são também *autoresautoras* dos discursos produzidos nas pesquisas com os cotidianos (FERRAÇO, 2003, p. 168).

Ao nos deslocarmos politicamente do lugar de “autores-protagonistas” de “nossas” pesquisas, situando-nos em meio aos processos de produção dos dados, isto é, por entre as redes cotidianas tecidas *com* os praticantes, vamos nos dar conta de que somos, ao final, “pesquisadores praticantes” (FERRAÇO, 2007, 2011) e não mais “investigadores-autores-exclusivos”. Essa atitude implica assumir que toda e qualquer pesquisa sempre se constituirá como uma produção coletiva, em redes, o que não significa que não tenhamos, na condição de propositores de investigações, responsabilidades, uma vez que, como já defendemos em outras ocasiões, estamos, sempre, envolvidos subjetivamente na tessitura dos “nossos” objetos de estudo, isto é, na produção dos “nossos” campos problemáticos, misturando-nos aos, supostamente “nossos”, temas, objetivos e interesses.

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos 'sobre', de fato, acontecem os estudos 'com' os cotidianos [...]. Então, em nossos estudos com os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como: que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala? Devemos perguntar: que leituras eu faço desse cartaz, texto ou fala? Assim, em nossos estudos com os cotidianos das escolas,

há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os outros, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros outros. Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando que explicamos os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos *caçacaçador*. E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros (FERRAÇO, 2003, p. 160-161).

Um último pressuposto defendido, neste momento, para problematizarmos, de modo mais amplo e complexo, as pesquisas com os cotidianos, decorre do investimento de Alves (2001, 2010) para a criação de alguns movimentos que, segundo a autora, nos ajudariam a ampliar nossas práticas de pesquisa em meio às complexas redes tecidas pelos praticantes nos/dos/com os múltiplos espaçostempos dos cotidianos, com destaque para as instituições escolares. Como argumenta a autora

Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente e não só, com a ciência [...]. Admito que, como a vida, o cotidiano é um ‘objeto’ complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo. São quatro os aspectos que julgo necessário discutir para começar a compreender essa complexidade. O primeiro deles se refere [ao fato de que] a trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond, tenho chamado esse movimento de o sentimento do mundo. O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo [...], estou usando a ideia de virar de ponta cabeça. Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro

deles, incorporando a noção de complexidade, vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento de beber em todas as fontes. Por fim, vou precisar assumir que, para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar de narrar e vida e literaturizar a ciência (ALVES, 2001, p. 13-16).

Em publicações posteriores, Alves (2005) ampliou seus movimentos ao se indagar: por que não trabalhar um *quinto movimento* que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupados com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais afeto aos cotidianos de nossas escolas?

Talvez por não ser tão sábia quanto os autores citados, ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem idéias é homem ou, ainda, porque deixo as marcas de seus passos em terrenos pouco conhecidos, vagando por *espaçotempos* ainda não ou dificilmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava virtualmente escrito: o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1996) porque as vê em atos, o tempo todo (ALVES, 2005, p. 17).

3 Algumas outras possibilidades para pensar as pesquisas com os cotidianos

3.1 Sobre o uso das conversas

Durante a realização de “nossas” pesquisas, as tentativas de “pensar-fazer com” e não “sobre” os praticantes têm nos estimulado a “compor” com eles, isto é, a tentar potencializar situações de “encontros”, de “trocas múltiplas” no lugar das tradicionais práticas de “observação” e de “registros” dos acontecimentos.

Essas tentativas de compor, de proporcionar momentos de encontros, de trocas de experiências com/entre os praticantes das escolas têm, de modo geral, oportunizado “práticas de conversar” entendidas, a partir de Certeau (1994) como artes de fazer-dizer ou, ainda, como possibilidades de mobilização coletiva das relações e, por efeito, de produção de dados, como defendemos no início deste texto.

Com isso, a atitude certeuniana de “fazer-pensar com o outro” nos tem levado a buscar, no próprio autor (1994, 1996), uma pista deixada por ele em termos do uso que fazia das práticas de conversar em suas pesquisas. Giard (1996), ao se referir a esse uso, destaca a preocupação e o cuidado que Certeau demonstrava em, ao conversar com os sujeitos ordinários praticantes dos cotidianos, tentar estabelecer uma condição de alteridade e de escuta empática, ao mesmo tempo em que não dedicava uma atenção exclusiva e diretiva a ninguém. Sempre encorajando as pessoas a se colocarem de modo a expressar suas opiniões, Certeau as escutava atentamente, atestando a riqueza das palavras ditas.

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as comunicações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis (CERTEAU, 1994, p. 50).

Em Certeau (1994, 1996), a busca por estabelecer uma proximidade com o outro na pesquisa não resulta em uma abordagem pessoal, individualista, mas vai ao encontro do que se passa entre as pessoas, isto é, privilegia, como já dito, as relações que se estabelecem nos/com os encontros, dedica especial atenção ao que é tecido entre elas.

Assim, em “nossas” pesquisas com os cotidianos das escolas, nossas atenções estão voltadas para as práticas realizadas nas redes tecidas pelos sujeitos, buscando, sempre que possível, superar uma abordagem centrada no indivíduo.

O exame dessas práticas não implica um regresso aos indivíduos. O atomismo social que, durante três séculos, serviu de postulado histórico para uma análise da sociedade supõe uma unidade elementar, o indivíduo, a partir do qual seriam compostos os grupos e à qual sempre seria possível reduzi-los [...]. De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é seu autor ou seu veículo (CERTEAU, 1994, p. 37).

3.2 Sobre a necessidade de problematizar

Uma segunda possibilidade necessária de ser trazida aqui se refere ao uso, no sentido certeuniano, que estamos fazendo da noção de problematização. Ao falar dos trabalhos de Foucault nos anos 80, Judith Revel (apud GROS, 2004, p. 67) o percebe como um autor interessado pelos processos de subjetivação e pela redefinição de um modelo ético no quadro que ele nomeia de uma “ontologia crítica da realidade” e não hesita em redefinir seu trabalho como um “jornalismo” filosófico ou como uma problematização histórica do presente.

Ao tentar, então, entender a noção de problematização na obra do autor, Revel (apud GROS, 2004) conclui que os temas da descontinuidade e da diferença geram no autor um último tipo de análise, que só é tematizado nos últimos anos de sua pesquisa, mas que já se faz presente em filigrana no texto de 1970, consagrado a Deleuze. Trata-se da noção de problematizar:

Com efeito, nos dois últimos anos de sua vida, Foucault utiliza cada vez mais o termo ‘problematização’ para definir sua pesquisa. Por problematização ele não entende a re-apresentação de um objeto preexistente nem a criação pelo discurso de um objeto que não existe, mas o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento [...]. Ora, o termo problematização implica duas conseqüências. Por um lado, o verdadeiro exercício crítico do pensamento se opõe à idéia de

uma busca metódica da ‘solução’: a tarefa da filosofia não é resolver – incluindo a substituição de uma solução por outra –, mas ‘problematizar’; não é reformar, mas instaurar uma distância crítica, fazer atuar o ‘afastamento’, reconhecer os problemas [...]. É preciso pensar problematicamente, mais que responder dialeticamente. A problematização é, portanto, a prática da filosofia que corresponde a uma ontologia da diferença, ou seja, o reconhecimento da descontinuidade como fundamento do ser. Por outro lado, esse esforço de problematização não é, em absoluto, um anti-reformismo ou um pessimismo relativista [...]. Todos os que dizem que para mim a verdade não existe são espíritos simplistas. Descontinuidade, diferença, multitudine, problematização definem um novo vocabulário da filosofia como pensamento da verdade, como coragem da verdade (REVEL, apud GROS, 2004, p. 81-84).

O uso por nós feito, a partir de Foucault, da noção de problematização vai ao encontro, então, da necessidade de tentar superar, na pesquisa em educação, toda e qualquer pretensão de uma busca metódica por explicações, soluções ou proposições finais sobre este ou aquele aspecto da prática educacional.

De fato, nossa intenção é tentar instaurar uma distância para que a crítica possa ser feita, assumir os problemas em suas complexidades, reconhecendo as descontinuidades e as diferenças para, com isso, fazer mover o pensamento. Enfim, como defende o autor, reconhecer, a partir de uma ontologia da diferença, a descontinuidade como fundamento do ser.

3.3 Sobre o uso de *narrativasimagens*

Outra possibilidade que temos usado com frequência nas pesquisas *com* os cotidianos refere-se à ampliação de dois movimentos propostos por Alves (2001), a saber, “narrar a vida e literaturizar a ciência” e “beber em todas as fontes”, em termos da defesa que a autora faz dos usos de *narrativasimagens* como possibilidades efetivas de visibilidade e de compreensão dos acontecimentos cotidianos, a partir das expressões-estéticas daqueles que vivem-praticam-pensam intensamente esses acontecimentos. Para Alves (2005, p. 6),

Os trabalhos [...] com narrativas têm, assim, permitido trazer ao conhecimento mais amplo, histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto de períodos anteriores ao atual, como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido tecer uma outra história das escolas, pois conhecendo dados diferentes é possível escrever histórias diferentes.

Ao pensarem, assim como Manguel (2001), que narrativas evocam imagens e vice-versa, por isso, a nosso ver, a escrita “*imagensnarrativas*”, Alves e Garcia (2002) afirmam que não é possível produzir *narrativasimagens* sem incluir a nossa própria versão dos acontecimentos, isto é, sempre exercendo nossa condição de narradores praticantes. A esse respeito, Alves e Garcia (2002, p. 274-277) observam:

É preciso, pois, que incorporemos a idéia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar [...], narrar histórias é pois uma forte experiência humana [...]. Nesses *espaçostempos* cotidianos, a cultura narrativa tem grande importância por garantir formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, por poderem ser repetidas e recriadas, isto porque, embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma resignificação, uma história diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos.

A partir do destaque dado por Alves (2005) para o uso de *imagensnarrativas* nas pesquisas com os cotidianos, muitas observações e críticas surgiram em termos dos limites e problemas provocados, entre outras situações, pela dimensão subjetiva que, supostamente, esse modo de usar as *imagensnarrativas* produziria em termos da produção de dados “confiáveis”, isto é, em termos da multiplicidade de sentidos que essas situações evocariam para a garantia do que alguns consideram como sendo o “rigor científico da pesquisa”. Ao que Alves (2005, p. 8) problematiza:

Nessas pesquisas, ouvir uma narrativa ou olhar uma imagem (como escutar um som) traz, a cada um que ouve, dentro das redes de conhecimentos e significados a que pertence, a possibilidade de ‘ver’, ‘sentir’, ‘entender’ e ‘ouvir’ coisas muito diferentes. A questão é saber se isto significa, apenas, as dificuldades de uso desses recursos ou indica a ampliação de possibilidades na análise de uma dada situação, exigindo que incorporem, necessariamente, a complexidade e potencialidade que cada acontecimento traz em si. Os que trabalham com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos tendem a adotar essa segunda posição (ALVES, 2005, p. 8).

Alves (2005), ao problematizar, ainda mais, as críticas anteriores, argumenta sobre a necessidade de se pensar a dimensão subjetiva não como limite, mas como parte da própria produção dos dados, sendo necessário pensar que “[...] o pesquisador também não tem condição de fugir dessas redes, pois está nelas mergulhado, interpretando o que lê, com tudo o que tem de encarnado, em si, teorias e conceitos, podendo deixar de ver algo que outro pesquisador veria” (ALVES, 2005, p. 8).

Assim, as *narrativasimagens* produzidas em nossas pesquisas têm se revelado muito mais como potencialidades de expressões das relações, dos fluxos, *das redes estabelecidas com os sujeitos praticantes* do que apenas como descrição e/ou explicação de uma situação e/ou fato vivido.

Assumir essa atitude na produção dos dados também significa entender que, de uma maneira ou de outra, cada um de nós, na condição de pesquisadores *com* os cotidianos, sempre estaremos envolvidos e seremos corresponsáveis pelos conhecimentos que estamos criando sobre as escolas *com* as nossas pesquisas, o que nos leva a assumir, como já destacado, nossa condição de *pesquisador praticante*,⁷ à medida que nos propomos realizar uma pesquisa produzindo histórias tecidas por outras tantas histórias.

⁷ Para Certeau (1994, p. 151), “Subindo, descendo e girando em torno dessas práticas, algo escapa sem cessar, que não pode ser dito nem ‘ensinado’, mas deve ser ‘praticado’ [...]. É um dizer aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte. Se se afirma que essa ‘arte’ só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Será uma arte de dizer [...]. Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte [...]. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios”.

Referências

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

_____. *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professoras na educação superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã*. Projeto incorporado ao PROCÊNCIA, agosto de 2005.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

_____; GARCIA, Regina Leite (Org.). A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 255-296.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *A invenção do cotidiano 2*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CLARETO, Sônia Maria. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth; VEIGA, Ana Lygia (Org.). *Entre composições: formação, corpo e educação*. Juiz de Fora: Unijuí, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Pesquisa com o cotidiano. *Educação e Sociedade*, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos em realização com os cotidianos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Currículo e educação básica*. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio; ALVES, Nilda. Pesquisa com os cotidianos escolares por entre imagens narrativas e redes de saberes-fazer. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, v. 9, n. 12, p. 39-54, jul./dez. 2015.
- GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Momentos e lugares. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 2*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Sintra: Martins, 1994.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.
- REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez. 1996.

Capítulo 8

Da noção de *episteme* ao plano de imanência: estenografia conceitual do contexto de emergência de uma ideia educacional

Luiz Artur dos Santos Cestari

Introdução

Uma das formas que tenho escolhido para estudar os fenômenos educativos tem sido a de tentar compreender a efemeridade no campo educacional, por isso o tema da moda ou, melhor ainda, a problematização do reconhecimento do fenômeno da moda no campo educacional tem se tornado objeto de meus estudos e preocupações filosóficas. A primeira influência desta iniciativa veio de minha leitura da obra de um filósofo francês chamado Gilles Lipovetsky, de modo particular de uma das mais importantes: *O império de efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*.

Lipovetsky (2000) destaca neste texto que a história do vestuário é a referência privilegiada de tal problemática, mas, paralelamente, e em graus diversos, outros setores foram também atingidos pelos processos da moda, tais como o mobiliário e os objetos decorativos, a linguagem e as maneiras, os gostos e as ideias, os artistas e as obras culturais etc. A questão

urgente em apontar tal problematização para o campo educacional é levar em consideração que o fenômeno da moda agora tenha também atingido um dos lugares que seria mais refratário à efemeridade que são os campos de produção de saberes e ou conhecimentos, e digo isso deste modo porque a consistência que se espera de uma elaboração dita científica deveria se opor conseqüentemente às experiências passageiras pelas quais a socialização pós-moderna nos submete diariamente, segundo a qual uma percepção é imediatamente substituída por outra antes mesmo que esta encontre um lugar no domínio de nossa compreensão. No sentido deleuziano, a efemeridade nos torna sujeitos de percepção e não de *perceptos*, pois estes demandariam dos sujeitos uma vivência com a intensidade e a duração necessárias a fazer com que a percepção ganhe consistência nas suas elaborações ao ponto de não deixá-la sob a influência passiva de uma nova torrente.

Especificamente no campo educacional, temos alguns relatos sobre modismos e poderíamos dizer de modo preliminar que se trata de ideias pedagógicas que, em certo momento da história da educação no Brasil, exerceram influências ao ponto de provocar adesão coletiva dos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, eram referência para a interpretação de questões da realidade escolar. Um dos exemplos que poderíamos citar é o caso do construtivismo e, de certo modo no Brasil, o que nos chegou como “construtivismo piagetiano”, que embora tenha sido uma perspectiva epistemológica elaborada no campo da psicologia cognitiva, chegou aqui no Brasil como uma orientação para a formação de professores e depois alcançando o status de uma “pedagogia”, considerando que muitas escolas no Brasil se apresentavam nos anos 80 e 90 como escolas construtivistas ou socioconstrutivistas.

O problema que se pretende apresentar neste texto está relacionado a estas formas de apropriação que retira uma ideia de um contexto local e histórico e o submete a outro horizonte de percepção, mudando conseqüentemente a natureza e finalidade do uso que se faz da ideia em acordo com o seu contexto. Para dar conta desta tarefa teórica, postulamos o conceito de “contexto de emergência”, compreendido

aqui como o contexto local, histórico e interpretativo de produção de uma ideia, e foi partindo deste que apresentamos o esboço de uma compreensão da circulação de ideias no campo da educação, ver, por exemplo, Cestari (2013, 2014).

De modo específico, pretendo neste texto mostrar a filiação deste conceito com outros dois conceitos na filosofia pós-estruturalista e que me veio, inicialmente, com a leitura do livro *As Palavras e as Coisas* de Michel Foucault e, depois, com o livro *Deleuze e a Educação* do professor Silvio Gallo. Ao fazer uma breve exposição do conceito de “plano de imanência” em Gilles Deleuze, Gallo (2008, p. 45) afirma que “enquanto solo da produção filosófica, o conceito de imanência deve ser considerado um conceito pré-filosófico” e que, segundo ele, ressaltando as devidas proporções, poderíamos traçar um paralelo com a noção de *episteme* em Foucault. Ele ainda chama atenção a uma diferença básica entre os autores que, segundo ele: “[...] na concepção foucaultiana há apenas uma *episteme* em cada época, enquanto que para Deleuze [...] podem coexistir múltiplos planos de imanência” (GALLO, 2008, p. 45).

Assim, tentarei caminhar no rastro de Deleuze para mostrar como o conceito de “contexto de emergência” elaborado no campo da educação, para interpretar um problema que se refere ao modo como as ideias educacionais circulam, tem convergências com as noções de *episteme* em Foucault e “Plano de Imanência” em Deleuze, mesmo reconhecendo a divergência inerente de que estes filósofos não incluem no horizonte da elaboração destes conceitos o campo da educação. Neste sentido, o conceito de “contexto de emergência” é um *intercessor* (DELEUZE, 1992, p. 151) que nos permite fazer movimentos de pensamento diante do problema da efemeridade no campo da educação e nos encontros teóricos com estes dois autores e seus conceitos.

Sobre o conceito de *episteme* em Foucault

Começemos pela noção de *episteme*. Três exemplos citados por Foucault impressionam os leitores de *As Palavras e as Coisas* e apresentam a preocupação do autor em expor as condições pelas quais são

determinados o verdadeiro e o não-verdadeiro. Primeiro, a taxinomia da enciclopédia chinesa em referência ao poema de Borges¹. Esta taxinomia transborda os limites de nosso pensamento e as regras que regem as positivities nas culturas ocidentais. Colocar num mesmo plano de classificação animais, que “pertencem ao imperador, baleias, fabulosos, que se agitam como loucos etc.”; proporciona um deslumbramento com a “possibilidade de pensar isso” (FOUCAULT, 1999, p. IX).

O segundo é a descrição e a análise da função do autor na obra de Velásquez (*Las meninas*, cap. I, p. 2). No interior da cena e inserindo a si como presente na construção do mundo do qual faz parte, Velásquez deixa muitas coisas dispostos à visibilidade, mas, ao fazer isso, oculta muitas outras. Segundo Foucault (1999, p. 20) “É que nesse quadro talvez, como toda representação do que ele é, por assim dizer, a essência manifestada, a invisibilidade profunda do que se vê é solidária com a invisibilidade daquele que vê – malgrado os espelhos, os reflexos, as imitações, os retratos”.

Por fim, a terceira exemplificação. Foucault nos traz, também, a história do cavaleiro errante de Cervantes, Dom Quixote. Nesta, ele destaca a busca incessante de Dom Quixote pelos ideais da cavalaria por meio dos quais intentava utilizar o mundo para provar a “verdade” dos romances. Ele (Dom Quixote) lê o mundo para mostrar os livros, como diz Foucault (1999, p. 64): “Sua aventura será uma decifração do mundo, um percurso minucioso para recolher em toda a superfície da terra as figuras que mostram que os livros dizem a verdade”.

Por meio dos exemplos acima é possível discutir as teses apresentadas por Foucault na obra *As Palavras e as Coisas*, na qual se percebe a intenção de situar os saberes constitutivos das ciências humanas. A arqueologia volta-se ao que é denominado de espaço geral do saber, quer dizer, às configurações e ao modo de ser das coisas tal como elas aparecem, bem como a uma série de mutações necessárias e suficientes para circunscrever o limiar de uma positividade nova.

¹ “Esse texto cita certa enciclopédia chinesa onde será escrito que os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo, l) et cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas”.

Assim, Foucault argumenta que a partir do século XVI tivemos três momentos distintos marcados por uma única *episteme* em cada época. A primeira, denominada de clássica, toma como ordem implícita dos saberes a *semelhança*, pois há uma relação intrínseca entre o que se diz e o que é a coisa tal, como se pronunciar algo fosse torná-lo concreto. O exemplo da taxinomia chinesa, citada anteriormente, mostra esta junção entre a palavra e a coisa, de que as palavras tentam senão expressar a concordância entre o dito e o visível. Gallo (2004) afirma que esta noção está muito ligada aos mitos antigos e que ainda hoje é possível encontrar exemplos disso nos saberes populares. Ele exemplifica dizendo que algumas pessoas evitam pronunciar certos nomes (de uma doença, por exemplo) para não correr o risco de nos trazê-la novamente. Há um comportamento bem comum, no Brasil, de não repetir palavras que evoquem coisas ruins que aconteceram, para que isso não mais volte a acontecer, em geral nos é solicitado: – “Bata na madeira três vezes”.

Em seguida, Foucault nos abre ao espaço do impensável, ao que denomina de “não-lugar” da linguagem, revelando as descontinuidades da ordem do discurso, no qual estamos inseridos. Ele apresenta – como base em sua leitura da história do conhecimento – outras duas grandes descontinuidades na *episteme* da cultura ocidental: “[...] aquela que inaugura a idade moderna (por volta dos meados do século XVII) e aquela que, no início do século XIX, marca o limiar de nossa modernidade” (FOUCAULT, 1999, p. XVIII).

Segundo Foucault, no nível arqueológico, os sistemas de positivities mudaram de maneira maciça na curva dos séculos XVIII e XIX. Em sua análise, ele pôde mostrar a coerência que existiu durante toda a idade clássica, entre a teoria da representação e as da linguagem, das ordens naturais, da riqueza e do valor. Para levar adiante essas afirmações, este autor investiga e apresenta as figuras do saber predominante desde a Antiguidade e apresenta as condições que vão alterar as positivities em cada época. Afirma que até o fim do século XVI a *semelhança* desempenhou um papel construtor no saber da cultura ocidental, pois foi por meio dela que a exegese e a interpretação dos textos foram

direcionadas. Neste longo período, Foucault demonstra a predominância na cultura ocidental da representação como repetição. Assim, investiga como, no fim do século XVI, a semelhança foi desvinculada de seu papel de organizadora das figuras do saber.

Para ele essa configuração mudou significativamente a partir do século XIX, ou seja, a teoria da representação desaparece como fundamento geral de todas as ordens possíveis. Retomando o quadro de Velásquez, Foucault nos coloca diante de uma situação clássica da linguagem, quer dizer, o fato de que conhecimento e linguagem estão estritamente entrecruzados, pois a linguagem pertence ao saber, seja registrando suas aquisições ou retendo a discursividade. Com este quadro, de início, ele nos mostra que todo saber é representação daquilo que se vê, sendo aquilo que se apreende das coisas que se vê o que resulta em saber. Assim, quando se vê já é representação; e a linguagem, evocada daquilo que se vê, é o desdobramento da primeira representação, ou seja, a representação da representação.

Diante disso, ele vai mostrar as mudanças das positivities das quais se referiu anteriormente. Ele visualiza que o poder da linguagem é “de atribuir sinais adequados a todas as representações, quaisquer que sejam e de estabelecer entre elas todos os laços possíveis” (FOUCAULT, 1999, p. 101). Por exemplo, a natureza dos séculos XVII e XVIII só é visível a partir do dizível, visível por que é dizível: visão e linguagem se identificam e coincidem.

Uma mudança substancial na relação entre linguagem e conhecimento vai ser apontada por Foucault no final do século XVIII, o que significou uma sensível passagem da representação à interpretação e a linguagem deixa de aparecer como um sistema de representações. O poder e a função de recortar e de recompor outras representações são substituídos e, em seu lugar, o que se designam são ações, estados e vontades que vão além daquilo que se vê; o que significa designar o que se faz ou o que se sofre. Como afirma o autor:

[...] a profunda interdependência da linguagem e do mundo se acha desfeita. O primado da escrita está suspenso.

Desaparece então essa camada uniforme onde se entrecruzam indefinidamente o visto e o lido, o visível e o enunciável. As coisas e as palavras vão separar-se. O olho será destinado a ver e somente a ver; o ouvido somente a ouvir. O discurso terá realmente por tarefa dizer o que é, mas não será mais do que ele diz (FOUCAULT, 1999, p. 59).

Em conformidade com esta citação, acredita-se ser o momento adequado para retomar o terceiro exemplo foucaultiano. Dom Quixote nunca pareceu tão útil. A busca incessante pelo desvelamento de um mundo que justifique as palavras, quer dizer as verdades contidas nos romances de cavalaria fazem Dom Quixote percorrer o caminho inverso, das teorias da realidade ao signo. Esta obra é considerada por Foucault a primeira das obras modernas, pois que aí se vê a razão cruel das identidades e das diferenças desdenharem infinitamente dos signos e das similitudes.

Desta forma, a linguagem já aparece como uma mediação necessária uma vez que as palavras são consideradas como possibilidades de conhecimento, o que possibilita uma forma de exegese. Para Foucault, alguns autores modernos, que inovaram nas formas daquilo que se pode afirmar sobre o mundo, tais como Marx, Nietzsche e Freud, são exegetas de uma nova fase da história do saber, pois neles percebe-se a tentativa de fazer falar algumas palavras que estavam mudas porque enquadradas nos discursos e ofuscadas pelas positivities estabelecidas. Por exemplo, Marx é visto como um exegeta do “valor”, Nietzsche de algumas “palavras gregas” e Freud das “frases mudas” que servem de base aos nossos discursos.

A mudança no *status* da linguagem tem, segundo Foucault, implicações relevantes para a ciência a partir do século XIX. Anteriormente, falou-se em duas descontinuidades em relação à cultura ocidental (figura da semelhança), deste modo, é necessário retomá-las. A primeira, nos limites entre os séculos XVII e XVIII, trata-se da proliferação de uma *mâthesis universalis* que intentava encontrar um método predominante para as ciências tomando como base o discurso

racionalista cartesiano, com a tarefa de elaborar conceitos e métodos positivos. A afirmação deste discurso vai ser marcada também pelos silêncios que oculta e um importante silêncio ressaltado é a ausência do homem nas teorias deste período.

É no século XIX que o campo epistemológico explode. Fragmentando-se em direções diferentes, ele vai passar a se constituir num espaço volumoso, no qual se tornam visíveis o retraimento da “máthesis” e o aparecimento do homem. Este processo foi marcado por uma abertura em três dimensões. Primeiro, pelo encadeamento dedutivo das matemáticas e das físicas; segundo, pelo estabelecimento da relação entre elementos descontínuos, mas análogos, seja na linguagem, na vida e ou na produção e distribuição de riquezas. Para Foucault, a emergência de cada uma das ciências humanas vai se dar pela exigência da ordem teórico-prática²; terceiro, pela reflexão filosófica e seu aparecimento frente às novas empiricidades, ou seja, são transpostos para a filosofia conceitos e problemas dos diferentes domínios empíricos, como as diversas filosofias da vida, do homem alienado e ou das formas simbólicas.

Assim, as ciências humanas vão ser caracterizadas pelas análises do homem em suas positivities, como ser que trabalha, que vive, que fala; permitindo a este ser buscar saber também o que é a vida, em que consiste a essência do trabalho e de suas leis e de que modo se pode falar. Com isso, são colocados para as ciências humanas dois problemas fundamentais: um que parte da possibilidade do que é visível no homem, mas também aquele que põe em evidência os mecanismos, as frases e processos inconscientes, como afirma Foucault (1999, p. 492) é: “[...] Aos limites da consciência exteriores a que eles se dirigem”.

Portanto, há “ciências humanas” não apenas onde esteja o homem em questão, mas onde se analise a condição das formas e dos conteúdos, ou seja, “não é o homem que as constitui e oferece um domínio específico, mas é a disposição geral da episteme que lhes dá lugar, as requer e as instaura – permitindo-lhes constituir o homem como seu objeto” (FOUCAULT, 1999, p. 504).

² A psicologia e a sociologia, por exemplo.

Em Foucault percebemos que a emergência dos saberes modernos nas ciências humanas foi possível pela forma como o homem aparecia, quer dizer outro regime de positivities permitiu que o homem fosse abordado em determinado momento segundo a forma como a *episteme* lhe deu lugar, ou seja, ele realiza uma crítica às condições de surgimento dos discursos no campo das ciências humanas e uma das questões ressaltada por ele relacionava-se à condição da linguagem por meio da qual se tornam visíveis muitas positivities, mas que também ofuscam as condições de aparecimento dos saberes dos quais estas positivities são constitutivas.

Foucault coloca em *As Palavras e as Coisas* que a linguagem é a representação do saber que já é uma representação, ou seja, o que é “visível” e o que é possível se tornar “dizível” em função das condições que permitem aos saberes se constituírem em positivities. Com o exemplo da “taxinomia chinesa” o autor nos coloca frente àquilo que em nosso pensamento ocidental é recusado dizer. Na obra de Velásquez, as condições de visibilidade, criadas pela presença do autor na cena, demonstram a função estratégica dele como imanente à construção do saber, ou seja, ele faz parte da configuração das positivities no interior de um campo.

Por fim, o outro exemplo, Dom Quixote de Cervantes, ele mostra o caráter da linguagem nas sociedades modernas, quer dizer, da separação entre as palavras e as coisas, do deslumbramento de Dom Quixote pelas palavras ao tentar encontrar territorialidade para os romances de cavalaria: onde estão as coisas referentes às minhas palavras?

Indo em direção a Deleuze...

Não seria o primeiro a dizer que Gilles Deleuze não tomou o campo da educação como lugar de suas discussões filosóficas, do mesmo modo como fez com a literatura e o cinema por exemplo. Poderíamos até afirmar que um pesquisador em literatura ou cinema tem mais apropriadamente condições de traduzir o pensamento de Deleuze para o universo de suas questões do que um pesquisador em educação. No

entanto, por algumas razões isso é permitido na filosofia deste autor. Uma delas é apontada por Gallo (2010) quando afirma que por meio de “deslocamentos” podemos tencionar a educação, não para “[...] apresentar ‘verdades deleuzeanas sobre problemas educacionais’”, mas para mostrar o quanto pode ser fecundo o pensamento de Deleuze para nos fazer pensar a educação.

Diria que prefiro o argumento introduzido por Deleuze em sua concepção de filosofia, pois para ele esta não se constitui num ato de “reflexão sobre”³, posto que esta intenção venha pôr a filosofia num lugar mais elevado que os outros saberes e disso Deleuze quer se livrar, a saber, de considerar que existe qualquer hierarquia entre os saberes, principalmente da relação da filosofia com as outras ciências, de modo que a filosofia pudesse ser chamada de “ciência das ciências”. Vejo que Deleuze volta-se contra isso, e aceitar isso, significa ser condescendente com o mesmo argumento positivista que põe o saber matemático no lugar mais alto da hierarquia dos valores entre os saberes, ou seja, tomar a filosofia como “reflexão” elimina o caminho de investigar as condições de possibilidade que fizeram com que a filosofia possa assumir tal condição, ou seria aceitar a superioridade da filosofia pela “vontade de poder” dos próprios filósofos ou, ainda, pelo fato de a própria filosofia ter sido um saber que fugiu a todo tempo às tentativas de submetê-la às mesmas condições e orientações de elaboração da ciência moderna.

Por isso, propõe-se aqui uma estratégia metodológica deleuzeana com tentativas de aproximações e afastamentos com outras filosofias, concepções, perspectivas para definir um lugar do nosso pensamento. Segundo Willians (2012) a visão do pensamento como sendo a interpretação e transformação do que vem antes é típica da filosofia de Deleuze, até porque filósofos como ele e Foucault, por exemplo, estão sempre em busca das condições de possibilidade que permitiram a fixidez em algo, ou seja, ao invés de se perguntar o que é o âmago, preocupa-se em questionar os limites disso, as condições transcendentais (condições de possibilidade) que o constituem.

³No início do livro *O que é Filosofia?* Deleuze e Guatarri (1997, p. 14) questionam: “Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não nem contemplação, nem reflexão, nem comunicação”.

Um exemplo disso é a relação de ambivalência que estes filósofos estabelecem com o pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant. Ao mesmo tempo em que eles se aproximam do procedimento filosófico kantiano, ao investigar as condições necessárias de uma dada intuição, em a *Crítica da razão pura*, por exemplo, quando Kant, naquilo em que considera uma das questões fundamentais da filosofia “Que podemos conhecer”, mostra seu entendimento sobre a faculdade da razão em geral e todos os conhecimentos que esta pode buscar atingir independente da experiência. Por outro lado, os autores se distanciam de Kant, pois suas perguntas se afastam das intenções kantianas por considerar a questão “o que é?” como menos importante para a filosofia. Vejamos um trecho do Deleuze em seu texto: *O método da dramatização*.

Não está assegurado que a questão o que é? Seja uma boa questão para descobrir a essência ou a ideia. É possível que questões do tipo: quem?, quanto?, como?, onde?, quando?, sejam melhores – tanto para descobrir a essência quanto para determinar algo mais importante concernente a ideia (DELEUZE, 2006b, p. 131).

Temos aqui uma primeira intersecção com o conceito de contexto de emergência. Nos estudos sobre a circulação de ideias na educação sempre visualizamos o problema da efemeridade apresentando questões do tipo: “Por que dentre muitas uma determinada ideia se torna mais importante que outras numa época? (quando?); Quais as condições sociais e teóricas de sua viabilidade? (Como?); Quais os sentidos atribuídos num contexto ou noutro? (Onde?); Quais os ganhos intelectuais na circulação de uma determinada ideia?” (Quem?). Ou seja, as questões sempre perguntam pelas condições dadas para a adesão de uma determinada ideia pelo campo da educação, pressupondo que fazendo isso estamos utilizando uma estratégia que possa considerar que o contexto e o recorte que se faz para delimitar os contornos de uma ideia é condição primeira para interpretar os sentidos da própria ideia.

Assim, se nossa tarefa filosófica tem sido trazer para o campo da educação o conceito de moda, para lidar como o problema da

efemeridade, deve-se levar em conta o que Deleuze e Guatarri (1997, p. 55) define por filosofia, e neste sentido ele indica dois aspectos: “criar conceitos e traçar planos”. Deste modo, ao criar o conceito de moda de ideias na educação, teve-se por obrigação traçar o contexto de emergência da própria ideia e é neste aspecto que consigo exemplificar como a noção de contexto de emergência parte da *episteme* e almeja chegar ao *plano de imanência*.

De início, nos termos de Foucault e tal como argumentamos na seção anterior, temos a *episteme* como este “[...] chão pré-teórico e pré-filosófico, que subjaz e prefigura (nos seus ‘diagramas implícitos’) a forma de saber que só pode ser compreendido a partir deste campo prévio” (PRADO JR., 1997). Quando pensamos no problema da efemeridade devemos sinalizar que este se tornou problema para nós porque num determinado estágio do capitalismo o efêmero ganhou *status* de império, se queremos usar os termos do livro de Gilles Lipovetsky. Ou seja, estamos sob a condição de uma época em que propicia um tipo de socialização que nos submete a uma relação de superficialidade com as coisas do mundo e que, de modo específico, isto também tem atingido o mundo das ideias.

Considerar isso, em nosso entendimento, não explica o problema da efemeridade na educação e nem define os contornos que o conceito de moda assume no campo da educação. Neste aspecto, precisamente, visualizamos que o conceito de plano de imanência nos obriga, embora soe paradoxal, seguir a imanência do próprio conceito de moda de ideias na educação. Assim, quando abordamos o exemplo do “construtivismo pedagógico” como um modismo que ocupou o campo educacional numa época, optamos por dois caminhos. O primeiro foi o de tentar entender a *episteme*, ou melhor, o contexto de uma época do capitalismo avançado em que o efêmero se tornou uma forma de relação imediata entre os sujeitos, as coisas e suas ideias.

Esta última questão será melhor compreendida se nos ativermos a um pequeno texto do Deleuze intitulado *Post-scriptum: sociedades do controle*. Aqui, ele vai mostrando como a feição assumida pelas sociedades

no capitalismo contemporâneo vai se afastando progressivamente das sociedades modernas, de modo que as instituições traziam em suas práticas normatizações para disciplinar os corpos dos sujeitos, e um exemplo notório, segundo Foucault, e Deleuze reafirma isto, foi quanto à utilização dos exames nas escolas, pois este representava o seguinte:

As sociedades disciplinares tem dois pólos: a assinatura que indica o indivíduo, e o número de matrícula sua posição numa massa. É que as disciplinas nunca viriam incompatibilidade entre os dois, e é ao mesmo tempo que o poder é massificante e individuante, isto é, constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce, e molda a individualidade de cada membro do corpo. (Foucault via a origem desse duplo cuidado no poder pastoral do sacerdote – o rebanho e cada um dos animais – mas o poder civil, por sua vez, iria converter-se em pastor laico por outros meios) (DELEUZE, 1992, p. 222).

Contrariamente a isso, as sociedades do controle vão se tornar sociedades mais flexíveis, tornando esta instituição mais aberta a variadas formas de fazer educação, mas também, tornam-se flexíveis as relações entre os sujeitos nestas instituições; não é por acaso que uma escola, ao estilo tradicional (entendida aqui como prática orientada pela *ratio studiorum* jesuítica, por exemplo), é basicamente um afronto ao modelo de escola dita construtivista ou socioconstrutivista.

Estas, ao contrário, apostam nas novas relações entre quem aprende e ensina, entre coordenador e coordenados, entre diretor e o corpo de profissionais da instituição. Não queremos dizer com isso que os avanços, que tivemos para tornar a escola mais democrática, são caminhos indevidos; ao contrário, precisamos historicamente apreender novas formas de lidar com o poder nas instituições e acredito que a democratização dos espaços educacionais é a melhor forma. No entanto, o que está em questão aqui são as formas sutis pelas quais o poder se manifesta numa sociedade do controle, tal como argumenta Deleuze.

Em nosso entendimento, a socialização passageira perpetrada pela efemeridade no mundo capitalista é uma forma fácil de exercício de poder

sobre os indivíduos, pois substitui as formas de coação das sociedades disciplinares. A moda tem feito isso de diversas formas na sociedade, pois ao tempo em que cria o estilo, prepara os produtos adequados para as escolhas possíveis dos sujeitos, fazendo-os acreditar que a escolha entre as possibilidades disponíveis são escolhas livres destes sujeitos.

De modo particular, o efêmero atinge o campo da educação, pois a moda de uma ideia depende do deslocamento da ideia entre contextos, e entre o contexto onde ela surge e o da sua recepção há um processo de apropriação no qual se torna predominante uma relação de superficialidade com a ideia, pois o que se negligencia é o seu contexto de emergência em função do que ela pode se tornar em sua recepção, criando facilmente dois efeitos discursivos nos sujeitos: ou a generalização ou o reducionismo.

No caso da generalização, lembra-se aqui o trabalho feito em pesquisa anterior sobre a circulação das ideias autobiográficas no campo da educação (CESTARI, 2013, 2014). Ao fazermos a exposição da perspectiva autobiográfica no Movimento Pesquisa/Formação⁴, visualizamos que a ideia que circulava nas pesquisas se tratava do que denominamos de “crença autobiográfica” que pode ser sistematizado pelo argumento largamente aceito de que o sujeito deveria contar a si sua história e a experiência resultante desta era considerada necessariamente uma socialização positiva para ele. Boa parte das pesquisas estudadas tomava este argumento independente dos contornos específicos dos problemas e do objeto de estudo num determinado domínio do campo da educação. Por isso, mapeamos a circulação deste argumento em pesquisas sobre didática da matemática, ciências, nos estudos sobre linguagem, assim como em outros campos do saber. Assim, o uso do método e o referido argumento eram, para qualquer situação, facilmente justificáveis.

⁴ Nos últimos 20 anos na Europa, as autobiografias e ou as histórias de vida têm sido apropriadas pelo campo da educação com o sentido de uma experiência teórico-metodológica de construção existencial. Esta perspectiva teve início com a preocupação em apresentar nova orientação para trabalhar com a educação e formação de adultos na Europa reunindo pesquisadores da Suíça, França, Portugal e Inglaterra com a intenção de demonstrar que a valorização da experiência do professor, mediante a história de vida, pudesse colocar os mestres para falarem de si por si mesmos, valorizando sua vida e a experiência do processo de pesquisa como formação de uma experiência existencial. Ver Pineau (2006), Josso (2004) e outros autores que tem denominado este movimento de Pesquisa/Formação.

Quanto ao reducionismo, percebemos, por exemplo, o estreitamento da noção memória como *memória afirmativa*. Ao enfatizar a eficácia do processo socializador da experiência autobiográfica, o Movimento Pesquisa/Formação teve a intenção de conduzir os sujeitos a resgatarem o processo socializador da construção das narrativas acreditando que os processos de socialização intrínsecos apontavam necessariamente para o acesso pelo sujeito às dimensões positivas das relações humanas.

Na memória afirmativa, vinculada à ideia de construção da lógica narrativa do “eu”, a afirmação do sujeito deve acontecer após o processo socializador das biografias. Por exemplo, Dominicé relata três exemplos de vidas nos quais demonstra a eficácia da socialização das biografias ao destacar que “[...] todos os três *Alice, Eric e Jean*, conseguiram fazer face à complexidade das histórias de suas vidas” (DOMINICÉ, 2002, grifo nosso), encontrando ora a liberdade, a identidade ou o sentido ainda distante de suas vidas. Nos casos relatados pelo autor há a predominância de um tipo de resolução positiva provocada pela experiência autobiográfica. Este tipo de função da memória que denominamos de “memória afirmativa” deixa de lado a parte sombria da memória, aquelas questões que incomodam os sujeitos ou até a sua função reativa, de reafirmação da culpa em relação às ações cometidas no passado. O reducionismo acontece quando os autores nesta perspectiva só conseguem visualizar a função de eficácia da memória, por isso, denominei esta perspectiva de “crença na eficácia da experiência autobiográfica” (CESTARI, 2011).

Em nosso entendimento, as implicações destes efeitos estão no fato de que a ideia de autobiografia no campo da educação circula de modo a colonizar seus diversos domínios com mesmos efeitos (a generalização e o reducionismo), operacionalizando um tipo de cristalização da ideia que circula indiferenciada porque esta é aceita para diversos tipos problematização. Assim, entendemos ainda que, fazendo isso, há a negligência da imanência do conceito e dos problemas inerentes a cada domínio do conhecimento no campo educacional.

Retomando a discussão com Deleuze, diria que o conceito de contexto de emergência nos serve para mobilizar no campo da educação o conceito de plano de imanência. Segundo Deleuze e Guatarri (1997) o plano de imanência tem dois aspectos complementares, o de criar conceitos e traçar planos. Ele afirma ainda que:

[...] os conceitos são como vagas múltiplas que se erguem e se abaixam, mas o plano da imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola. O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e o retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos que percorrem cada vez somente seus próprios componentes (DELEUZE; GUATARRI 1997, p. 51).

Diante disso, o que a moda de ideias faz com o campo educacional, negligenciando os contextos de constituição dos problemas inerentes ao campo, é distanciar-se da exigência posta por Deleuze de que antes se devem traçar planos para criar conceitos. O que a efemeridade faz no campo educacional é viabilizar a circulação de ideias que passam por cima de todos os domínios, seus traços e seus conceitos, colonizando lugares, uma espécie de ambição pela repetição da mesma ideia cuja finalidade é a negação da diferenciação dos traços, contextos e planos frente à multiplicidade de como podemos fazer isso no campo educacional.

Referências

CESTARI, L. A. S. Esboço de uma compreensão da circulação de ideias: orientações para um estudo das modas educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, p. 363-384, 2014.

_____. *Autobiografias e formação: a circulação da crença autobiográfica*. Curitiba: CRV, 2013.

_____. *Autobiografias e formação: aproximações problemáticas no movimento pesquisa/formação*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (impresso), v. 92, p. 83-106, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. Em que se pode reconhecer o estruturalismo. In: _____. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminaras, 2006a.

_____. O método da dramatização. In: _____. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminaras, 2006b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006.

_____. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 2002. (Nouvelle édition, revue et argumenter).

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, Sívio. Deleuze e a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Pensar a educação. *Educação e Realidade*, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. Sedução, publicidade e pós-modernidade. *EAMECOS*, Porto Alegre, n. 12, p. 7-9, jun. 2000.

_____. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

PRADO JR., Bento. A ideia de plano de imanência. *Folha de São Paulo*, São Paulo, domingo, 8 de junho de 1997. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs080604.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

Capítulo 9

Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional

*Elizeu Clementino de Souza
Núbia da Silva Cruz*

Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 1986, p. 53-54).

Inspirados na reflexão de Santos (1986), conforme apresentada na epígrafe, reafirmamos sentidos e significados da abordagem qualitativa de pesquisa e dos estudos (auto)biográficos para o campo educacional, na medida em que a construção de um conhecimento prudente implica-se aos modos como vivemos, conhecemos e compreendemos cotidianamente o mundo e a nossa existência, individual e coletiva. O autor sugere a adesão a um tipo de conhecimento que tenha relação com a vida, que acesse o lugar dos nossos sentidos humanos, das nossas experiências, a fim de nos ensinar a olhar o mundo, a partir de um outro ângulo, sem as fronteiras e os distanciamentos inúteis entre ciência, investigador e objeto de estudo.

É bem sabido que, ao longo da história da ciência, os pesquisadores buscaram desenvolver um conhecimento que fosse útil para a vida do homem, que lhe desse subsídios para sobreviver em meio aos desafios do seu tempo. Durante muito tempo, o método científico buscou descobrir os segredos da natureza. Assim, seu objeto de estudo encontrava-se fora do sujeito do conhecimento.

As ciências da natureza, em busca de uma objetividade que consistia no descentramento do sujeito no processo de conhecer, desconsiderou, durante muito tempo, a subjetividade do homem, no seu modo de investigar o mundo das coisas e dos fenômenos, criando, assim, um abismo entre o sujeito e o objeto de estudo, o que se estendeu também à subjetividade do pesquisador.

A partir do século XIX, no entanto, as ciências humanas consolidam sua autonomia e apresentam como seu fundamento epistemológico o próprio sujeito cognoscente, inaugurando, assim, um novo tempo na relação do homem, sobretudo do investigador, com o conhecimento. Nesse cenário, a reivindicação por um tipo de conhecimento que fosse íntimo do homem parecia ter descoberto o seu sentido, na medida em que a “[...] subjetividad es el lugar en el que y desde el que se experimenta el mundo [...]”¹ (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 46).

Nesse período, há uma profunda ruptura com a concepção neutra e distante do saber, cujo sujeito passa, assim, a assumir-se enquanto epistêmico e empírico, ao mesmo tempo, sendo esse último, no entanto, responsável pela compreensão do sentido que o experiencial assume, em pesquisas científicas, conforme nos afirma Santos (1986, p. 20):

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos çáculos ou os nossos trabalhos de campo constituíram um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio.

¹ “[...] subjetividade é o lugar em que e desde o qual se experimenta o mundo [...]”.

A partir da afirmação do autor é possível compreender que a concepção de conhecimento encontra sua razão de ser na vida cotidiana, nas experiências que constroem o universo existencial de cada sujeito, nas relações que este estabelece consigo mesmo e com os outros, em diferentes temporalidades, mas, sobretudo, nos sentidos que atribui aos acontecimentos da sua vida. Trata-se, assim, de um conhecimento *autopoietico*, traduzindo a arte de viver e de autorreferenciar-se, de forma a dar sentido à realidade, a partir de suas percepções mais pessoais, contextuais e implicadas às formas como vive e narra a vida.

Desta forma, buscamos, no presente texto, sistematizar questões teórico-metodológicas, de forma abreviada, sobre a abordagem qualitativa, e discutir aspectos epistemológicos e metodológicos relativos à pesquisa (auto)biográfica e à entrevista narrativa, em suas implicações para o campo educacional e o trabalho docente. Objetiva-se situar as disposições sobre a pesquisa (auto)biográfica e a entrevista narrativa, possibilitando-nos compreender os sentidos atribuídos aos acontecimentos, vivências e aprendizagens, por meio das biografias educativas, em contextos de pesquisa e práticas de formação.

Abordagem qualitativa: outro modo de fazer pesquisa

No processo de investigação, o pesquisador depara-se com o desafio de optar por uma metodologia que dê conta dos objetivos da pesquisa e, assim, favoreça, em potencial, o seu desenvolvimento. Entretanto, traçar o percurso metodológico de uma investigação exige um engenhoso trabalho do investigador, ao escolher, de forma cuidadosa e coerente, a metodologia a ser utilizada, bem como os instrumentos de recolha de dados, as técnicas adequadas e os procedimentos de análise.

Trata-se, portanto, da construção de um caminho que também exige dinamicidade, criatividade, rigor e curiosidade epistemológica, aspectos imprescindíveis ao alcance dos objetivos da pesquisa, contribuindo, ainda, de forma significativa, para o desenvolvimento de novas investigações, ao mesmo tempo em que ajude a ampliar e fortalecer a rede de pesquisadores já existente sobre determinado objeto de estudo.

Embora muitas vezes o pesquisador se disponha a visitar “lugares” já conhecidos em outras pesquisas, o seu trabalho investigativo faz, de modo singular, um recorte único e peculiar da realidade que observa, por falar de um lugar diferente de qualquer outro investigador, onde vasculha fontes, ainda escondidas, buscando suas significações e, de certa forma, ultrapassando o que já se conhece sobre o objeto de estudo. Tudo isso o pesquisador faz imbuído da convicção de que “[...] pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos [...]” (GATTI, 2012, p. 62).

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que a metodologia é a trilha pela qual o pesquisador decide caminhar na aventura desbravadora de conhecer em profundidade e de ultrapassar o que o mundo das coisas e dos homens, muitas vezes, lhe revela de forma desordenada a respeito da realidade que observa. Esse processo não se dá sem que imprima suas marcas pessoais, seus valores, e revele seu modo peculiar de capturar o mundo exterior e, ao mesmo tempo, interpretá-lo. É desse conjunto de fatores, composto pela subjetividade do pesquisador, pelas suas escolhas e atitudes, somando-se ao conhecimento, historicamente acumulado sobre determinado assunto, que a pesquisa vai se desenhando, ganhando forma e encontrando suas tessituras.

A concepção construída pelo pesquisador a respeito de termos como *conhecimento*, *ciência* e *método*, nesse contexto, são basilares para se compreender suas escolhas em relação aos instrumentos e técnicas, bem como a perspectiva epistemológica e metodológica adotada em sua investigação.

Em relação ao método, Gatti (2012, p. 47), em seu estudo sobre a construção da pesquisa no Brasil, considera que “[...] não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Levando em consideração a perspectiva da autora, pode-se afirmar que o método é a tradução das intenções do pesquisador em relação ao objeto de estudo e o seu modo particular de compreender a realidade social a sua volta, em um movimento dinâmico

que lhe exige rigor, criticidade e cuidado na realização de cada etapa da pesquisa. Santos (1986, p. 18), ao referir-se ao conhecimento pós-moderno, enquanto local e global, ao mesmo tempo, e multidimensional, afirma que “[...] cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada”. A partir da concepção do autor, é possível compreendermos que, no processo de investigação, a escolha do método implica a responsabilidade do pesquisador de analisar sua adequação para responder aos questionamentos e objetivos do objeto de estudo.

As concepções apresentadas pelos autores evidenciam que o método representa a forma como o pesquisador constrói, pensa e interpreta o conhecimento. Assim, o método é o recorte do olhar do investigador sobre a realidade que investiga.

O modo como o trabalho de investigação é caracterizado e compreendido está diretamente relacionado a uma epistemologia da ciência que se ampara nos princípios metodológicos da *abordagem qualitativa* que “[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes [...]” (FLICK, 2013, p. 23).

Bogdan e Blikem (1994), em seus estudos sobre a investigação qualitativa no contexto educacional, apresentam cinco características, que consideram basilares, quando se trata de pontuar aspectos específicos dessa abordagem, a saber: a) o ambiente natural como fonte direta dos dados, sendo o investigador o principal instrumento; b) a descrição minuciosa; c) a ênfase dos pesquisadores mais no processo do que nos resultados ou produto final; d) adotando-se a perspectiva de análise indutiva; e e) o significado assumindo um lugar proeminente na investigação.

As pesquisas que se apoiam nos pressupostos da abordagem qualitativa compreendem a realidade social a partir da construção e da atribuição de significados, os quais emergem de forma significativa no ato de narrar-se. Levando-se em consideração tal aspecto, é pertinente afirmar que “[...] en un sentido amplio, se puede entender que, en el fondo, toda investigación cualitativa es de hecho una investigación narrativa [...]”²

² “[...] Num sentido mais amplo, se pode entender que, no fundo, toda pesquisa qualitativa é de fato uma pesquisa narrativa”.

(BOLÍVAR, 2012, p. 80). Dessa forma, o sentido que os participantes atribuem – a si mesmos, a suas vivências e às coisas que os rodeiam – assume, para o investigador, um lugar central na pesquisa. Por essa razão, os fatos não são tratados de forma rígida, estática e imutável, como se fossem “verdades absolutas”, mas, sim, considerados como passíveis de mudança, dinâmicos, negociáveis e flexíveis, posto que estão em foco os interesses da investigação nas experiências humanas, estas que, longe de poderem ser quantificáveis, implicam para os sujeitos-informantes o desafio de “[...] contar-se, cobrar consciência de la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación a lo vivido”³ (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 35).

Nessa abordagem, a pesquisa não se constrói a partir de generalizações, procedimentos e instrumentos padronizados, mas considera cada problema de investigação como objeto de uma pesquisa singular, para a qual é necessário um olhar específico, bem como escolhas coerentes que atendam a suas particularidades.

Esse modo de conceber e construir o conhecimento foi basilar para a ruptura com o paradigma positivista, no final do século XX. Nesse cenário de revisão daquilo que se constituía ou não como ciência, o homem chegou ao entendimento da insuficiência desse paradigma, compreendendo, então, a necessidade que havia de “completarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios” (SANTOS, 1986, p. 48). Nesse contexto, em que outra dimensão é atribuída ao conhecimento, a subjetividade, as trajetórias de vida e formação implicam-se aos acontecimentos, saberes e vivências de cada um, configurando-se como uma produção que toma como referência o conhecimento que o sujeito tem de si mesmo, do significado que estabelece com as experiências e com os diferentes grupos sociais com os quais interagiu ao longo de sua existência.

A emergência dos estudos e da pesquisa (auto)biográfica toma como um de seus princípios as histórias e trajetórias de vida-formação dos professores, que assumem centralidade nos debates educativos e nas

³ “[...] contar-se, tomar consciência da própria historicidade e buscar maneiras de dar sentido em relação ao vivido”.

políticas de formação, contribuindo para a construção de um tipo de conhecimento mais próximo da realidade, das necessidades educacionais e de suas vinculações às condições de trabalho dos professores e de suas implicações aos modos como aprendem e se desenvolvem enquanto pessoas e profissionais.

A opção que temos feito pela pesquisa (auto)biográfica para os estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia, se justifica pelo potencial de autorreflexão que propõe aos diferentes colaboradores e também aos pesquisadores implicados em processos de pesquisa e práticas de formação. Desta forma, as disposições de reflexividade, temporalidade e de experiências biográficas vividas pelos sujeitos em processo de pesquisa marcam as formas próprias de como foram e vão aprendendo, ao longo da vida, e também como se desenvolvem, pessoal e profissionalmente, através dos diferentes modos como narram a vida e a profissão. Para o pesquisador, a pesquisa (auto)biográfica possibilita acessar redes de significados pessoais, sociais e culturais, construídas pelos colaboradores, proporcionando-lhe compreensões e apropriações das diferentes experiências e trajetórias existenciais dos sujeitos, quando estes narram suas aprendizagens ao longo da vida.

O contato direto com os colaboradores, em processo de pesquisa, e com os contextos históricos, a partir dos quais emerge a produção de sentidos de suas vivências, aprendizagens e saberes, permite ao sujeito – e também ao pesquisador – revisitar sua própria história, encontrando nela significados que, muitas vezes, se entrecruzam profundamente com as trajetórias dos colaboradores da pesquisa, já que “[...] a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 61).

A questão da articulação entre sujeito e objeto inaugurou, assim, um novo modo de conceber a pesquisa na ciência pós-moderna, o que significou a ruptura com o rigor e a intolerância postulados pelo positivismo que perdurou até o início do século XX, e que desconsiderava

os valores e as crenças do pesquisador, por acreditar na possibilidade de sua interferência direta na recolha e interpretação dos dados. Essa perspectiva contribuiu para a constituição dicotômica de sujeito e objeto, propiciando um profundo distanciamento entre a vida e o fenômeno científico estudado.

Com o advento do paradigma emergente, houve a necessidade de revisão do conceito de ciência e de sua relação com a vida e os valores humanos, chegando-se, portanto, à compreensão de que “[...] o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é auto-conhecimento [...]” (SANTOS, 1986, p. 19).

A compreensão que temos construído sobre a pesquisa (auto)biográfica, como um dispositivo de pesquisa-ação-formação experiencial (PINEAU, 2004) ou como um projeto de investigação-formação, parte da premissa de que um conhecimento enraizado na vida e no cotidiano escolar e profissional se assenta nas condições materiais e concretas de cada um, e também carrega as marcas impressas em suas trajetórias de vida. Apropriando-se dos sentidos e significados dessas itinerâncias, através do trabalho que o sujeito empreende com a narrativa de seus percursos de formação-profissão, mediante a tomada de consciência de suas escolhas e de seus questionamentos, ressignifica e reestrutura, nesse mesmo passo, o seu próprio projeto de vida.

Assim, a pesquisa (auto)biográfica considera as experiências do sujeito como o lugar central da produção de sentido e de conhecimento, a partir da forma como narra sua própria vida, suas aprendizagens e suas redes de significações. Compreender a experiência como o eixo central do trabalho de biografização, implica considerar o potencial formativo e autoformativo, visto que o trabalho de reflexividade, através das narrativas biográficas, põe em destaque a vida, “[...] valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa [...]” (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 22), através da premissa de que “[...] o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo” (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 22).

Comungando com o argumento apresentado pelos autores, vale destacar que a utilização da pesquisa (auto)biográfica possibilita e permite aos sujeitos apropriarem-se de suas narrativas e identificarem aquilo que se constituiu como realmente formador. Esse exercício reflexivo, de tomada de consciência das situações e acontecimentos que os constituíram em quem são hoje, é extremamente significativo para ajudá-los a refazer trajetórias com a força que cada experiência e aprendizagem extraída delas lhes confere “[...] tornando-os mais conscientes do que os constitui enquanto seres psicossomáticos, sociais, políticos e culturais [...]” (JOSSO, 2010, p. 75).

Destacamos que os estudos sobre a história de vida e as (auto) biografias de professores e o entrecruzamento entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional têm crescido significativamente no contexto educacional dos anos de 1990 até os dias atuais. Autores como Nóvoa (1992), Goodson (1992), Passeggi (2006 et al.) e Souza (2006b) têm desenvolvido pesquisas que apresentam como centralidade o percurso de formação docente, atentando para a dimensão subjetiva na construção da sua identidade profissional. Nos referidos estudos, através de narrativas (auto)biográficas, os professores constroem conhecimento a partir de si mesmos, de suas trajetórias e experiências de vida. Ao lado dessas questões, têm sido bastante expressivas as sistematizações teóricas construídas por Huberman (2000), Garcia (2008) e Day (2001) a respeito, respectivamente, do ciclo de vida profissional dos professores, da iniciação na profissão docente e de questões relacionadas ao desenvolvimento profissional.

As interfaces entre abordagem qualitativa de pesquisa e estudos (auto)biográficos destacam, sobremaneira, perspectivas do pesquisador no desafiador trabalho de investigação, bem como sobre os aspectos orientadores da abordagem qualitativa e sua proposta de desvelar o universo subjetivo do ser humano, ao externar seu capital histórico-cultural, secundarizado pela pesquisa de cunho experimental.

A abordagem qualitativa e os princípios que ancoram a pesquisa (auto)biográfica se configuram como uma opção e um caminho que se constrói enquanto se caminha, não havendo espaço para verdades

preestabelecidas, hipóteses, nem mensurações. Nesse modo de pesquisar cabe, sem preocupar-se com arbitrariedades, tanto para o investigador, quanto para os colaboradores em processo de pesquisa e/ou em práticas de formação, implicar-se e distanciar-se do objeto, descrevendo contextos e fenômenos, através do exercício reflexivo de narrar suas histórias, experiências e aprendizagens ao longo da vida, formação e profissão.

Abordagem (auto) biográfica: dimensões metodológicas e epistemológicas

O trabalho de biografização configura-se como um ato *autopoietico*, vinculado à história da humanidade e a suas relações com a cultura, implicando-se com o ato de narrar a própria vida, em conhecer e desvendar subjetividades, tendo em vista compreender processos constitutivos e históricos da humanidade e da própria existência humana.

Desde o século V (a.C.), os gregos utilizaram as histórias de vida, inicialmente conhecidas como *bios*, para fortalecer sua identidade nacional frente à cultura persa. Nesse período, um grupo de filósofos socráticos decide utilizar as *bios* como material pedagógico nas aulas de filosofia, com o objetivo de provocar a reflexão dos interlocutores através do cogito: “conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 44). Dessa forma, os socráticos inauguram a arte de falar de si, de publicizar a vida interior, com seus enredos, contradições e formas de desenvolver estudos que exigiam do homem o conhecimento de si.

Dentre os registros (auto)biográficos dessa época, a poética de Aristóteles assume um lugar proeminente, por reunir uma série de escritos de suas aulas, os quais tinham como centralidade revelações e conhecimentos acerca de si mesmo, bem como de poesia e das artes. Mais tarde, no período compreendido entre a antiguidade e a Idade Média, Santo Agostinho, em seu livro *Confissões*, narra em diários seu processo de conversão ao cristianismo, descrevendo seus sentimentos e percepções a respeito da fé e dos mistérios divinos.

Nos séculos XVII e XVIII proliferam as “escritas espirituais do eu” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 39), as quais marcam o nascimento da literatura de confissão, que narra a trajetória de conversão do crente, sua história com a religião e seu exame de consciência, através do registro em diário íntimo.

A obra as *Confissões*, de Rousseau (1965), marca o florescimento, na Idade Moderna, das “escritas do eu”, na Inglaterra e na Alemanha. Em seus escritos, o autor narra suas vivências e experiências, descreve aspectos de sua personalidade e do seu modo de ser e agir, em diálogo com sua subjetividade, ao evidenciar suas memórias e os processos de construção do eu.

No final do século XIX, a utilização da pesquisa (auto)biográfica foi impulsionada, no campo das ciências sociais, pela insatisfação a respeito do tipo de saber que estava sendo produzido, bem como pela necessidade de renovação dos modos de produção do conhecimento científico. Vale destacar, nesse período, o importante papel desempenhado pela Escola de Chicago (COULON, 1995) com a inauguração da pesquisa científica, de cunho qualitativo, através do uso das histórias de vida, o que se configurou como um marco para os estudos sociológicos da época.

O interesse dessa escola residia na defesa do fato social, expresso nos valores coletivos, mas também nas atitudes individuais. Por essa razão, os documentos pessoais, tais como diários, cartas, álbuns de família e as histórias de vida eram de grande valia para se ter acesso a informações a respeito do outro. O que se buscava a partir desses documentos era um conhecimento mais humano e pessoal, próximo à realidade e ao cotidiano, desencadeado pelo modo como os sujeitos acessavam suas experiências, saberes e subjetividades. A influência da Escola de Chicago foi extremamente significativa para propor novas perspectivas sociológicas que se construíram em oposição ao positivismo das ciências sociais.

A década de 1980 marca profundamente o cenário educacional com o advento de uma literatura pedagógica impulsionada pelo uso das biografias e (auto)biografias na elaboração de investigações a

respeito da vida dos professores e suas trajetórias profissionais, o que contribuiu de forma significativa para que os docentes (re)assumissem a centralidade das discussões acerca das questões educacionais, mas que também tivessem, a partir desse período, a oportunidade de produzir conhecimento acerca de si mesmos, utilizando como material para essa produção suas singularidades, saberes, experiências e trajetórias de vida-formação.

Embora se reconheça, na contemporaneidade, desafios que se colocam no processo de pesquisa (auto)biográfica, evidenciamos que sua utilização em diferentes campos do conhecimento tem sido cada vez mais recorrente. No Brasil, seu valor e relevância, enquanto dispositivo de pesquisa-formação, tem encontrado ressonância expressiva no contexto educacional desde a década de 1990, através da profusão de investigações e produções de materiais sobre o saber experiencial dos docentes, bem como sobre outros temas vinculados às condições de trabalho docente.

A respeito da importância dessa abordagem de pesquisa, vale destacar que tem originado “[...] práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos” (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 19). Embora, no entanto, a narração da própria vida seja uma ação humana espontânea, faz-se mister retomar a reflexão, advertindo que o trabalho de biografização implica mediações de experiências e aprendizagens, por meio da utilização das (auto)biografias.

Na pesquisa (auto)biográfica, o homem é compreendido em sua dimensão individual e social, ao revelar maneiras como cada qual se constitui a partir de suas próprias histórias e experiências. Assim, a pesquisa (auto)biográfica:

Permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma.

Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano (MOITA, 2000, p. 116-117).

Conforme sistematiza a autora, reafirmamos que a pesquisa (auto)biográfica incide na apropriação dos modos como os sujeitos estabelecem sentidos sobre a própria vida, compreendendo-a em sua globalidade, de forma contextual. Esse modo específico e particular de compreender a existência humana, no qual se assenta a pesquisa (auto)biográfica, evidencia que “[...] a vida ultrapassa amplamente as fronteiras do ego, oscilando entre as correntes psicofisiológicas internas e os movimentos ambientais externos, físicos e sociais, a serem conjugados na primeira pessoa do singular, em tempos e contratempos” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 16).

Pela história de vida tem-se acesso aos percursos históricos de uma pessoa, aos modos como realiza suas travessias existenciais e como constrói sua(s) identidade(s) a partir das relações que estabelece com os diferentes cenários sociais. No entanto, vale destacar que o sujeito, nessa perspectiva metodológica, “[...] mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade [...]” (FERRAROTTI, 2014, p. 42). Esse trabalho heurístico, mediado o tempo inteiro pela reflexividade crítica, nos possibilita compreender que quanto mais se tem consciência da força do coletivo na constituição identitária, mais o sujeito é capaz de lançar o olhar sobre si mesmo e perceber suas singularidades, suas potencialidades e as mudanças que experimentou nas múltiplas dimensões da sua vida. Ainda sobre essa questão, afirma Delory-Momberger que “[...] a postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um *tempo biográfico* se situa na origem de uma percepção

e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (2012, p. 524, grifo da autora).

Por tratar-se de uma perspectiva metodológica extremamente fértil para a compreensão do processo formativo do sujeito, tem-se reconhecido que sua potencialidade reside, além de outros aspectos, na “[...] possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (NÓVOA, 2000, p. 20).

Esse tipo de pesquisa não se ampara em dados mensuráveis, situados no quadro lógico-formal do modelo mecanicista, característico da epistemologia clássica. No centro de seu interesse, encontra-se a pessoa e o modo como referencia seu percurso existencial, bem como compreende seu processo de formação, refletindo, assim, suas significações no presente, e rememorando, por outro lado, seu passado, ao passo que projeta seu futuro. Portanto, essa metodologia não visa à negação dos métodos científicos, mas contribui, de forma significativa, para a superação da visão do homem em sua forma fragmentada.

Esse modo de compreender a vida, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, possibilita a cada sujeito refletir sobre a forma como apropriou-se de suas experiências e saberes, das relações estabelecidas em diferentes contextos sociais, possibilitando-lhe tomar consciência de suas decisões e escolhas, em uma perspectiva de totalidade de sua vida. Dessa forma, põe-se a tônica em um outro tipo de conhecimento acerca da pessoa, o qual não reside fora do território da sua subjetividade, mas ganha sentido a partir da socialização e exteriorização do universo subjetivo, face às aprendizagens e experiências construídas ao longo da vida. Esse exercício dinâmico de construção da realidade pelo sujeito, a partir de sua percepção, acerca de si mesmo e dos outros, é realizado através do “entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social” (PASSEGGI, 2010, p. 111).

A fertilidade do método reside na capacidade de conferir valor de conhecimento a um conjunto de elementos formadores que emergem

na análise do percurso de vida-formação-profissão da pessoa. O entendimento da vida em uma perspectiva global possibilita-lhe articular *momentos charneira* (JOSSO, 2010) que estruturam uma trajetória existencial, ao criar uma relação de sentido entre diferentes tempos, contextos e espaços. As representações construídas pelo sujeito na narrativa evidenciam-se a partir de momentos-chave ou de momentos-charneira, implicados em dimensões práticas e nos processos de conhecimento e de formação das trajetórias de escolarização dos atores. Para Josso (1988, p. 44), nestes

momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que mobilizou de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança.

Ao discutir sobre a fertilidade da utilização da narrativa (auto)biográfica, no processo de investigativo ou de formação, afirma Souza (2006b, p. 94) que:

[...] as narrativas desempenham e assumem uma dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes, sobre o itinerário de vida e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional.

Em suas considerações, o autor reforça o potencial de utilização das narrativas no processo investigativo e reitera o significativo papel que desempenha, como importante dispositivo de formação e autoformação, por parte de cada sujeito, do seu percurso pessoal e profissional, permitindo-lhe assim debruçar-se sobre sua história, atribuindo-lhe sentidos, a partir de uma perspectiva global.

No que diz respeito à fertilidade do método, vale ressaltar, além da sua perspectiva epistemológica, a multiplicidade de fontes (auto)biográficas⁴ que são utilizadas pelos investigadores no trabalho de apreensão dos significados da trajetória de formação do sujeito, ao fazer projeções de si mesmo através do recurso da narrativa.

Assim, memoriais, ateliê biográficos de projetos, documentação narrativa de experiências pedagógicas, escritas de professores, diários íntimos, entrevistas narrativas, fotografias, fotobiografias, cartas e outros, todas essas fontes têm contribuído para o acesso a um tipo de conhecimento mais próximo da realidade histórica e cotidiana das pessoas, permitindo-lhes compreender seu percurso formativo, além das instruções formais dos contextos institucionais, mas sendo capaz de atribuir valor aos saberes implícitos, e redimensionando, assim, o conhecimento construído, aprendido.

Com o advento da internet e o avanço das pesquisas (auto)biográficas, esses dispositivos e fontes têm se tornado cada vez mais sofisticados e possibilitado, de certa forma, a socialização de narrativas de formação, as resistências e o empoderamento de diferentes atores sociais. Neste contexto, é a cena do cotidiano que passa a interessar e a historicidade dos sujeitos, aspectos que foram negligenciados pelas abordagens clássica da ciência, ao longo da história da humanidade, pela atenção dispensada a fatos memoráveis de personalidades históricas, em detrimento de histórias individuais, coletivas e sociais, de diferentes atores sociais.

Após a apresentação abreviada de questões teórico-metodológicas sobre a pesquisa (auto)biográfica, buscaremos discutir questões relacionadas à utilização da entrevista narrativa em contexto de pesquisa ou em práticas de formação. Em trabalhos anteriores, Souza (2016, 2011) discutiu e sistematizou os modos como tem trabalho com a entrevista narrativa junto a educadores baianos e professoras e alunos de escolas rurais multisseriadas (SOUZA et al., 2016).

⁴ Para aprofundar essa questão consultar os textos de Souza e Passeggi (2013), Schütze (2010), Passeggi (2010), Suárez (2010), Delory-Momberger (2006a, 2006b), Souza (2006a), Catani e Vicentini (2002), Mignot (2002) e Cunha (2000).

Na entrevista narrativa, o colaborador realiza um trabalho de reconstrução de acontecimentos e experiências de sua trajetória existencial, por meio do discurso, a partir da mobilização da memória. A entrevista narrativa reforça a capacidade humana de narrar histórias, rememorar o vivido e socializar experiências formadoras através da linguagem. Trata-se, portanto, de uma produção de sentidos que articula passado-presente, ao passo que permite ao sujeito realizar uma projeção de si em uma perspectiva futura. De acordo com Delory-Momberger (2012 p. 526),

[...] o que a entrevista narrativa de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular.

Levando em consideração a concepção da autora, é possível compreender que esse tipo de técnica de recolha de informações centra sua atenção no olhar que o informante lança sobre sua historicidade e o modo como representa cada acontecimento e experiência no decurso de sua vida, a partir de uma lógica particular de narrar-se. No que diz respeito à especificidade e à fertilidade da entrevista narrativa, Ferrarotti (2014, p. 43) afirma que:

As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Nós não contamos a nossa vida e os nossos “*Erlebnisse*” a um gravador, mas a um outro indivíduo. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Dependem da interação que serve de campo social à comunicação. Situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional. O entrevistador nunca está ausente, mesmo o que se finge ausente. É sempre recíproco, mesmo se aparentemente se recusa a toda reciprocidade.

Ao ressaltar o caráter interativo, o autor reafirma a dimensão colaborativa da entrevista narrativa. Quem narra tem algo singular para apresentar ao entrevistador, à medida que quem ouve se apropria dessa singularidade, deixando-se educar e formar pela história do outro. A entrevista narrativa configura-se, nesse sentido, como um duplo espaço heurístico, por considerar “[...] o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo e o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Dentre as características mais marcantes desse instrumento metodológico, além das já mencionadas, destaca-se a mínima influência do entrevistador, o uso da linguagem espontânea do informante e a ruptura com o modelo convencional de entrevista, baseado no esquema pergunta-resposta, em detrimento da narração por parte do entrevistado.

Nesse modo de recolher informação acerca das trajetórias de vida das pessoas, o narrador segue um “esquema autogerador” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 105), o qual consiste em eixos temáticos que mobilizam reflexões da história dos colaboradores, a partir de suas experiências e aprendizagens biográficas. No entanto, vale ressaltar que, nesse tipo de técnica, a reconstrução narrativa que o sujeito faz de sua história de vida “[...] no debe quedar en una suma de datos o hechos sueltos, es una oportunidad para dar sentido a su vida y elaborar una identidad narrativa [...]”⁵ (BOLÍVAR, 2012, p. 86).

Na entrevista narrativa não há a preocupação de mensurar dados, apontar hipóteses para tentar justificar o encaminhamento dado a certas situações marcantes, por parte do entrevistado, muito menos julgar o que o narrado tem de verdadeiro ou falso, aspecto característico do tradicional modelo clássico de investigação. Sobre essa questão, Bertaux (2010) contribui afirmando a respeito do trabalho realizado pelo entrevistado que:

⁵ “[...] não deve configurar uma lista de dados ou fatos soltos, é uma oportunidade para dar sentido a sua vida e construir uma identidade narrativa [...]”.

[...] tratando-se da veracidade das narrativas de vida, a hipótese mais plausível é a de que não só esses acontecimentos marcantes, mas também sua ordem temporal, foram memorizados corretamente pelo sujeito e que ele é, então, capaz de restituir na sua narrativa, não só os acontecimentos, mas essa ordem. É certo que ele não o fará de forma linear: a narrativa de vida passeia, salta adiante, depois retrocede toma caminhos diversos, como toda narrativa espontânea. É necessário, então, por um paciente trabalho de análise da própria narrativa, *reconstituir a estrutura diacrônica* aí evocada. Não importa quem seja o analista (e suas orientações hermenêuticas) ele/ela deverá chegar ao mesmo resultado: essa estrutura diacrônica apresenta então uma objetividade, pelo menos discursiva (BERTAUX, 2010, p. 95, grifo do autor).

A questão da temporalidade é uma das características mais marcantes da pesquisa (auto)biográfica, porque se inscreve no movimento narrativo dos acontecimentos, sem, contudo, adotar uma perspectiva diacrônica e uma objetividade discursiva das experiências. Trata-se de contar a sua própria história, levando em consideração, além dos acontecimentos mais significativos, inscritos num tempo, o que exige do narrador modos próprios de narrar acontecimentos da vida e sobre a vida, e que revela compreensões do mundo, de si mesmo e aprendizagens experienciais construídas ao longo da vida.

No trabalho de narração da sua trajetória existencial, o narrador vai articulando o singular e o plural de suas itinerâncias, em articulação com a dimensão social e individual da própria vida. A respeito das relações interpessoais e das marcas do coletivo que atravessam o discurso do narrador, Bertaux considera que:

[...] não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignoramos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência. Seu próprio projeto de vida, decidido em certo momento de sua existência, não foi *elaborado in abstracto* dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo (BERTAUX, 2010, p. 53, grifo do autor).

A partir da concepção do autor entende-se que não há como apreender as singularidades do sujeito sem compreender a ação das interações sociais que atravessaram o seu percurso existencial. Não há, portanto, como desarticular o social do individual. Como em um processo simbiótico, estes se entrelaçam e se complementam, gerando, assim, sentido, um para o outro, em uma profunda interface.

Todo projeto individual é marcado pelas experiências sociais e políticas. Quando o homem narra a sua história, o faz estabelecendo diálogos no tempo e no espaço, com outros atores e grupos sociais, a partir dos quais os seres humanos percebem e representam sua existência.

Quando narram suas histórias, os sujeitos revelam singularidades e atribuem sentidos a suas experiências, pondo em evidência uma das especificidades dessa técnica de recolha de informações, que consiste no “[...] trabalho de reflexão sobre os percursos de vida e das opções que cada um fez ao longo de sua existência, entrecruzando com determinantes políticos e socioeconômicos de cada momento histórico” (SOUZA, 2011, p. 47).

Através da entrevista narrativa, o entrevistador faz emergir um modo próprio do colaborador falar de si, descrevendo personagens, tempos, recordações e silêncios, o que possibilita compreender como cada ser, de forma própria e singular, reflete seu processo de construção histórico-profissional, tomando como referência suas itinerâncias de vida-formação.

Como sistematizado por Jovchelovitch e Bauer (2010), sobre as etapas da entrevista narrativa, observa-se a importância das fases da entrevista, através do trabalho de preparação, iniciação, narração central, fases de perguntas e fala conclusiva, em articulação com os procedimentos vinculados a cada uma das fases e suas implicações.

Quadro 1 – Entrevista Narrativa: etapas e procedimentos

FASES	PROCEDIMENTOS
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais Não interromper
Narração central	Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista
Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97)	

A partir do quadro, é possível visualizar que se trata de um dispositivo de recolha de fontes que propõe uma organização cuidadosa para a sua utilização. Cada fase é marcada por aspectos específicos do desenvolvimento da entrevista, a partir de questões exmanentes para as questões imanentes, e de suas relações com as anotações de campo. No entanto, vale ressaltar que a observância de cada uma dessas fases nos ajuda na orientação e na realização de entrevista, já que, como se trata de um dispositivo metodológico potencial, que possibilita compreender a narrativa das histórias de vida como um material de pesquisa extremamente rico em informações, sentido, saberes e conhecimento sobre as aprendizagens construídas pelo narrador, ao longo da vida e também das relações com o objeto de pesquisa.

Destacamos a entrevista narrativa, por tratar-se dos percursos de vida-formação do sujeito, deve ser realizada de forma individual, explicitando os objetivos da pesquisa, garantindo o consentimento livre e esclarecido do colaborador, a fim de preservar as suas histórias, compreendendo, sobretudo, o acervo singular de experiências, saberes e aprendizagens que constituíram sua identidade pessoal e profissional.

Recomenda-se bastante atenção na construção e na coleta das entrevistas, para em seguida transcrevê-las, observando elementos

paralinguísticos, tais como pausas, tonalidade vocal, gestos, o que de alguma forma traduz sentimentos, expectativas e demonstra o potencial heurístico e reflexivo das narrativas (auto)biográficas, tendo como centralidade experiências, singularidades e a subjetividade dos colaboradores em suas próprias histórias. Embora a transcrição seja muitas vezes cansativa, “[...] propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto [...]” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 106).

No que diz respeito à perspectiva de análise das narrativas, tomamos como referência contribuições teórico-metodológicas elaboradas e utilizadas por Souza (2014, 2006a), quando o autor propõe uma “leitura em três tempos”, na qual considera que a análise seja feita desde o início da investigação, por parte do pesquisador e também dos colaboradores.

Além da colaboração de Souza (2006b), a análise das entrevistas pode considerar as sistematizações construídas por Josso (2010, p. 149), a respeito de “experiência formadora”, ao afirmar em seu estudo que “[...] cada narrativa traz um esclarecimento particular ao conceito de processo de formação [...]”. Da mesma forma, Bolívar (2012, p. 91) considera que, no processo de análise das narrativas, “[...] el conjunto de experiencias narradas, por parte del biográfico, se tiene que unir – siguiendo pautas temporales y temáticas – las experiencias relevantes en un contexto coherente y significativo [...]”⁶.

A “leitura em três tempos” constitui-se em etapas que Souza (2006b, p. 79) designou de “[...] tempo I: pré-análise/leitura cruzada; tempo II: leitura temática – unidades de análises descritivas; tempo III: leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* [...]”. Segundo o autor, os três tempos estão intimamente relacionados, não permitindo, portanto, desconexões entre eles, já que cada um guarda singularidades e especificidades, mas se alimenta do conjunto de informações contido em cada tempo.

O *tempo I* – pré-análise/leitura cruzada – configura-se como o momento de leitura individual e coletiva do conjunto das narrativas,

⁶ “[...] o conjunto de experiências narradas, por parte do biográfico, articula – seguindo pautas temporais e temáticas – as experiências relevantes em um contexto coerente e significativo [...]”.

possibilitando mapeamentos iniciais, observados desde a realização da entrevista até o processo de elaboração do perfil biográfico do grupo. É importante destacar a necessidade de construção do perfil biográfico dos colaboradores, tendo em vista situar e contextualizar as narrativas do grupo pesquisado, sem, contudo, compará-las e generalizá-las, o que não cabe no processo de análise de narrativas (auto)biográficas.

O *tempo II* – leitura temática – unidades de análises descritivas, busca organizar, em articulação com o tempo I, as unidades de análise que vão se revelando no conjunto das narrativas e evidenciando regularidades e irregularidades do *corpus* das narrativas. Cabe observar a importância de diferentes leituras e marcações, no conjunto das entrevistas, como exercício fértil que possibilitará a construção dos eixos temáticos que se revelam e desvelam nas narrativas. A respeito da especificidade que comporta este tempo, Souza (2014, p. 44) explicita que:

A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto) biográficas.

O *tempo III* – leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* –, destaca-se pelo exercício hermenêutico, conforme contribuições teóricas sistematizadas por Ricoeuer (1986), a partir da análise interpretativo-compreensiva das trajetórias de vida-formação dos colaboradores implicados na pesquisa, analisando significados atribuídos ao seu percurso existencial por meio das narrativas. O tempo III exige, ainda, retornos constantes às narrativas, a partir de leituras e releituras, a fim de apreender cada vez mais as especificidades do grupo, em sua totalidade, mas também com o objetivo de evidenciar singularidades no universo subjetivo e intersubjetivo das narrativas dos colaboradores. No que se refere aos desafios que comporta a análise interpretativa de narrativas, Josso (2010, p. 148) afirma que:

[...] entrar na lógica do outro e apropriar-se de sua narrativa exige, em si mesmo, uma grande concentração, pois em contraponto, o trabalho interior em torno da própria biografia prossegue, sendo necessária para uma atenção global para o que se passa no exterior e no interior de si.

A análise interpretativa-compreensiva de fontes (auto)biográficas, ao passo que exige do pesquisador uma apreensão singular dos momentos marcantes da trajetória de cada colaborador, suscitava o diálogo teórico e empírico e, ao mesmo tempo, vincula-se a questões éticas e deontológicas, no que se refere à devolução das entrevistas para os colaboradores, após a transcrição, bem como a leitura e o conhecimento do relatório final de pesquisa, por parte dos colaboradores da pesquisa, possibilitando “[...] evidenciar as trajetórias formativas e os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida ao narrar sobre suas lembranças [...]” (SOUZA, 2006b, p. 83).

Por fim, sinalizamos que a opção pela pesquisa (auto)biográfica, em processo de investigação ou em práticas de formação, exigirá constantemente do pesquisador e/ou do formador conhecimentos epistemológicos e teórico-metodológicos da perspectiva de pesquisa adotada e suas relações com o objeto de estudo. De tal forma, o desenvolvimento e a crescente utilização da pesquisa (auto)biográfica, no campo educacional, desvela-se como potente e fértil para a compreensão de processo formativos, questões sociais e individuais de agentes sociais implicados em processos de pesquisa-formação, com ênfase nas suas histórias e narrativas de vida.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 27-70. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 1).

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 149-166.

CUNHA, M. T. S. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (Org.). *Refúgios do eu: educação, histórias, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000. p. 159-180.

CONTRERAS DOMINGO, José; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; FERRÉ, Núria Pérez de Lara. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 21-86.

COULON, Alain. *A Escola de Chicago*. Tradução de Tomás K. Buann. São Paulo: Papirus, 1995.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 105-117.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFERN, 2014. p. 29-55.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo (Org.). *El profesorado principiante*. Inserción a la docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2012.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31- 59.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.

_____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFERN, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In: _____; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 135-148.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e transformação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

_____; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: _____.; SILVA, Vivian Batista da (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-129.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 257-267.

PINEAU, Gaston. A formação em dois tempos, três movimentos. In: _____. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2004. p. 151-164.

_____; LE GRAND, J-L. *As histórias de vida*. Tradução de Carlos Eduardo Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.

Ricoeur, Paul. *Teoria da interpretação*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões*. Tradução de Verone Lane. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1965.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

SOUZA, Cristóvão Pereira; PASSEGGI, Maria da Conceição. Videobiografias: um dispositivo pedagógico de escuta sensível de adolescentes abrigados. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização*. Curitiba: CRV, 2013. p. 107-120.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Educação em Questão*, Natal: EDUFRN, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006a.

_____. Biografar-se e empoderar-se: entrevista autobiográfica-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 65-95.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

_____. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006b.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____ et al. Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 219-240, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9269/pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

SUAREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 181-204.

Capítulo 10

A imagem em investigação qualitativa: análise de dados visuais

Ana Isabel Rodrigues
António Pedro Costa

Introdução

Pretendemos, num primeiro momento, partilhar com o leitor uma exposição reflexiva sobre o entendimento da noção de “imagem” e sua importância, para que possamos numa fase posterior melhor entender o lugar que os dados visuais ocupam hoje na investigação qualitativa. A noção de imagem, apesar dos seus múltiplos usos, significados e aplicações, parecer ter algo em comum que nos une ao compreendermos de imediato o termo “imagem” e o que ele pode significar. Não existe apenas uma, mas várias imagens, vários entendimentos, várias perspectivas. A imagem é omnipresente e está presente no nosso quotidiano. Novos contextos se revelam ao investigador que, como sabemos, em investigação qualitativa é muito mais sensível ao que o rodeia. Duas razões que justificam a adoção de análise de dados visuais na investigação qualitativa: (i) na sociedade contemporânea as imagens são omnipresentes e exatamente partindo desta premissa, toda a representação visual deve potencialmente

ser considerada em todos os estudos científicos sobre a sociedade; (ii) um estudo de imagens ou um estudo que utilize dados visuais pode ser revelador de novas perspectivas sociológicas que não estão acessíveis através da utilização de outro tipo de dados. Novas abordagens, métodos e técnicas de análise de dados visuais são hoje uma realidade, com a ajuda de ferramentas tecnológicas, nomeadamente *software* de apoio à Análise de Dados Qualitativos. Todavia, há ainda uma relutância e resistência à adoção do elemento visual na investigação qualitativa. O presente capítulo tem assim como objetivo mostrar novos campos de ação à investigação, recorrendo à utilização da imagem (elemento visual) quer como *como técnica de recolha de informação*, quer como *corpus do material empírico*. Um exemplo da utilização de um *software* de Análise de Dados Qualitativos será assim evidenciado no final do capítulo, com base em fotos e vídeo.

Uma Reflexão sobre a Noção de Imagem: Múltiplos Usos e Significados

O lugar da “imagem” na nossa sociedade tem sido o centro de um extenso debate e reflexão a nível mundial, sobretudo no último século. Em meados do séc. XX, alguns pensadores iniciaram um percurso de reflexão sobre a noção de “imagem”, o seu papel e importância em busca do seu núcleo comum, de algo que ajudasse a compreender melhor o seu significado. Como refere Joly (2007, p. 13) “o termo imagem é tão utilizado, como todos os tipos de significados sem ligação aparentemente, que parece muito difícil apresentar uma definição simples e que abarque todas as maneiras de a empregar”. Vejamos alguns exemplos de pensamentos sobre a imagem, seu significado e importância, como Boulding, Boorstin e Fulchignoni, embora com diferentes perspectivas.

Kennet Eward Boulding (n. Liverpool, UK, 1910), um economista, poeta e filósofo que procurou clarificar o conceito de “imagem” na sua obra que tem precisamente como título *The Image: Knowledge in Life and Society* (1956). Esta obra de Boulding é uma das principais referências do séc. XX no que concerne à importância e

papel da imagem na sociedade. Segundo Boulding (1956), a “imagem” procura ser uma certidão de nascimento de uma nova ciência de fundação icónica através do que o autor denomina de “Eiconics”, onde a “imagem” aparece como uma “vocação holística da dinâmica societária” (CURADO, 1993, p. 304), com um efeito agregador de micro-fenómenos aparentemente com pouco significado provenientes de processos de comunicação. Ou seja, como afirma Curado (1993), a “imagem” emerge como um denominador comum de um corpo de saberes surgidos no séc. XX, nomeadamente dos que surgiram da noção de sistema aberto (exemplo, a teoria geral dos sistemas, de von Bertalanffy, a cibernética, de Norbert Wiener, e a teoria da informação, de Shannon e Weaver). Estavam lançadas as bases para a criação de uma “ciência da imagem” complexa, pluridisciplinar, mas simultaneamente com um efeito agregador entre áreas de conhecimento.

Ainda de acordo com Boulding, o comportamento humano é totalmente dominado por aquilo que o Homem acredita ser verdade; pelo seu conhecimento por vezes subjetivo da realidade e não pela própria realidade, como que “a view which sees the whole movement of society as a process of image formation under the stimulus of messages transmitted by networks of communication” (BOULDING, 1956, p. 98). Digamos que o pensamento de Boulding marca o início do efeito omnipresente da “imagem”, mas numa ótica de algo capaz de produzir conhecimento, num mundo cada vez mais dominado por perceções, ideias, opiniões, impressões que cada um faz de cada momento e de cada realidade. Como ele próprio afirma “it is this image that largely governs my behaviour” (BOULDING, 1956, p. 6), um referencial de pensamento nada mais atual em plena civilização do séc. XXI que generaliza e massifica a todo o instante a utilização do termo “imagem”.

Vejam agora, e no percurso ao longo do séc. XX caracterizado pelo estudo da “imagem” como objeto do conhecimento, a obra de Daniel Boorstin (n. Georgia, EUA, 1914), historiador, professor e advogado, intitulada *The Image: a Guide to Pseudo-Events in America* (1962). De forma crítica, Boorstin reforça o papel e importância da noção de

“imagem” na sociedade Americana, abordando a imagem numa perspetiva mediática, omnipresente, trabalhada, arquitetada, aquela que é capaz de transformar o “nada” em notícia, o vazio em conteúdo, criando um “pseudo-evento”, considerado por Boorstin na década de 60 como o novo fenómeno da sociedade americana. De acordo com o autor, estes novos tipos de eventos são planeados para depois serem reportados, anunciados com o intuito de criar ilusões, um novo tipo de negócio nos EUA. É com base nestes eventos que o poder da “imagem” adquire um novo estatuto, uma nova dimensão, um novo significado, uma nova compreensão do termo, a noção de imagem mediática. Esta obra de Boorstin reforça e legitima mesmo o poder da imagem porque como ele próprio afirma “we have become so accustomed to our illusions that we mistake them for reality [...]. They are the world of our making: the world of the image” (BOORSTIN, 1962, p. 6).

Alguns anos mais tarde, em 1969 Enrico Fulchignoni (n. Messina, Itália, 1913) e como diretor de cinema, reconhece efetivamente o domínio e preponderância da “imagem” que está presente na nossa vida quotidiana como uma nova forma de imperialismo na sua obra *Civilization de L'image*. Como afirma o próprio Fulchignoni (apud LEENAERTS, 2010, p. 137)

Un des caractères le plus marquants de l'influence des 'images' sur la civilisation contemporaine est justement leur efficacité, en tant que mécanisme de magie, dans le sens le plus strictement anthropologique. D'autre part, l'image imprègne presque tous les actes de notre vie quotidienne.

A presença e utilização da imagem impôs-se ao longo do séc. XX, generalizando-se. Somos conduzidos e impelidos permanentemente à sua descodificação, interpretação e entendimento. Um mundo profundamente marcado por sinais visuais.

Mas importa agora viajarmos um pouco à origem da palavra de modo a organizarmos o nosso pensamento. Recorrendo a uma breve passagem pela etimologia da palavra “imagem” verificamos que tomou distintas denominações. De realçar neste caso, a raiz etimológica de

origem grega *ikon* que se refere a imagem, figura; em grego antigo corresponde ao termo *eidōs*, raiz etimológica do termo *idea* ou *eidea*, cujo conceito foi desenvolvido por Platão; e do substantivo latino *imago-imaginis* que significa retrato, reprodução, representação de algo. No mundo antigo “imagem” correspondia à imagem de cera usada nos rituais de enterramento para reproduzir os rostos dos mortos, pelo que imagem continha a ideia de memória, de representação.

Neste contexto, o entendimento de “imagem” está confinada a uma representação visual, a uma ideia de “coisas” físicas que realmente existem na realidade. Ou seja, com o emergir da noção de “imagem”, a realidade foi passando de um plano físico, em que o Homem a vê e percebe, através dos nossos cinco sentidos (tato, visão, olfato, paladar e audição) para um plano da representação, da imaginação, por vezes do ilusório. Significa com isto dizer que ao longo dos séculos, desde a Grécia antiga, a realidade deixou de ser apenas o que ela é de facto, da realidade empírica, das experiências vívidas, sentidas ou observadas, a realidade que os nossos olhos vêem, as nossas mãos sentem ou os nossos ouvidos escutam; para uma realidade cada vez mais “imagética”, interpretada, deliberada e intencional.

De forma a contactarmos, ainda que de forma fugaz, com as diferentes concepções de imagem na história do pensamento e conhecimento e sobre a complexa relação entre a realidade e a imagem, é imprescindível tecer algumas observações sobre a interpretação filosófica de imagem em Platão e Aristóteles. Para Platão, a imagem era entendida como uma projeção da mente, uma projeção da ideia, em que a verdadeira realidade está no mundo das ideias (fundador do idealismo), mas ideias substanciais e imutáveis (aquelas que resultam da criação de ideias com base no modelo real) e não as oriundas do mundo mutável, daquele que advêm das nossas sensações, pois neste caso são ideias originárias da produção humana, constituindo-se apenas como um reflexo da realidade e não como a sua essência, uma ilusão do real; já controversamente, Aristóteles acreditava que a imagem provém dos sentidos, as tais ideias originárias da produção humana, já uma representação real de um objeto (fundador do realismo).

Ao transpormos este pensamento filosófico dual de imagem para a atualidade, deparamo-nos por um lado, com a ideia de imagem inata, a inteligível, a ideia de «imagem origem» (JOLY, 2007), no sentido em que a noção de imagem está essencialmente ligada a uma representação visual de uma dada realidade (através de frescos, pinturas, gravuras, filmes, fotografia, desenhos) ou até mesmo vestígios que o homem ao longo do tempo foi deixando das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha (figuras que representam os primeiros meios de comunicação humana). A este propósito, “consideramo-las como imagens na medida em que imitam, esquematizando visualmente, as pessoas e os objetos do mundo real” (JOLY, 2007, p. 18), é a ideia de “imagem contemporânea”, aquela espelha uma realidade, um modo de pensamento, uma interpretação sobre um dado objeto ou acontecimento. Por outras palavras, uma imagem que permite que o entendimento e reflexão dessa mesma imagem se traduza em conhecimento, a imagem como objeto de conhecimento. Por outro lado, e na continuidade do pensamento aristotélico de imagem, perante esta diversidade de usos e significados que a palavra foi adquirindo ao longo dos tempos, eis a noção de “imagem mediática”, a tal que é capaz de criar tudo do nada que Boorstin identificou na sociedade americana da década de 60, a “imagem invasora, a imagem omnipresente [...] anunciada, comentada, ondulada, vilipendiada pelos próprios *media*...” (JOLY, 2007, p. 14). O nosso universo, a nossa realidade está sobrecarregado de imagens, imagens estas que se assumem como construtoras da realidade num contexto cada vez mais globalizado. Não é só a realidade que importa verdadeiramente, mas cada vez mais a forma como a representamos é fundamental. E é nesta linha de pensamento que emergem novas e diferentes formas de representar o real, envoltos por uma economia digital.

Todavia, importa ter em atenção um paradoxo atual, entre tantos outros: a imagem prolífera, é omnipresente, entrou nas nossas vidas e é parte dela (JOLY, 2007), mas significa isto mais conhecimento? Mais informação? Mais discernimento sobre a nossa realidade? Para o filósofo Vilém Flusser, na sua obra *Ensaios para uma futura filosofia da fotografia* de

1985, o surgimento da imagem técnica (a imagem produzida por aparelho, por exemplo a fotografia) entendida como uma evolução no modo de pensar, embora adicione valor ao pensamento, não pode ser utilizada como forma de substituição de um raciocínio lógico baseado em factos. Ou seja, a imagem nos tempos modernos tornou-se verdadeiramente importante e por vezes chega mesmo a substituir os textos informativos, mas erradamente, segundo Flusser. Ela deve enriquecer, complementar os textos, mas não substituí-los. Argumenta Flusser,

[...] as imagens técnicas (e, em primeiro lugar, a fotografia) deviam construir o denominador comum entre o conhecimento científico [...]. Na realidade, porém, a revolução das imagens técnicas tomou rumos diferentes: ela não torna visível o conhecimento científico, mas o falseia; não reintroduz as imagens tradicionais, mas as substitui; não torna visível a magia subliminar, mas a substitui por outra (FLUSSER apud LEITE; WILTON DE SOUSA; GIOIELLI, 2005, p. 34).

E não podemos esquecer que a imagem é apenas uma representação e não a realidade em si.

Este paradoxo atual, causada pelo fenómeno da hegemonia e omnipresença da imagem, tem conduzido a novas reflexões e abordagens e novas áreas do conhecimento. A título de exemplo, vejamos o conceito de “ecologia da imagem” que, como Abrantes (1999) considera

O nosso universo está repleto de imagens. O nosso pensar passa pelas imagens. O nosso sentir não as ignora [...] Tal como existe uma ecologia do ambiente que pretende sobretudo prevenir os estragos ambientais, favorecer o desenvolvimento equilibrado do ambiente e das sociedades humanas, parece legítimo defender a necessidade de uma ecologia da imagem que previna, que balize, que oriente, que sustente pensamentos, modos de estar e de ser que partam da imagem, que confluam na imagem (ABRANTES, 1999, p. 9).

Um novo campo de estudo parece assim emergir em consequência da sociedade em que vivemos, um novo movimento cognitivo em torno

da imagem, uma «nova inteligência», estamos a ficar mais inteligentes por causa da imagem, refere Abrantes (1999) no seu trabalho. Segundo este autor, esta é a opinião de um reputado investigador, Ulrich Neisser, da Universidade de Cornell. Para este investigador de Cornell, nós não olhamos apenas a imagem, analisamo-la. E os jovens de hoje estando expostos a ambientes visuais mais complexos muito provavelmente estão a desenvolver melhorias significativas numa forma específica de “inteligência de análise visual”, porque poderão existir formas diferentes de inteligência que resultam de diferentes tipos de experiência, refere ainda Abrantes. Por forma a sistematizar esta ideia de “ecologia da imagem”, consideramos oportuno voltar a referenciar Abrantes quando sistematiza o que podem ser pontos de partida/eixos de orientação para o estudo das relações do Homem e a Imagem, por meio da “ecologia da imagem” (1999):

1. Para compreendermos uma imagem teremos de considerar o seu contexto de fabricação, o entendimento da sua génese, da sua história e estórias;
2. A relação entre a imagem e quem a vê implicar uma forte atenção à forma como esta é representada, aos modos de representar a realidade;
3. São múltiplos os olhares que moldam a relação entre quem vê com o que é visto;
4. A imagem provoca no olhar humano transformações radicais por causa dos dispositivos técnicos que as fabricam e dos efeitos de transformação crítica que estes têm com os modos de ver;
5. Agir sobre as imagens é uma tarefa importante para os tempos de hoje;
6. A cultura visual marcou a marcará fortemente o séc. XX, é uma marca deste século.

Mas vejamos mais objetivamente, o significado de imagem. De acordo com Stern, Zinkhan e Jaju (2001) todas as definições listadas no *Oxford English Dictionary* poderão ser agrupadas segundo três conceções: (1) a imagem como cópia de um objeto do mundo exterior (imagem como

figura; cópia); (2) a imagem como um símbolo representacional (imagem como reprodução, representação); (3) a imagem como uma ideia de um objeto do mundo interior (imagem mental, percepção, interpretação). Nesta linha de pensamento, Costa (1992) considera três tipos principais de imagem: (1) ‘imagens retiniais’, físicas, as que são formadas pela retina; (2) ‘imagens materiais’ que são (re)produzidas pelo homem com base num mundo profundamente icónico; (3) ‘imagens mentais’ originadas pelas nossas percepções que resultam da nossa experiência com o mundo. Em suma, a imagem é de facto um conceito eclético, multifacetado, um conceito denominado de “umbrella construct” (conceito “chapéu de chuva”) (RODRIGUES; CORREIA; KOZAK, 2011) que abarca uma multiplicidade de sub-conceitos e entendimentos, a partir do qual pode ser possível construir uma espécie de taxonomia teórica, com ramificações e famílias do conceito (imagem mediática, imagem mental, imagem física, imagem científica, entre outros exemplos). Consideramos que esta poderá ser uma temática a desenvolver no futuro, ao nível de uma construção teórica sobre o termo. Como consequência, estamos perante uma ambiguidade quando definimos “imagem”, uma palavra apenas, mas com múltiplos significados; não há apenas uma imagem da imagem; há várias “imagens”...

O convite reflexivo que aqui fazemos tem como intuito revolver tão-somente o nosso pensamento sobre a palavra e noção de imagem, é apenas uma perspetiva, um olhar. A nossa ideia é preparar o leitor para pensarmos em conjunto sobre a importância que a imagem e, consequentemente, os dados visuais assumem hoje na investigação qualitativa. Procurar definir o lugar do elemento visual e a sua relação com pesquisa qualitativa é o que propomos fazer seguidamente.

O Elemento Visual na Pesquisa Qualitativa: Métodos e Técnicas de Análise

A produção de imagens tem sempre um propósito associado. Em várias épocas e ao longo dos tempos as imagens foram sempre produzidas com determinada razão e com uma dada utilização

(propaganda, religiosa, informativa). Os ecrãs (televisão, computador), imprensa, museus, fotografia, livros, publicidade colocam-nos em permanente contacto com representações. A imagem propõe sempre estabelecer uma relação entre o Homem e o mundo. Aumont (2009) na sua obra *A Imagem* questiona: Para que servem as imagens? Em que é utilizada a imagem? Aumont expõe três funções principais: (a) *o modo simbólico*: sem dúvida, e como refere Aumont, as imagens serviram desde sempre como símbolos, sobretudo religiosos. A imagética religiosa é ainda abundante e atual (imagens a representar divindades como Buda ou Cristo), e os símbolos conseguiram sobreviver à laicização das sociedades ocidentais e hoje veiculam novos valores como a Liberdade, Democracia, Progresso associados a novas formas políticas. A imagem assume-se assim como expressão de uma sociedade; (a) *o modo epistémico*: a imagem traz profundas transformações (visuais) na forma de ver o mundo, a natureza da informação varia (uma imagem de um cartão de crédito é diferente de um postal ilustrado), todavia há uma função geral de conhecimento atribuídas às imagens. Esta função refere Aumont, foi desenvolvida e expandida desde o início da era moderna, com o surgimento de géneros “documentais” como o caso das paisagens ou do retrato; por último (c) *o modo estético*: a imagem destina-se quase sempre a agradar o espectador, a proporcionar-lhe sensações (*aisthesis*) específicas, seja uma imagem para obter um efeito estético, seja uma imagem artística.

Perante este carácter intencional da imagem, mais ainda em pleno séc. XXI, denominado por alguns estudiosos da era da economia das experiências (PINE; GILMORE, 1999), em que o valor dos produtos no mercado resulta em grande parte na ideia de experiência, de emoções, de sensações a proporcionar ao cliente quando consome esse mesmo produto; numa era em que as comunidades, os negócios, as pessoas ambicionam viver numa “sociedade de sonhos” (JENSEN, 2001), onde a tecnologia deve ser usada para criar e provocar sensações e sentimentos; onde o racionalismo dá lugar à criação de histórias, narrativas associada a algo ou alguém; onde o pragmatismo, o positivismo e objetividade se vai

moldando e transformando em valores, princípios e causas arduamente defendidas; onde o conforto e bem-estar físico se converte em bem-estar espiritual e, por fim, onde a inteligência dita “racional” vai dando lugar a uma “inteligência emocional”, a necessidade de informação devidamente contextualizada e analisada nunca esteve tão presente. Quer isto dizer que a imagem, nunca como hoje, necessitou de ser acompanhada de explicação e interpretação. Isto porque

toda a gente sente que a imagem tem a ver com o imaginário, logo com o fugaz e com o imaterial. A imagem, aliás, não se pode acantonar na *reprodução*: não é uma mera transposição do real; é também um real intrínseco com as suas propriedades e seus circuitos (GERVEREAU, 2007, p. 9).

Gervereau (2007) mostra-nos na sua obra *Ver, compreender e analisar as imagens* que a história dos métodos e análise das imagens está longe de ser um exercício recente. O carácter religioso das primeiras composições conduzia a uma verdadeira “leitura simbólica” da imagem; nas sociedades industrializadas traduziu-se numa operação mecânica através de convenções gráficas e hoje em dia qualquer um de nós ao olhar para uma imagem realiza um trabalho analítico, mesmo que involuntariamente. Vejamos de forma breve o contributo da história da arte que pela sua antiguidade e objeto de conhecimento (o estudo de qualquer atividade ou produto realizado pelo Homem com propósito estético ou comunicativo, enquanto expressão de ideias, emoções ou formas de perceber o mundo) foi a primeira ciência a dedicar-se aos métodos e análise de imagens. Com base no pensamento de Gervereau (2007), destaquemos Erwin Panofsky (n. Hanôver, Alemanha, 1892), historiador de arte e um dos principais representantes do método iconológico. O seu grande mérito nos seus estudos de iconologia retratado na sua obra *Studies in Iconology* de 1930

[...] consiste em colocar as imagens no seu ambiente, realizar um simples estudo formal, mas levando em conta os documentos que testemunham as tendências políticas, poéticas, religiosas,

filosóficas e sociais da personalidade, da época ou do país sem estudo (PANOFSKY apud GERVEREAU, 2007, p. 20). Ou seja, a importância da análise do contexto da imagem.

Vejam também o seu colega Ernst Gombrich (n. Viena, Áustria-Hungria na altura, 1909) que se dedicou ao *estudo da psicologia pictórica e à compreensão psicológica da percepção*. Gombrich não acreditava que o “parecer com o real” devesse ser o principal modo de valoração da arte que busca uma semelhança com o real também é convencional. Por isso Gombrich escreve na sua obra *Art and Illusion* de 1960

[...] não aconselhamos, pois, ao apreciador de arte que observe apenas a obra a certa distância. Deverá também interessar-se bastante pela técnica do pintor, admirar o toque do pincel e o poder mágico de evocar assim a imagem. Aparentemente, apercebemo-nos cada vez melhor de que o nosso prazer decorre menos desta obra que observamos a certa distância do que deste próprio ato de nos colocarmos a alguma distância e observarmos o jogo da nossa imaginação, que, a partir desta mistura de cores, compõe uma imagem completa (GOMBRICH apud GERVEREAU, 2007, p. 21).

E ainda René Huyghe que em França tentou lançar as bases daquilo que designou de “psicologia da arte” com a sua obra *Les Puissances de l’image. Bilan d’une psychologie de l’art* de 1965.

Estavam assim lançadas as raízes dos métodos de análise de imagens. Como sistematiza ainda Gervereau a este propósito, o contributo dos historiadores foi assim de duas formas:

a) por um lado, insistiram na necessidade *da seleção e escolha do corpus*, dando resposta a várias perguntas. Por que razão são estudadas esta ou aquela imagem? Terão elas um impacto apreciável, mas pontual? Ou serão exemplos que claramente evidenciam uma tendência geral de um dado período da história? Uma criteriosa seleção do corpus de análise ajudará certamente a responder a estas indagações;

b) Por outro lado, uma particular atenção à *qualidade do corpus* usado para análise trouxe para o centro da discussão a extrema importância do estudo do *contexto* da imagem. Isto resultou em *estudos de imagens mais transversais* que atravessam, por exemplo de uma dada época (o estudo da evolução e uso do vestuário) e *estudos de imagem mais verticais*, que consideraram um dado documento, a sua génese e impacto num dado momento.

Outro dado importante que Gervereau (2007) aponta nesta sua obra é ampliação e ramificação do interesse pela análise e compreensão da imagem que foi ocorrendo ao longo do Séc. XX por parte de outras ciências, como a Sociologia, Psicologia, Etnologia e Filosofia. Com efeito, o fenómeno de análise da imagem propaga-se por outras ciências e o estudo da imagem assume-se quase como uma “ciência global” que ajuda “o esbatimento de fronteiras entre as diferentes ciências [...]”. Temos o privilégio de viver numa época de temperança. Numa situação de abertura que permite lançar as bases de uma hibridação geral dos métodos” (GERVEREAU, 2007, p. 39). Como Costa (1992, p. 23) afirma, a imagem é a “ciência da totalidade” e devemos cada vez mais caminhar para definir princípios de uma “comunicação para a imagem” e não apenas de uma «comunicação feita por imagens». É um desafio futuro que devemos pensar, já refletido em novos ramos do saber que entretanto surgiram como a «mediologia», entendido como um método de análise que procura entender a transmissão de informação ao longo do tempo, relacionando um dado fenómeno histórico com a forma como ele é transmitido, os meios usados, as instituições e práticas que o tornaram possível.

Posto isto, é face a estas circunstâncias e com este enquadramento que também se faz investigação qualitativa nos dias de hoje como afirmam Rodrigues, Souza e Costa (2017). Porque, considera Aires (2015, p. 4) “qualquer atividade científica se enquadra num conjunto de coordenadas espaço-temporais e sócio-históricas que condicionam e justificam as suas opções metodológicas”. Um novo contexto revela-se

assim ao investigador que, como sabemos, em investigação qualitativa é muito mais sensível ao que o rodeia.

Banks (2007) identifica duas razões principais para a adoção de análise de dados visuais na investigação qualitativa:

1. Na sociedade contemporânea as imagens são omnipresentes e exatamente partindo desta premissa, toda a representação visual deve potencialmente ser considerada em todos os estudos científicos sobre a sociedade. Ou seja, a imagem está em todo o lado e por isso não pode ficar “à parte” de projetos de investigação que se debruçam sobre o estudo e compreensão do mundo em que vivemos;
2. Um estudo de imagens ou um estudo que utilize dados visuais pode ser revelador de novas perspetivas sociológicas que não estão acessíveis através da utilização de outro tipo de dados.

Todavia, há ainda uma relutância e resistência à adoção do elemento visual na investigação qualitativa, apontando várias razões que passamos a indicar (HEISLY apud RODRIGUES; SOUZA; COSTA, 2017):

- a) No geral, o elemento visual é ainda considerado menos “sério” pela academia;
- b) O entendimento visual é acessível a todos, permitindo a quem observa múltiplas interpretações. Esta perda de controlo pode ser desconfortável e ameaçador para o investigador;
- c) Os investigadores não estão ainda familiarizados com o uso do “vídeo” como fonte de dados;
- d) Os investigadores são ainda influenciados e enviesados pela ideia de que as palavras são mais “intelectualizadas” do que as imagens;
- e) Parece não existir ainda uma “revisão de pares” que legitime a sua adoção;
- f) É muito, muito trabalhoso e exigente.

É possível assim identificar duas vertentes importantes que o elemento visual pode assumir num processo de pesquisa qualitativa (BANKS, 2000; MORPHY; BANKS, 1997):

a) Por um lado, a *utilização de métodos visuais como técnica de recolha de informação* em que usam a imagem como estímulo para extrair informação e dados relevantes do participante (como exemplo de métodos e técnicas, a entrevista com Foto-Elicitação ou com Foto-Reflexiva que falaremos seguidamente). A este propósito, Campos (2011, p. 240) considera que “a imagem tem sido apropriada como meio auxiliar de pesquisa, tendo por tarefa aperfeiçoar ou complementar a observação científica, disponibilizando dados analíticos”. Ou seja, a adopção de técnicas directas de recolha de materiais empíricos, como a entrevista, observação, grupos de discussão. Quando o investigador utiliza estas técnicas pode recorrer a imagens, como a passagem de um vídeo ou a projecção de uma fotografia funcionando como estímulos, de modo a recolher opiniões, ideias e percepções por parte do respondente. Digamos que facilitam a obtenção de respostas, colocando muitas vezes o respondente mais à vontade. A partir de uma imagem gera-se uma conversa;

b) Por outro lado, como *corpus do material empírico*, ou seja, o entendimento dos dados visuais como elementos que espelham um determinado fenómeno que necessita de ser estudado e que constituem fontes de informação para utilização de métodos de análise como a análise de conteúdo, por exemplo. Neste caso, os dados visuais constituem-se como *corpus* e unidade de análise, por vezes entendidos numa ótica de complementaridade de dados textuais. Os dados visuais tornam-se assim, em determinados contextos de investigação, unidades de análise relevantes. Neste caso existem já várias opções de *software* de apoio à Análise de Dados Qualitativos. A última secção deste capítulo pretende

partilhar um exemplo concreto de utilização de *software* neste domínio.

Como refere Campos (2011, p. 240) na realidade são “duas formas que nem sempre se intersectam, demarcando horizontes epistemológicos e tecnológicos distintos”. Em relação à primeira vertente, o elemento visual surge como auxiliar da pesquisa onde tem sido uma oportunidade para a utilização de tecnologias visuais como a fotografia, o vídeo, o filme. Neste caso, novas abordagens, métodos e técnicas emergiram quer baseadas em fotografia, quer em vídeo.

Vejamus o exemplo, entre vários, de uma técnica qualitativa que recorre à utilização de fotografias (a foto-elicitación). A foto-elicitación (HARPER, 1986; 2002; SCHWARTZ, 1989) baseia-se na ideia simples de inserção de fotografias durante a realização de entrevistas. Ou seja, tem como base a técnica da entrevista em que o elemento visual facilita o processo de extração de dados do respondente. O cérebro responde de forma diferente a estímulos visuais em relação a estímulos textuais. Esta área tem sido amplamente estudada e não é por acaso que em áreas como o estudo do comportamento do consumidor transitámos do paradigma do processamento de informação com base em texto para o processamento de informação com base na nossa imagem mental (MACINNIS; PRICE, 1987; HIRSCHMAN; HOLBROOK, 1982; HOLBROOK; HIRSCHMAN, 1982). Ou seja, quando visualizamos uma imagem reagimos de forma diferente do que quando lemos um texto. Ora esta mudança de paradigma tem sido amplamente estudada em áreas do marketing e gestão, nomeadamente no estudo e análise do comportamento do consumidor. Assim sendo, durante a realização de uma entrevista, o investigador usa fotografias para evocar partes da consciência humana, muito mais facilmente do que apenas recorrendo a palavras. Não só extrai mais informação, como outro tipo de informação que as palavras não conseguiriam evocar. A grande parte da foto-elicitación utiliza fotografias, mas poderão ser usadas outro tipo de imagens, como desenhos, *graffitis*, ou até mesmo recorrendo a imagens de realidade virtual (VAN AUKEN; FRISVOLL; STEWART, 2010).

No que diz respeito à segunda vertente anteriormente mencionada, a imagem como *corpus do material empírico* pode constituir-se como o *corpus* de dados principal para estudar uma dada questão de investigação específica. Por vezes, há questões de investigação que simplesmente o texto não consegue dar informações suficientes, é preciso o vídeo, a fotografia ou imagem para se aprofundar na compreensão do fenómeno. Paralelamente, os dados textuais por si podem não ser capazes de captar a riqueza da mensagem que se pretende transmitir e, neste caso, os dados visuais assumem um papel de complementaridade.

Seguidamente, e por forma a concretizar melhor esta vertente, iremos apresentar um exemplo concreto de análise da imagem como *corpus do material empírico*, recorrendo a tecnologias visuais como *software* de apoio à Análise de Dados Qualitativos, neste caso sendo o *corpus* fotos e vídeos do Lago Alqueva, o maior lago artificial da Europa, localizado maioritariamente na região do Alentejo, sul de Portugal.

Análise de Dados Visuais com o webQDA

Na era da *Internet*, com a quantidade de dados disponíveis para a investigação em ciências humanas e sociais, os dados designados como multimédia desempenham cada vez mais um papel fundamental na análise qualitativa (NERI DE SOUZA, 2010).

Após abordagem teórica, iremos apresentar como analisar imagens/fotos e vídeos (por exemplo, *printscreens* de páginas da *Internet*, vídeos disponibilizados no Youtube) com o *software* de apoio à Análise de Dados Qualitativos webQDA (SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2016). Esta ferramenta permite analisar além de documentos de texto, áudio, vídeo e imagem. Neste capítulo iremos apresentar como se realiza as descrições, interpretações e transcrições de imagens e de vídeos. Na figura 1 apresentamos um exemplo de descrição e interpretação de uma foto.

Figura 1: Exemplo de descrição e interpretação de uma foto

webQDA

ANÁLISE DE DADOS VISUAIS
Fontes Externas: Alqueva e Monsaraz

Editar Ocultar Codificação Codificação Codigos

Fontes Internas
Fontes Externas
Notas

Codificação
Códigos Livres
Códigos Árvore
Descritores
Classificações

Questionamento
Palavras mais frequentes
Pesquisa Texto
Matrizes
Pesquisa Código

Gestão
Utilizadores
Diário de Bordo
Fluxo Trabalho



Descrição

Muralhas, castelo de Monsaraz.

Regata de barcos à vela.

Em pleno Alto Alentejo situa-se a albufeira de Alqueva, a maior da Europa, actualmente o Grande Lago do Alqueva estende-se ao longo de 80 km do curso do Guadiana, entre o paredão (situado a leste de Portel) e a Ponte da Ajuda, a sul de Elvas. São 250 km² de espelho de água que modificaram fortemente esta zona do Alentejo. Foram submersos dezenas de moinhos tradicionais e aguldes, para além do castelo romano de Louisa. A aldeia da Luz, na margem esquerda...

Criado em 28/03/2017 11:26 Modificado em 28/03/2017 11:26

28/03/2017 11:26 28/03/2017 11:26

28/03/2017 11:26 28/03/2017 11:27

NOME	REFS	PONT.
Códigos Livres	0	0
Códigos Árvore	0	0
Ambiente	0	0
Fauna	1	1
Flora	2	2
Educação	0	0
Conhecimento do Mundo	2	2
Expressões	0	0
Matemática	0	0
Português	0	0

Fonte: Projeto “Análise de Dados Visuais” – webQDA (www.webqda.net)

O investigador pode segmentar diversas fotos e codificar as suas descrições em Códigos Livres ou Códigos Árvore (Códigos Interpretativos). Também é possível caracterizar as fotos com atributos que permitam posteriormente cruzar com os Códigos Interpretativos (ver figura 2).

Figura 2: Caracterização das fotos através da funcionalidade Classificações



Fonte: Projeto “Análise de Dados Visuais” - webQDA (www.webqda.net)

O investigador pode a qualquer momento aferir o número de referências (indicadores) e códigos que determinada foto contém, bem como se foi associada alguma nota ou classificação à mesma (ver as colunas da figura 3).

O processo é muito idêntico para o vídeo (ver figura 3). Talvez o ponto de diferenciação é que dependendo do vídeo posso realizar a transcrição literal de uma fala, como evidência de uma afirmação/ interpretação realizada pelo investigador.

Figura 3: Exemplo de descrição e transcrição de vídeo e respectivas codificações

webQDA

Fontes Internas
Fontes Externas / Alqueva
Notas

Codificação
Códigos Livres
Códigos-Árvore
Descritores
Classificações

Questionamento
Palavras mais Frequentes
Pesquisa Texto
Matrizes
Pesquisa Código

Gestão
Utilizadores
Diário de Bordo
Fluxo Trabalho

ANÁLISE DE DADOS VISUAIS
Fontes Externas / Alqueva

Editar Ocultar Codificação Codificação Códigos

1

Vista área dos terrenos agrícolas em torno do Alqueva.

00:00:03 ~ 00:00:08 ↻

00:01:06 ~ 00:01:07 ↻

00:01:17 ~ 00:01:23 ↻

00:01:42 ~ 00:01:44 ↻

00:01:56 ~ 00:01:59 ↻

Outro sobre Azul

Progresso, transformação. "Alqueva é o maior lago artificial da Europa"

"110000 hectares de regadios".

"Nova oásissem, novo habitat".

Codificar

NOME REFS FON...

NOME	REFS	FON...
Códigos Livres	0	0
Códigos-Árvore	0	0
Ambiente	0	0
Fauna	1	1
Flora	2	2
Educação	0	0
Conhecimento do Mundo	2	2
Expressões	0	0
Matemática	0	0
Português	0	0

Fonte: Projeto "Análise de Dados Visuais" – webQDA (www.webqda.net).

Em qualquer momento o investigador pode editar e redefinir as descrições ou transcrições realizadas. Numa foto pode redimensionar ou mover o rótulo e no vídeo redefinir o intervalo de tempo (aumentando ou diminuindo) de acordo com novas percepções aquando da (re)leitura. O investigador tem sempre a possibilidade exportar os textos associados a cada foto ou vídeo. Por exemplo, no caso da foto pode exportar a mesma com os rótulos marcados de forma a ser de fácil inserção, por exemplo, num artigo (ver figura 4).

Figura 4: Exportação de foto do webQDA

Prueba
Emitido por António Pedro

webQDA

Alqueva e Monsaraz



#1 ■
Muralhas, castelo de Monsaraz.

#2 ■
Regata de barcos à vela.

#3 ■
Em pleno Alto Alentejo situa-se a albufeira de Alqueva, a maior da Europa, actualmente o Grande Lago do Alqueva estende-se ao longo de 80 km do curso do Guadiana, entre o paredão (situado a leste de Portel) e a Ponte da Ajuda, a sul de Elvas. São 250 km² de espelho de água que modificaram fortemente esta zona do Alentejo. Foram submersos dezenas de moinhos tradicionais e açudes, para além do castelo romano da Lousa. A aldeia da Luz, na margem esquerda, teve de ser reconstruída a uma cota superior, tendo sido criado um museu evocativo da antiga povoação.

Fonte: Projeto “Análise de Dados Visuais” – webQDA (www.webqda.net).

É necessário que o investigador trabalhe na indexação de descrições, interpretações ou uma conjugação de ambos, em textos factuais ou inferenciais, para que seja possível codificar os conteúdos desejados.

Breve Nota Conclusiva

No decorrer do texto procurámos evidenciar a forma como a imagem tem sido entendida e concebida ao expor vários “olhares” e entendimentos sobre a mesma, de vários autores. Algo sobressai desta exposição: a imagem invade o quotidiano de todos nós, vivemos numa “civilização da imagem” e por isso importa encontrar novas formas, no domínio do conhecimento científico, de nos relacionarmos com este campo da visualidade, novas abordagens, métodos e técnicas. A investigação qualitativa encontra aqui um terreno fértil por explorar e a análise de dados visuais surge, neste sentido, como um novo campo a desbravar. Com base no elemento visual é possível obter novos dados, “outro” tipo de dados sobre a realidade, quer seja aplicando novas técnicas de recolha de informação (foto-elicitação como exemplo), quer seja analisando o elemento visual como *corpus* de material empírico (fotos ou vídeo).

Na era da *Internet*, com a quantidade de dados disponíveis para a investigação em ciências humanas e sociais, os dados designados como multimédia desempenham cada vez mais um papel fundamental na análise qualitativa. Como tal, novas ferramentas de apoio à Análise de Dados Qualitativos são uma preciosa ajuda do investigador e permitem validar a ideia de que é possível realizar um trabalho analítico de uma imagem (seja fotográfica ou videográfica) e retirar informação capaz de dar resposta às questões de investigação qualitativa. Emerge assim um novo campo do conhecimento ao nível dos métodos qualitativos, com múltiplos desafios, aplicações e dúvidas por responder. Temos consciência que inquestionavelmente está é uma temática ampla, abrangente e mesmo elusiva que dificilmente poderia ser dissecada por completo neste trabalho. Todavia não quisemos deixar de partilhar com

o leitor uma reflexão sobre o assunto, porque acreditamos que é apenas com reflexão cuidada (e por vezes longa no tempo) que é possível o pensamento científico avançar.

Referências

- ABRANTES, J. C. *Breves contributos para uma ecologia da imagem*. Comunicação apresentada no 5º Encontro Culturais da Escola Castelo Branco, Coimbra: Universidade de Coimbra, Portugal, maio de 1999. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/abranter-jc-ecologia-imagem.html>>. Acesso em: 3 mar. 2017.
- AIRES, L. *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.
- AUMONT, J. *A imagem*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda., 2009.
- BANKS, M. *Using Visual Data in Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.
- _____. Visual anthropology: image, object and interpretation. In: PROSSER, J. (Ed.). *Image-based research, a sourcebook for qualitative researchers*. Londres: Routledge/Falmer, 2000. p. 9-23.
- BOORSTIN, D. *The Image: a Guide to Pseudo-Events in America*. New York: Vintage Books, 1962.
- BOULDING, K. E. *The image: knowledge and life in society*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1956.
- CAMPOS, R. Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. *Análise Social*, v. 46, n. 199, p. 237-259, 2011.
- COSTA, Joan. *Imagen pública: una ingeniería social*. Madrid: Fundesco, 1992.
- CURADO, J. M. O conceito de imagem em Kenneth Ewart Boulding: um capítulo da epistemologia das teorias evolutivas. *Diacrítica*, n. 8, p. 299-316, 1993.

GERVEREAU, L. *Ver, compreender, analisar as imagens*. Lisboa: Edições 70, 2007.

HARPER, D. Talking about Pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, v. 17, n. 1, p. 13-26. 2002.

HIRSCHMAN, E. C.; HOLBROOK, M. B. Hedonic consumption: emerging concepts, methods and propositions. *Journal of Marketing*, v. 46, n. 3, p. 92-101, Summer, 1982.

HOLBROOK, M. B.; HIRSCHMAN, E. C. The experiential aspects of consumption: consumer fantasies, feelings, and fun. *The Journal of Consumer Research*, v. 9, n. 2, p. 132-140, 1982.

JENSEN, R. *The dream society*. Londres: McGraw-Hill, 2001.

JOLY, M. *Introdução à análise de imagem*. Lisboa: Edições 70, 2007.

LEENAERTS, D. *Petite histoire du Magazine Vu (1928-1940): entre photographie d'information et photographie d'art*. P.I.E. Bruxelles: Peter Lang, 2010.

LEITE, M. E.; SOUSA, M. W.; GIOIELLI, R. P. Práticas de recepção mediática: cultura da imagem e identidade cultural práticas de recepção mediática: cultura da imagem e identidade cultural. *Novos Olhares*, n. 15, 1º semestre, p. 33-44, 2005.

MACINNIS, D. J.; PRICE, L. L. The role of imagery in information processing: review and extensions. *Journal of Consumer Research*, v. 13, p. 473-491, March, 1987.

MORPHY, H.; BANKS, M. Introduction: rethinking visual anthropology. In: BANKS, M.;

MORPHY, H. (Ed.). *Rethinking visual anthropology*. Londres: Yale University Press, 1997. p. 1-35.

NERI DE SOUZA, F. Internet: florestas de dados ainda por explorar. *Internet Latent Corpus Journal*, v. 1, n. 1, p. 2-4, 2010.

PINE, J.; GILMORE, J. *The experience economy: work is theatre & every business a stage*. Boston: Harvard Business School Press, 1999.

RODRIGUES, A.; CORREIA, A.; KOZAK, M. A Multidisciplinary Approach on Destination Image Construct. *Tourismos: an International Multidisciplinary Journal of Tourism*, v. 6, n. 3, p. 93-110, 2011.

RODRIGUES, A. I.; SOUZA, F. N. de; COSTA, A. P. Análise de dados visuais: desafios e oportunidades à investigação qualitativa (Carta Editorial). *Revista de Pesquisa de Qualitativa*, v. 5, n. 8, 2017.

SCHWARTZ, D. Visual Ethnography: Using Photography in Qualitative University of Minnesota. *Qualitative Sociology*, v. 12, n. 2 (Summer), p. 119-154, 1989.

SOUZA, F. N. DE; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. *webQDA*. Aveiro: Micro IO, 2016. Disponível em: <www.webqda.net>. Acesso em: 2 mar. 2017.

STERN, B.; ZINKHAN, G.; JAJU, A. Marketing Images. Construct definition, measurement issues, and theory development. *Marketing Theory*, v. 1, n. 2, p. 201-224, 2001.

VAN AUKEN, P. M.; FRISVOLL, S. J.; STEWART, S. I. Visualising community: using participant-driven photo-elicitation for research and application, local environment. *The International Journal of Justice and Sustainability*, v. 15, n. 4, p. 373-388, 2010.

