

Heloisa Raimunda Herneck
Silvana Claudia dos Santos
Caio Corrêa Derossi
(Orgs.)



EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS e HISTÓRIAS

Percursos
pós-críticos
nas pesquisas
educacionais



É de longa data a influência metodológica das Ciências Naturais e Exatas na produção de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. Em função de preconizar aspectos considerados como experimentais, assentados em pressupostos da objetividade, da racionalidade e da lógica da exatidão fizeram com que os processos, os sujeitos e as diferentes formas de se refletir sobre o mundo fossem preteridas nas análises. Porém, Bueno (2002) retrata que tal influência, tomada outrora como uma inspiração e uma matriz para os debates epistemológicos, tornou-se tirânica, uma vez que, só se considerava como científicas as produções realizadas sob a égide dos pressupostos ditos exatos e naturais. Nesse sentido, Rodrigues et al. (2016) remontam ao recorte do surgimento e da consolidação das Ciências Humanas e Sociais e as influências dos conhecimentos dos outros ramos já circulantes, para entender o processo de crise dos paradigmas. Ocorrida nas duas últimas décadas do século XX e que marca opiniões até os presentes dias, com outras cores teóricas, reivindicando outras formas de se produzir ciência e questionando estatutos de verdade, de neutralidade e de imparcialidade no triângulo composto entre pesquisador, sujeitos e objetos. Logo, foram críticas aos modos de se entender a produção científica e a teorias correntes no campo, como o Positivismo e o Estruturalismo. Nesta perspectiva, a produção deste livro e a escolha do enfoque pelas metodologias pós-críticas, em um contexto de constantes retrocessos das políticas públicas educacionais e dos direitos sociais como um todo, bem como as limitações impostas pelo quadro pandêmico e de distanciamento social, não foi esvaziada de propósitos. Acreditamos como Dominicé (2010) que a pesquisa e a formação ocorrem frente as trocas, as partilhas, as discontinuidades e as permanências nas interações com os demais sujeitos durante suas trajetórias de vida, de escolarização e de profissionalização.



Experiências, narrativas e histórias

Experiências, narrativas e histórias

Percursos pós-críticos nas pesquisas educacionais

Organizadores:

Heloisa Raimunda Herneck

Silvana Claudia dos Santos

Caio Corrêa Derossi



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

Arte de Capa: Christian Schloe

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

HERNECK, Heloisa Raimunda; SANTOS, Silvana Claudia dos; DEROSI, Caio Corrêa (Orgs.)

Experiências, narrativas e histórias: percursos pós-críticos nas pesquisas educacionais [recurso eletrônico] / Heloisa Raimunda Herneck; Silvana Claudia dos Santos; Caio Corrêa Derossi (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

353 p.

ISBN - 978-65-5917-034-0

DOI - 10.22350/9786559170340

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Experiências; 2. Narrativas; 3. Pesquisas educacionais; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Apresentação | 11 |
| Pesquisar é narrar, experienciar, estranhar e ressignificar a própria vida e o outro Caio Corrêa Derossi Heloisa Raimunda Herneck Silvana Claudia dos Santos | |
| Prefácio..... | 19 |
| Mitsi Pinheiro de Lacerda | |
| 1 | 23 |
| Reflexões metodológicas sobre a pesquisa narrativa em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores Gabriela Vieira Pena | |
| 2..... | 37 |
| As narrativas e as pesquisas sobre formação de professores: apontamentos teórico-metodológicos sobre a produção das investigações Caio Corrêa Derossi Alvanize Valente Fernandes Ferenc | |
| 3..... | 58 |
| Pesquisa documental: possibilidades e intencionalidades teórico-medotologicas Paulo Vítor do Vale Cunha Denílson Santos de Azevedo | |
| 4..... | 76 |
| O construcionismo social como uma perspectiva para a análise do clima social escolar Sáhira Michele da Silva Celestino Rita de Cássia de Souza | |

| | |
|---|-----|
| 5..... | 94 |
| Observação participante, grupo focal e diário de campo na perspectiva da etnopesquisa crítica | |
| Karla Helena Ladeira Fonseca | |
| Silvana Claudia dos Santos | |
| 6..... | 111 |
| As pesquisas pós-críticas e os estudos sobre corpo e gênero: pressupostos, caminhos e contribuições para os debates na educação | |
| Raysa de Cássia Almeida Remídio | |
| 7..... | 129 |
| Um desaguar de emoções: o rio da vida como ferramenta metodológica de pesquisa sobre as interfaces de gênero e raça | |
| Priscila Daniele Ladeira | |
| Heloísa Raimunda Herneck | |
| Maria Simone Euclides | |
| 8 | 151 |
| A relação entre professores e alunos no contexto escolar: experiências desperdiçadas | |
| Laryssa Sampaio Ferreira | |
| Denilson Santos de Azevedo | |
| 9..... | 169 |
| Relatos de uma pesquisadora na escola: que lugar os estudantes ocupam? | |
| Jaqueline Imaculada Lopes | |
| Rita de Cássia de Souza | |
| Heloisa Raimunda Herneck | |
| 10 | 189 |
| A estrada até agora: caminhos de uma pesquisadora em formação | |
| Kamilla Botelho de Oliveira | |
| Alvanize Valente Fernandes Ferenc | |
| 11..... | 209 |
| Dos fios que tecem a teia: o XI Congresso Brasileiro de Agroecologia como experiência na produção de presença na contemporaneidade | |
| Lívia Mara de Oliveira Lara | |

| | |
|--|------------|
| 12 | 235 |
| Percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa no contexto do ensino de matemática com estudantes surdos | |
| Jéssica de Souza Diniz | |
| Silvana Claudia dos Santos | |
| 13 | 254 |
| O viadinho chegou: experiências homossexual no ambiente escolar | |
| Patrick dos Santos Silva | |
| Heloísa Raimunda Herneck | |
| Bruno Silva dos Anjos | |
| 14 | 276 |
| A emergência de latências no Youtube: a experiência pública das ocupações secundaristas no Brasil | |
| João Luiz Pedrosa da Silva | |
| Rennan Lanna Martins Mafra | |
| 15 | 296 |
| Da lama nasce a flor: um olhar sobre o desastre de Mariana através da tela | |
| Gabriel Savignon Lorenção | |
| Renato Neves Feio | |
| Thais Almeida Cardoso Fernandez | |
| 16 | 310 |
| Etnografia de tela: construção de diálogos entre filme, escola e autoritarismo | |
| Karen Laíssa Marcílio Ferreira | |
| Alvanize Valente Fernandes Ferenc | |
| 17 | 330 |
| Diálogos sobre a fotografia como instrumento para a pesquisa qualitativa | |
| Bruno Cabral Costa | |
| Alvanize Valente Fernandes Ferenc | |
| Autores | 346 |

Apresentação

Pesquisar é narrar, experienciar, estranhar e ressignificar a própria vida e o outro

Caio Corrêa Derossi

Heloisa Raimunda Herneck

Silvana Cláudia dos Santos

É de longa data a influência metodológica das Ciências Naturais e Exatas na produção de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. Em função de preconizar aspectos considerados como experimentais, assentados em pressupostos da objetividade, da racionalidade e da lógica da exatidão fizeram com que os processos, os sujeitos e as diferentes formas de se refletir sobre o mundo fossem preteridas nas análises. Porém, Bueno (2002) retrata que tal influência, tomada outrora como uma inspiração e uma matriz para os debates epistemológicos, tornou-se tirânica, uma vez que, só se considerava como científicas as produções realizadas sob a égide dos pressupostos ditos exatos e naturais.

Nesse sentido, Rodrigues et al. (2016) remontam ao recorte do surgimento e da consolidação das Ciências Humanas e Sociais e as influências dos conhecimentos dos outros ramos já circulantes, para entender o processo de crise dos paradigmas. Ocorrida nas duas últimas décadas do século XX e que marca opiniões até os presentes dias, com outras cores teóricas, reivindicando outras formas de se produzir ciência e questionando estatutos de verdade, de neutralidade e de imparcialidade no

triângulo composto entre pesquisador, sujeitos e objetos. Logo, foram críticas aos modos de se entender a produção científica e a teorias correntes no campo, como o Positivismo e o Estruturalismo.

Nesta perspectiva, a produção deste livro e a escolha do enfoque pelas metodologias pós-críticas, em um contexto de constantes retrocessos das políticas públicas educacionais e dos direitos sociais como um todo, bem como as limitações impostas pelo quadro pandêmico e de distanciamento social, não foi esvaziada de propósitos. Acreditamos como Dominicé (2010) que a pesquisa e a formação ocorrem frente as trocas, as partilhas, as discontinuidades e as permanências nas interações com os demais sujeitos durante suas trajetórias de vida, de escolarização e de profissionalização.

Dessa forma, concordando com Larrosa (2015, p. 28) que as experiências são “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”, refletiremos sobre as implicações, os desejos, as histórias de vida, as subjetividades e os imaginários impactam nas construção/constituição das pesquisa/pesquisador, convidando como Benjamin (1994) propôs, a deixarmos as explicações e as justificativas já dadas, prontas, para nos surpreendermos com a raridade e com a singularidade das narrativas contadas. Pensando como Bolívar (2002, p. 5), no desejo de se “reconsiderar o papel do investigador e a necessidade de incluir a subjetividade no processo de compreensão da realidade”, os artigos nos impelem, perante a distintas lentes instrumentais subsidiadas na inspiração pós-crítica, a entender como aspectos individuais se coadunam com dimensões macrosociais, a partir das reelaborações, das reescritas e das lembranças das nossas histórias e trajetórias, de forma dinâmica e carregada de novos significados atribuídos.

Assim, criticando o modelo e o padrão científicos vigentes e propondo uma academia construída por uma ciência prenhe de vida, de implicações, de sentimentos e de subjetividade, já que a produção de saberes e de conhecimentos não pode remontar ao mito de Sísifo, da repetição contínua

de um trabalho penoso e sem sentido, mas sim, como aponta Freire (1996, p. 67) e que se estende a pesquisa, “de desenvolvimento com indispensável amorosidade”. Dessa forma, sinalizamos em acordo com Ricouer (2010, p. 129) que “contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas”.

Destarte, perante a um mosaico de holísticas perspectivas de se produzir investigações, em um contexto tão desafiador para as instituições, os pesquisadores, em especial das Ciências Humanas, e para as próprias pesquisas, como reflexos dos contextos político, social, econômico, histórico de negação e de ojeriza ao conhecimento, a educação e a diferença. Nesse sentido, propomos descortinar, ou no mínimo, trazer de forma crítica à ribalta: os limites, as exclusões e os preconceitos das meta-narrativas hegemônicas, o falso e pretense conceito de verdade instalado, marcando uma posição de escuta e de questionamentos constantes, da docência e da pesquisa como atividade comprometida com a sociedade. Portanto, a partir de distintos locais de produção (CERTEAU, 1982), problematizando nossas próprias teias e relações de pesquisa e de constituição de saberes, em prol de um mundo mais justo, mais feliz e menos desigual, propomos e dedicamos esta coleção de textos.

Na direção de investigar os contributos da metodologia da pesquisa narrativa para as aprendizagens da língua inglesa em contexto de formação de professores, Gabriela Vieira Pena, estudante do Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de concentração da Linguística Aplicada, da Universidade Federal de Viçosa, apresenta o capítulo **“Reflexões metodológicas sobre a pesquisa narrativa em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores”**. Nesse texto, a autora retrata as potencialidades e os limites de se refletir sobre as categorias das emoções, das crenças e das identidades, amplamente discutidas nas pesquisas pós-críticas, de docentes que ensinam inglês a partir dos relatos narrativos. Em perspectiva próxima da pesquisa narrativa, mas concentrada na proposição teórico-metodológica no campo da formação de professores, o estudante do Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE-UFV) Caio Corrêa Derossi e Alvanize Valente Fernandes Ferenc, docente associada do mesmo programa e instituição, apresentam o capítulo **“As narrativas e as pesquisas sobre formação de professores: Apontamentos teórico-metodológicos sobre a produção das investigações”**. Os autores aproximam os desafios e as potencialidades do fazer narrativo com as pesquisas pós-críticas, tanto em termos dos objetos de análise, bem como dos anseios que mobilizam as produções, em um recorte específico a formação e ao desenvolvimento de professores. O capítulo intitulado **“Pesquisa Documental: Possibilidades e intencionalidades teórico-metodológicas”**, do mestre em Educação pelo PPGE-UFV Paulo Vitor do Vale Cunha e de Denílson Santos de Azevedo, professor associado do mesmo programa e instituição, propõe discutir metodologicamente a pesquisa documental e o ofício do historiador, considerando a partir das lentes pós-críticas, os desejos e as intencionalidades de quem escreve a História, tencionando o *status* de verdade da fonte e do fato passados.

A aluna do PPGE-UFV Sáhira Michele da Silva Celestino e a professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV Rita de Cássia de Souza, apresentam o capítulo **“Construcionismo social: um novo modo de realizar pesquisas na pós-modernidade”**. No trabalho, as autoras propõem aproximações teórico-metodológicas do construcionismo social com as perspectivas pós-críticas de investigação, no contexto das pesquisas e sujeitos na modernidade tardia e/ou líquida. O trabalho da aluna do PPGE-UFV Karla Helena Ladeira Fonseca e da professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa Silvana Claudia dos Santos, debatem os entendimentos metodológicos das implicações das abordagens pós-críticas. Com o título **“Observação Participante, Grupo Focal e Diário de Campo na perspectiva da Etnopesquisa Crítica”**, as autoras refletem sobre a produção de conhecimentos e de saberes, sob a égide de novas concepções epistemológicas para as investigações. Já o capítulo da mestre em Educação pelo

PPGE-UFV Rayssa de Cássia Almeida Remídio discute em uma perspectiva teórico-metodológica inspiradas nas tendências pós-críticas, os debates sobre corpo e gênero. Intitulado **“As pesquisas pós-críticas e os estudos sobre corpo e gênero: pressupostos, caminhos e contribuições para a educação”**, a autora reflete as interfaces e as interseções entre as categorias corpo e gênero, enquanto objetos centrais dos estudos pós-críticos e os possíveis contributos para as investigações e a formação de novos profissionais da educação. No capítulo **“Um desaguar de emoções: O Rio da Vida como ferramenta metodológica de pesquisa com mulheres negras”**, a mestra em Educação pelo PPGE-UFV Priscila Daniele Ladeira e as professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa Heloísa Raimunda Herneck e Maria Simone Euclides, discutem a utilização do rio da vida enquanto um aparato teórico-metodológico para pesquisas com mulheres negras. As autoras também debatem como essa ferramenta é potente nos estudos que envolvem a reflexão das memórias, dos cotidianos e das histórias de vida dos sujeitos.

Pensando nas trajetórias enquanto docente e pesquisadora, o capítulo **“A relação entre professores e alunos no espaço escolar: Experiências desperdiçadas”**, de Laryssa Sampaio Ferreira, mestranda do PPGE-UFV e Denílson Santos de Azevedo, discute os contextos e as representações da instituição escolar de educação básica, no que se refere aos possíveis impactos na constituição docente e da profissionalidade, reverberando nas relações e nos processos educativos entre professor e aluno. Já o capítulo **“Relatos de uma pesquisadora na escola: Que lugar os estudantes ocupam?”**, da mestre em Educação pelo PPGE-UFV Jaqueline Imaculada Lopes e das docentes do mesmo programa Rita de Cássia de Souza e Heloísa Raimunda Herneck, partem da reflexão da experiência e do cotidiano escolar, para propor questões e críticas frente às relações entre os estudantes e as normatizações impostas pela escola. O capítulo de autoria da mestra pelo PPGE-UFV Kamilla Botelho de Oliveira e das professoras Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Heloísa Raimunda Herneck foi intitulado de **“A estrada até agora: Caminhos de uma pesquisadora em**

formação". O texto parte das histórias e trajetórias da primeira autora, que em uma perspectiva (auto)biográfica discute a sua formação enquanto professora e pesquisadora, bem como as suas identidades no contexto de inserção em um programa de pós-graduação. O trabalho da aluna do PPGE-UFV Lívia Mara de Oliveira Lara é intitulado **"Os fios que tecem a teia: O XI Congresso Brasileiro de Agroecologia como experiência na produção de presença na contemporaneidade"**. Nesse capítulo, a autora narra as suas reflexões das próprias trajetórias e a sua constituição enquanto pesquisadora face a sua participação no evento homônimo ao título. Durante o texto, Lívia mobiliza os conceitos de presença e de experiência, à luz das trocas, das afetações e dos saberes construídos ao longo da vida e do encontro.

O artigo da aluna do PPGE-UFV Jéssica de Souza Diniz e da professora Silvana Claudia dos Santos, traçam nos horizontes os caminhos, os sertões e as veredas teórico-metodológicos para a pesquisa com estudantes surdos. De título **"Percursos metodológicos de uma pesquisa qualitativa no contexto do ensino de matemática com estudantes surdos"**, as autoras apresentam entendimentos e técnicas de abordagem qualitativa, refletindo sobre o próprio percurso e as implicações com o desenvolvimento da pesquisa. O capítulo **"O viadinho chegou: Experiências homossexual no espaço escolar"**, de autoria do mestrando do PPGE-UFV Patrick dos Santos Silva, da professora Heloísa Raimunda Herneck e do licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa Bruno da Silva dos Anjos, discutem vivências e experiências discriminatórias e repletas de violências variadas de alunos, em função da orientação sexual. Já o capítulo de João Luiz Pedrosa da Silva, aluno do PPGE-UFV e de Renan Lanna Martins Mafra, docente do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, é intitulado **"A emergência de latências no Youtube: A experiência pública das ocupações secundaristas no Brasil"**. O trabalho discute as experiências

de ocupação de escolas públicas por estudantes, nas produções audiovisuais realizadas por eles sobre as reivindicações e cotidianos, considerando também as relações entre os poderes públicos e a imprensa.

Mobilizados pela música Cacimba de mágoa, que retrata o crime ambiental da empresa de mineração Vale, em Mariana, estado de Minas Gerais, em 2015, que os autores Gabriel Savignon Lorenção, aluno do Programa de Pós-Graduação em Biologia Animal da Universidade Federal de Viçosa, Renato Neves Feio, docente do mesmo programa e instituição e Thaís Almeida Cardoso Fernandez, professora do Departamento de Biologia Geral e do Programa de Pós-Graduação Profissional de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Viçosa, apresentaram o artigo **“Da lama nasce a flor: Um olhar sobre o desastre de Mariana através da tela”**. Os autores propuseram no trabalho uma análise realizada a partir do clipe da referida música, propondo interlocuções entre os aspectos sociais implicados nas consequências da ação criminosa e suas potencialidades para o ensino. Em perspectiva próxima, inspirada em um filme, a aluna do PPGE-UFV Karen Laíssa Marcílio Ferreira e a professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, apresentam o artigo **“Etnografia de tela: Diálogos entre filme, escola e autoritarismo”**. Nesse capítulo, as autoras a partir de uma produção audiovisual discutem as representações e os imaginários sobre a instituição escolar, a docência e as práticas educativas, calcadas na repressão, no controle e no autoritarismo. O capítulo do mestrando do PPGE-UFV Bruno Cabral Costa e das professoras Heloisa Raimunda Herneck e Alvanize Valente Fernandes Ferenc é intitulado **“Uma breve discussão da fotografia como estratégia metodológica”**. Os autores exploram e analisam as relações entre a fotografia e o fazer científico, tencionando o planejamento e os contextos práticos, comuns aos pesquisadores e aos fotógrafos.

Esperamos, assim, que a leitura do livro toque sensivelmente seus interlocutores e que corrobore e fomente práticas que potencialize e multiplique as partilhas das experiências e das trajetórias, como um intuito de

desmortificar a produção de conhecimentos, aproximando cada vez mais a educação, a formação e a pesquisa da ação social crítica.

Com carinho e com os votos de uma boa leitura,

Referências

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.1, n. 4, p. 41-62, 2002.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.01, p. 1-20, 2002.
- CERTEAU, M. de. A Operação Historiográfica. In: _____. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p.65-101.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-154.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, t. 1.
- RODRIGUES, C. S. D., et al. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.162, p. 966-982, out./dez. 2016.

Prefácio

*Mitsi Pinheiro de Lacerda*¹

Ao leitor e à leitora, uma pausa para um conselho.

Uma pausa? Certamente que sim, pois antes de chegar aqui você já andarihou pelo livro, eu sei. Já espiou o sumário, percorreu as páginas e se deteve em alguns trechos encontrados ao acaso enquanto eu te esperava aqui, para te seduzir. Sim, não vou me esquivar do encargo modestamente assumido (se considerarmos que de Sherazade só se teve notícia de uma). Então, aqui estamos eu e você com o livro organizado pela professora He-loísa Raimunda Herneck, professora Silvana Claudia dos Santos e pelo mestrando Caio Corrêa Derossi, para uma pausa e um conselho.

É bastante provável que um dos primeiros gestos ao se aproximar de um livro, seja a busca pelo tema. Se este for diverso e não passível de ser localizado, rapidamente partimos em busca do campo, do método, do referencial ou de qualquer outra porta que nos permita a entrada. Este modo de estabelecer relações – sejam elas relações sociais ou com as coisas, ou com o espaço e o tempo – são próprias de uma herança moderna que informa só ser inteligível o que puder ser capturado, fragmentado, classificado e tornado homogêneo. Fixado. Localizável. Especificado. Segundo esta lógica, a compreensão do mundo deveria ser precedida por sua planificação.

Parece-nos perfeitamente plausível que aquilo que organiza as nossas vidas advenha de fora – sejam normas, leis, ideias, culturas, teorias, técnicas ou burocracias. Desde a industrialização e a urbanização, pouco

¹ Universidade Federal Fluminense

notamos que a regulação da vida cotidiana se dá segundo alguma determinação externa. Herdamos uma racionalidade que nos leva a buscar as coerências e simetrias das coisas, para somente depois estabelecermos alguma relação com elas. Isto acentua o emprego do mesmíssimo método no encontro com algo que brota renitentemente do chão. Pois que é isso que os capítulos deste livro são: textos que se levantaram desde os encontros com as pessoas, em suas narrativas, com suas dores e indignação. Textos nascidos das incongruências da vida e que não reivindicam o *status* de serem respostas, mas de se moverem enquanto continuidade ao diálogo. Embora completamente diferentes em suas temáticas, abordagens metodológicas e encaminhamentos, os textos trazem a pronúncia freiriana do mundo ao dar a ver questões identitárias, processos de ensinar e aprender comprometidos com a libertação e discussões críticas acerca de outros modos de investigar e dizer o mundo.

E é aqui que se imiscui o conselho que certamente não é de minha estrita autoria, posto que um conselho demanda a feitura de longas tranças desde os fios de diversas barbas, todas elas longas e velhas. Não se trata, portanto, de um conselho produtivo, destes que são perfeitamente aplicáveis a uma realidade imediata, mas de um conselho lento que atravesse o pensamento que se ocupa do pensar.

Antes e durante a leitura, se esforce intelectualmente naquilo que Boaventura Santos nomeia enquanto “ruptura epistemológica”. Pense sobre as circunscrições temáticas, sobre as heranças conceituais e nos direcionamentos metodológicos que exerceram alguma pressão sobre você e trabalhe no sentido de rompê-los. Não tenha a ambição do êxito nesta empreitada: esta é uma tarefa contínua e perene, mas que te coloca em movimento, em efervescência intelectual. Então, bote reparo em como se apropria do livro, se espera que ele te dê algo ou, se seguindo as práticas certaunianas, você levou para dentro dele sua poltrona preferida e se instalou. Habitar o livro te encarna naquilo que você cria com a leitura, pois que se um livro se presta a ser tão somente decodificado, não merece ser

nomeado de forma tão sublime, como livro. Habite-o a seu gosto, use conforme o seu desejo, crie outros textos desde o texto. E tome um chá para vertigens, pois a viagem não será linear. Sabemos que o pensamento encontra conforto em paragens familiares e que por isso nossa aderência à previsibilidade de livros prescritos. Mas aqui, não. Rizomaticamente, conforme aprendemos com Deleuze, este livro atravessa metodologias e epistemologias nutridas pela experiência larrosiana, pelo construcionismo social, pela reflexão crítica sobre a modernidade, mergulhando também no necessário ofício do historiador, nas narrativas que precisam ser pronunciadas e jamais desperdiçadas, no registro documental e na densidade da prática etnográfica. Tudo isso estabelece conversações com práticas de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar e também em outros espaços educativos, o que compõe com a formação de professores e professoras, e destes em suas relações com os estudantes. E o que há de ser de um rizoma se não se meter em atravessamentos multinteressados? Aqui, eles perpassam questões identitárias que nesta segunda década do século XXI no Brasil precisam ser, mais do que sempre, criticadas, denunciadas, visibilizadas, posto que os esforços das gerações que nos precederam têm sido arditamente apagados pela perversidade conservadora. Por isto os autores e autoras aqui estão, novamente, tratando de questões que já deveriam estar resolvidas, mas que foram frontalmente atacadas pela imposição de uma arquitetura política e social perversa desde o golpe de 2016. Em seus textos, os autores e autoras dão as mãos a um corpo que, infelizmente, ainda é alvo de normatizações e hierarquizações; um corpo que tem sido violentamente separado da natureza, dos conhecimentos ancestrais, do fluxo vital das águas e das matas, um corpo ao qual a heteronormatividade vem sendo imposta, ao qual a cor da pele tem sido usada para subtrair sua legitimidade e cujo alinhamento a um modelo o autoriza a ter acesso a direitos que deveriam ser disponíveis a todos. Tudo isso dá a entender que, ao atuarem no sentido da ruptura com padrões hegemônicos que persistem na escrita acadêmica, com as orientações modernas que especificam os modos de investigar e comunicar a realidade, com o conservadorismo,

com os racismos, com a supremacia de uma racionalidade arrogante e com a estratificação dos preconceitos, os autores e autoras deste livro vivem a pronúncia freiriana da palavra liberdade.

Um livro composto pela diversidade teórica, epistemológica, metodológica e temática entrega-se à criação de outros modos de ler e conhecer o mundo. Destes modos de ler não se tem modelo ou técnica para feito; o que se sabe sobre eles é que acontecem nas rupturas com as mecânicas positivistas e estruturalistas, e no desejo pela tessitura de um “conhecimento prudente para uma vida decente”, conforme aprendemos com Boaventura Santos. Aparentemente, são dezessete artigos organizados por Heloisa, Silvana e Caio, aos quais fazamos o favor de virtualmente acrescentar mais um – o seu, leitor ou leitora, enquanto entregue à prática de tornar outro, o ato de ler.

De mãos dadas na luta,

Reflexões metodológicas sobre a pesquisa narrativa em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores

Gabriela Vieira Pena

“Um conto de fadas é uma história e uma pessoa que conta um conto de fadas é um contador de histórias, mas os contos de fadas não são pesquisa.”

(Barkhuizen, Benson e Chik)

Considerações iniciais

A epígrafe de Barkhuizen, Benson e Chik (2014) desperta uma reflexão sobre o lugar das narrativas na ciência e, mais especificamente, sobre os motivos que fazem com que as histórias sejam consideradas, ou não, material de pesquisa legitimado pelo saber científico. Porém, a busca pela compreensão desse lugar nos leva de uma forma mais ampla de pensar, em primeiro lugar, o que é considerado e validade enquanto “pesquisa” e “ciência” e, em segundo lugar, como essas especificidades se encaixam e ocorrem nas ciências humanas.

Na tentativa de definir o que é ciência, há que se considerar a existência de uma dupla relação entre os contextos sócio históricos e culturais nos quais estamos inseridos e o próprio conceito. Por um lado, cada época traz sua própria concepção de ciência, ou seja, “[...] aquilo que nos é apresentado como verdade é legitimado, como tal, no âmbito de regimes de verdade de uma época particular” (MEYER, 2012, p.54). Por outro lado, a “Ciência, com ‘C’ maiúsculo” (ibid) é “um dos mais poderosos regimes de

verdade de nossa época” (ibid) e é esse regime o responsável por definir e legitimar o que é verdade em determinado contexto.

Ao pensar a base das Ciências Humanas, constata-se que essa “[...] se desenvolveu a partir das Ciências Naturais e se ramificou em variadas epistemologias que têm em comum a crença numa realidade exterior que se poderia acessar racionalmente, ou seja, pelo uso correto da razão.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 26). Essa crença em um uso correto da razão, coerente no contexto histórico iluminista, implicava acreditar que, através de um rigor de análise, por exemplo, alcançaríamos uma verdade única e absoluta. Portanto, seriam validadas enquanto ciência as pesquisas que atendessem a um rigor científico que priorizava a objetividade, o uso de instrumentos de medidas e de grandes amostragens (JACCOUD & MAYER, 2008) que poderiam levar à criação de regras universais e de verdade absolutas. Naquele contexto, histórias jamais seriam validadas enquanto pesquisa, uma vez que incentivam e reiteram a subjetividade do sujeito e dizem muito mais a respeito de contextos únicos e, portanto, plurais, do que de generalizações.

É através da virada pós-moderna (VEIGA-NETO, 2002) que os métodos mais exatos e rigorosos passam a ceder às dificuldades de apreender fenômenos de caráter qualitativo e a entender que os sujeitos estão implicados em suas pesquisas e que essas não expressam um olhar do mundo assim como ele é, pois os olhares não são únicos, mas sim como cada pesquisador o interpreta e o constrói. Sendo assim, “[...] para o pós-moderno o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios” (ibid, 2002, p. 34) e abrir espaço para as subjetividades e identidades não mais estáveis de sujeitos.

Conforme ressalta Meyer (2012), é necessário ter consciência de que as pesquisas pós-estruturalistas não permitirão o acesso à verdade, pois “a verdade é uma invenção, uma criação” (PARAÍSO, 2012, p. 27) de crenças compartilhadas socialmente e situadas em um tempo e espaço que, uma vez enraizadas, passam a ser aceitas como verdades. A criação dessas verdades – no plural – apoia-se em estratégias linguístico-discursivas e em

relações hegemônicas e, portanto, a depender do exercício desses poderes, passam a ser inquestionáveis. Uma verdade é dependente do contexto no qual é produzida, dos olhares dos agentes que fazem parte desses contextos e das formas como esses mesmos agentes interpretam e assimilam suas próprias experiências. Essa nova lógica, a qual compreende a existência de múltiplas verdades, possibilita que as histórias desses agentes sejam trazidas para a ciência como fonte valiosa e frutífera de investigação.

Compreendendo que “o sentido humano se distingue do sentido animal pelo fato de que ele se constrói a partir de narrativas, de histórias, de ficções” (HUSTON, 2010, p.18) a narrativa se apresenta enquanto estrutura basilar da experiência humana, fornecendo uma visão holística do sujeito e, portanto, é possível que sejam percebidas pelo fazer científico enquanto material multidisciplinar, passando a englobar áreas diversas como a história, a filosofia, a psicologia, a educação e a linguística (CONNELLY & CLANDININ, 1990 apud TELES, 1999).

Em Linguística Aplicada, o uso de narrativas como instrumento de coleta de dados tem sido foco de inúmeros trabalhos em âmbito nacional e internacional (BARCELOS, 2006; MELLO, 2005; PAIVA, 2008; PAIVA & GOMES, 2009; REICHMANN & ROMERO, 2019; TELLES, 1999; 2004) principalmente nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores, pois fornece “o contexto necessário para que os professores [e alunos] se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações” (TELES, 1999, p. 81). Ao narrar suas histórias, alunos e professores (em formação e/ou em serviço) podem ser levados a compreender e atribuir novos significados às suas experiências em sala de aula. Reconhecendo a importância dessa ferramenta para o ensino e a aprendizagem de línguas, esse capítulo se propõe a apresentar algumas reflexões metodológicas e algumas possibilidades do uso de narrativas na pesquisa em ensino e aprendizagem e na formação de professores de línguas.

Após essas considerações iniciais, na próxima seção serão apresentados conceitos fundamentais para a pesquisa narrativa, bem como

possibilidades de uso de narrativas para fins pedagógicos e científicos. Em seguida, alguns princípios para a análise qualitativa de narrativas enquanto instrumento de pesquisa serão apresentados. Por fim, são feitas reflexões sobre a importância das narrativas para as ciências humanas e, mais especificamente, para a pesquisa qualitativa.

O que dizem os teóricos?

A *pesquisa narrativa* (BARKHUIZEN, BENSON E CHIK, 2014) no campo de formação de professores tem ganhado força desde 1980 na Linguística Aplicada, dentro da formação de professores de línguas (TELLES, 1999). Os trabalhos até então desenvolvidos nacional e internacionalmente (BARCELOS, 2006; CLANDININ, & CONNELLY, 2000; KALAJA, 2014; KALAJA, PAIVA & BARCELOS, 2008; MELLO, 2005; PAIVA & GOMES, 2009; REICHMANN, 2009; ROMERO, 2015; TELLES, 1999) fornecem ao campo de estudos uma base teórica consolidada para a investigação de questões relacionadas não somente à formação de professores, mas também ao ensino e a aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras.

Por fazer parte de um campo multidisciplinar, a pesquisa narrativa pode ser utilizada enquanto abordagem metodológica para investigar uma gama de objetos no campo do ensino e da formação de professores de línguas como, por exemplo, a autonomia para se aprender uma segunda língua, as crenças sobre o ensino de línguas, a motivação e as emoções de professores e alunos, e o uso de tecnologias. Sendo assim, essas pesquisas “não só nos propiciam a construção de representações da prática pedagógica do professor de línguas como, também, têm o potencial de apresentar a própria experiência de vida dos professores nas suas mais vívidas formas” (TELLES, 1999, p.81) e, por esse potencial, permitem que pesquisador e participantes possam aprender e refletir sobre si mesmos e sobre os outros.

Neste capítulo, definimos pesquisa narrativa de acordo com Barkhuizen, Benson e Chick (2014). Para esses autores, a pesquisa narrativa

“reúne narrativa e pesquisa usando histórias como dados de pesquisa ou narrativas como uma ferramenta para análise de dados ou apresentação de descobertas” (BARKHUIZEN, BENSON E CHIK, 2014, p.3, tradução nossa). Partindo dessa premissa, não é incomum encontrar os termos *análise narrativa* e *análise de narrativas* (ibid) relacionados a este tipo de pesquisa e, portanto, é fundamental que as diferenças entre eles sejam pontuadas. Embora ambos os termos façam parte da pesquisa narrativa, eles não podem ser utilizados equitativamente.

A análise narrativa diz respeito ao tipo de pesquisa na qual a narrativa é utilizada como uma forma de analisar o material coletado (POLKINGHORNE, 1995). Nesse tipo de abordagem, independente de quais foram os instrumentos utilizados para produzir os dados – sejam eles narrativas ou não, faz-se uso da escrita narrativa para que os resultados sejam transformados em histórias, portanto, os resultados são descritos em forma de narrativas. Por outro lado, a análise *de* narrativa diz respeito ao uso de narrativas enquanto instrumento de produção e coleta de dados (ibid) e, assim sendo, é possível adotar diferentes abordagens metodológicas para que essa análise seja realizada. O texto final poderá ou não ser narrativo, o que não interfere na pesquisa.

Conforme sugerem Kalaja, Dufva e Alanen (2013, p.2, tradução nossa), “a noção de narrativas foi expandida em termos de modos e meios” podendo esse material ser produzido verbal ou visualmente e até mesmo de forma multimodal. Ao encontro do proposto por esses autores, no livro *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research* (2014), Barkhuizen, Benson e Chik traçam um panorama sobre a pesquisa narrativa e sugerem a existência de três grandes tipos de narrativas: narrativas orais, narrativas escritas e narrativas multimodais.

Um dos tipos mais recorrentes de instrumento de produção de dados para a análise de narrativa é a produção de narrativas escritas que, como o próprio termo indica, fornece textos escritos. Essas histórias podem ser produzidas de diversas formas, como com a escrita de diários ou histórias

de ensino e/ou aprendizagem de idiomas, jornais reflexivos e quadros narrativos (BARKHUIZEN, BENSON E CHIK, 2014). Segundo Larrosa, “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (1994, p.69 apud ANDRADE, 2012). Assim, esse instrumento pode fornecer informações sobre as experiências e vivências de alunos e professores de línguas e, dessa forma, pode possibilitar reflexões exclusivas e subjetivizadas sobre os fatores que fundamentam essas vivências e os constituem em suas individualidades.

Apesar do uso frequente de narrativas escritas, a análise de vários tipos de representações visuais tem ganhado reconhecimento dentro dos estudos da linguagem a partir do crescente interesse por textos multimodais conforme afirmam Kalaja, Alanen e Dufva (2008). As narrativas visuais são representações visuais do objeto de estudo e da relação dos participantes com tal objeto que podem ser produzidas enquanto fotos, desenhos, colagens, entre outros recursos visuais. Essas histórias podem ser categorizadas como narrativas encontradas (pinturas, fotografias) e narrativas feitas (colagens, desenhos ou diários de vídeo) (KALAJA, DUFVA & ALANEN, 2013). Os desenhos, que até então já vinham sendo utilizados na psicologia e na arte, passam a integrar também o campo de estudos da linguagem e, através das representações produzidas, é possível acessar informações mais subjetivas sobre a forma pela qual os sujeitos assimilam os processos de aprender e/ou ensinar uma língua estrangeira.

Na pesquisa narrativa “não é incomum adotar vários métodos de coleta de dados, e a entrevista é vista como uma técnica entre outras (por exemplo, diários de professores, diários de alunos, observação em sala de aula)” (BARKHUIZEN, BENSON E CHIK, 2014, p.16, tradução nossa) e, como consequência, as narrativas orais – representadas pelas entrevistas abertas e/ou (semi) estruturadas – também permitem ao pesquisador compreender e reconstruir os sentidos criados pelos sujeitos sobre aprender e ensinar línguas, bem como sobre se tornar professor.

Por fim, outra tendência em crescimento são as narrativas multimodais (PAIVA, 2008) que representam o foco em tipos adicionais de texto ao invés de fontes mais tradicionais de narrativas, como as escritas e orais (BARKHUIZEN, BENSON E CHIK, 2014). Os textos multimodais podem funcionar tanto como um suporte para o produto final da pesquisa quanto como um instrumento. Enquanto instrumento, “o texto multimodal é usado como um artefato durante as entrevistas, nas quais o autor (geralmente um aprendiz de linguagem) discute sua aprendizagem de línguas com referência ao texto multimodal” (ibid, p. 53, tradução nossa), assim as narrativas multimodais poderiam ser utilizadas como referência para a produção de outros tipos de narrativas como, por exemplo, as escritas ou orais. Enquanto suporte, o texto multimodal pode ser utilizado para a apresentação do produto final, inserindo-se na categoria da Análise Narrativa.

Após esse apanhado sobre a pesquisa narrativa, é possível pensar algumas possibilidades de uso de narrativas enquanto instrumento de produção e de coleta de dados tanto para fins pedagógicos quanto para o uso em pesquisa:

- a. Formação de professores: Os professores de idiomas (pré-serviço e em serviço) podem produzir narrativas escritas e ou visuais sobre sua prática de ensino através de diários. Essa atividade pode promover a autorreflexão e o desenvolvimento profissional (BARKHUIZEN, BENSON E CHIK, 2014). Barcelos (2012, p. 118) sugere que “uma boa continuação dessa atividade seria cada aluno apresentar a sua história oralmente em sala, trazendo artefatos, tal como fotos, livros, música e outros elementos que ilustrem a sua história”.
- b. Ensino de línguas: Na sala de aula de língua estrangeira o professor pode pedir para que os alunos façam narrativas escritas e/ou visuais sobre suas primeiras experiências com a língua alvo e, em seguida, compartilhem o material em grupos acrescentando mais detalhes e construindo narrativas orais sobre o processo de aprendizagem. Ao promover esse tipo de atividade, as narrativas passam a ter “um valor reflexivo para seus autores e para os leitores que são incentivados a imaginar maneiras alternativas de estar no mundo” (PAVLENKO, 2007, p. 180, tradução nossa) e, no contexto específico da sala de aula, de aprender uma nova língua.

c. Autoestudo: Com o uso de narrativas escritas, o desenvolvimento de um autoestudo pode proporcionar um momento de conscientização no qual o pesquisador é levado a investigar e refletir sobre e através de suas próprias experiências (DINKELMAN, 2003) com o propósito de compreender o processo de formação de sua identidade profissional de professor. Como exemplos de autoestudo nos contextos de ensino de línguas podemos citar os trabalhos de Rezende (2014) e Pena (2017).

Uma vez que as narrativas forem produzidas para fins de pesquisa, é necessário que elas sejam analisadas como tal. A seguir, traremos algumas reflexões e orientações sobre a análise dos dados em pesquisa narrativas.

Análise de conteúdo de narrativas

Assim como as possibilidades de uso da narrativa são várias, também existem diversas abordagens para a análise de narrativas. Dentre as possibilidades apontadas por Barkhuizen, Benson e Chik (2014) estão a análise: a) narrativa; b) discursiva da estrutura e linguagem das narrativas; c) conversacional; d) interacionista sócio-discursiva; e e) temática de conteúdo, sendo esta última o foco desta seção.

Com base nos trabalhos de Dörnyei (2007), Barkhuizen, Benson e Chik (2014), três palavras chaves são apontadas para compreender e pensar a análise de conteúdo das narrativas: “iterativa”, “emergente” e “interpretativa”. Em primeiro lugar, a análise é iterativa, pois o pesquisador se reveza entre os processos de coleta e de análise dos dados até que as informações estejam saturadas e não mais seja possível extrair novos significados. Em segundo lugar, esse tipo de análise é emergente uma vez que os resultados da pesquisa dependem de repetidas análises dos dados produzidos. Quanto maior o contato do pesquisador com os dados e quanto maior a sua abertura a novas respostas, novos olhares e interpretações sobre o mesmo objeto poderão surgir. Por fim, a análise qualitativa de narrativas é fundamentalmente interpretativa, pois se espera que o pesquisador interprete o conteúdo utilizando suas próprias experiências e

conhecimento pessoal ao mesmo tempo em que respeita os sentidos atribuídos pelos participantes ao problema investigado (CRESWEEL, 2009).

A partir da compreensão de que a análise de conteúdo é iterativa, emergente e interpretativa, uma das formas possíveis de organizar e conduzir a análise é guiar-se pelo modelo proposto por Creswell (2009). Segundo o autor, alguns passos são fundamentais para a realização da análise. A começar pela *organização e preparação dos dados (ibid)*, momento em que todo o material coletado deverá ser preparado para análise. É nesta etapa que ocorre uma cópia de todo o material físico e digital para manter os dados originais a salvo, no caso das narrativas orais, por exemplo, este é o momento de fazer a transcrição.

Uma vez organizado todo o material, recomenda-se a *leitura geral dos dados* (CRESWELL, 2009). As narrativas devem ser lidas, primeiramente de forma superficial a fim de fornecer ao pesquisador uma visão mais ampla do conteúdo. Nesta etapa, o pesquisador deve se ater aos sentidos mais globais do texto, ao invés de forçar em detalhes. Esse tipo de leitura permite que o pesquisador se familiarize com o conteúdo e consiga antecipar as principais descobertas da pesquisa que está realizando. Em seguida, é feita uma leitura mais profunda dos dados. Nessa leitura profunda, dar-se-á início a etapa de *codificação (ibid)*, que é uma das etapas mais importantes da análise de conteúdo. A codificação é o agrupamento do conteúdo seguindo procurando ver temas que emergem dos dados e temas significativos e relacionados com as perguntas de pesquisa (por exemplo, crenças sobre ensino e aprendizagem, ou emoções), a codificação depende de uma leitura mais minuciosa e detalhada do material a fim de apreender os seus sentidos, ou seja, descobrir o que essas histórias dizem sobre o assunto investigado. A partir da codificação surgem os temas relacionados as perguntas que se quer responder na pesquisa em questão.

A etapa de codificação está diretamente relacionada à etapa de *interpretação* (CRESWELL, 2009) dos dados, os quais passarão por uma análise mais aprofundada a fim de que o pesquisador consiga alcançar o âmago das perguntas que guiam sua pesquisa (BARKHUIZEN, BENSON E CHIK,

2014). Na fase de interpretação, é tarefa do pesquisador “organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (GIL, 2006, p.156).

Seguindo as etapas de codificação e interpretação, o pesquisador deverá priorizar a *representação* (CRESWELL, 2009) dos dados, decidindo qual a forma ideal para expor e discutir os achados. Essa representação guiará a organização do texto final podendo ser feita a partir da utilização de gráficos, figuras, tabelas ou quaisquer outros recursos que o pesquisador considerar necessários. Nesta etapa, o pesquisador pode se deparar com alguns questionamentos e, dentre eles, o questionamento sobre a confiabilidade dos dados, uma vez que a análise é interpretativa. Nesse sentido, segundo apontam Barkhuizen, Benson e Chik (2014, p. 88, tradução nossa),

a noção de “confiabilidade” faz pouco sentido na investigação narrativa, por causa dos múltiplos níveis em que a individualidade e a singularidade estão em questão: nas experiências dos participantes, em suas histórias, na narração de suas histórias e na interpretação e recontagem dessas histórias no contexto de um relatório de pesquisa. Os estudos narrativos nunca podem ser replicáveis, porque são sempre produtos de interpretações únicas de conjuntos de dados exclusivos.

Sendo assim, compreende-se a importância da singularidade e da exclusividade dos resultados que emergem de pesquisas narrativas. Ao se apresentar como uma forma de acesso às realidades individuais dos sujeitos alunos e professores de línguas estrangeiras, a pesquisa narrativa colabora para que a ciência tenha acesso a modos subjetivos de investigar e compreender os sujeitos, o que não implica em uma falta de credibilidade. Portanto, o pesquisador deve retomar a discussão acerca da noção de verdade e ancorar-se nas múltiplas verdades que são produzidas pelos mais diversos agentes e contexto.

Considerações finais

Com o rompimento da visão tradicional de fazer ciência e da valorização única de fatores como a amostragem quantitativa e a objetividade que legitimavam o que era tido como verdade universal, o uso de narrativas surge como uma forma pós-moderna de fazer pesquisa que valoriza as individualidades dos sujeitos. Nesse sentido, a pesquisa narrativa representa uma alternativa multidisciplinar de representação desses indivíduos naquilo que os toca, suas crenças, emoções e identidades. A pesquisa narrativa traz para o foco das pesquisas os agentes principais do contexto educacional - professores, formadores de professores e alunos - de uma forma mais humanizada e subjetiva, respeitando e valorizando as suas essências.

Apesar de um foco maior na pesquisa, as narrativas - escritas, orais, visuais e multimodais - também são um valioso recurso pedagógico. A produção de narrativas e a troca de experiências e visões de mundo é uma atividade reflexiva de conscientização de alunos e professores acerca daquilo que os move no caminho do ensino e/ou da aprendizagem de línguas. Enquanto os alunos podem tornar-se mais conscientes sobre si mesmos, os professores têm a oportunidade de conhecer melhor seus alunos e fazer adaptações nos planos de ensino que sejam coerentes com o perfil da turma. Dentre os temas possíveis de serem trabalhados em sala de aula estão as crenças sobre como aprender, a motivação para aprender, as emoções, e a autonomia de aprendizes, dentre outros.

Este capítulo teve por objetivo trazer algumas reflexões metodológicas sobre a pesquisa narrativa em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores e incentivar o uso de narrativas dentro e fora de sala de aula para que professores e alunos possam se tornar agentes e autores de suas próprias histórias.

Referências

- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D.; PARAISO, M. (Orgs.). **Metodologias pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012. p.173-194.
- BARCELOS, A. M. F. Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em materiais didáticos. In: **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. SCHEYERL, D. & SIQUEIRA, S. (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2012. p.110-137.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender Inglês. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 9, p. 145-175, 2006.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P. & CHIK, A. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research**. New York: Routledge, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Análise de dados. In: _____ **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 203-241.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc, 2000.
- CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed methods Approach**. SAGE Publications, 2009. 3rd ed.
- DINKELMAN, T. Self-Study In Teacher Education : A Means And Ends Tool For Promoting Reflective Teaching. **Journal of Teacher Education**, Vol. 54, No. 1, 2003, p. 6-18
- HOUSTON, N. **A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.
- JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *et al.* **Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 254-294.
- KALAJA, P. **Visual methods in learning and teaching foreign languages**. Curso. Universidade Federal de Viçosa, MG. 2014.

- KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Narratives of Learning and Teaching EFL**, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008, pp. 186–98.
- KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. **Experimenting with visual narratives**. In: Research Gate, 2013, p. 1-27. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/288609582_Experimenting_with_visual_narratives/references>. Acesso em: 25 de outubro de 2019.
- KALAJA, P; PAIVA, V. L. M. O.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) . **Narratives of learning and teaching EFL**. 1. ed. Londres: Palgrave MacMillan, 2008. v. 1. 256p
- MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistência: buscando espaço para a formação de professores na aula de língua inglesa do curso de Letras**. Tese (Doutorado em Letras), 2005.
- MEYER, D. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde, gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D.; PARAISO, M. (Orgs.). **Metodologias pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012. p. 47-61.
- PAIVA, V. L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 8, p. 321-339, 2008.
- PAIVA, V. L. M. O; GOMES, I. F. A. O outro em narrativas de aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia** (UFMT), v. 19, p. 59-80, 2009.
- PARAISO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D.; PARAISO, M. (Orgs.). **Metodologias pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.
- PAVLENKO, A. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. In: **Applied Linguistics**, 2007. p.163-188.
- PENA, G. V. **A Relação entre Crenças, Emoções e Identidades na trajetória de uma Professora de Inglês em Formação Inicial: um autoestudo longitudinal**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras). Viçosa, Universidade Federal de Viçosa, Brasil. 2017.

POLKINGHORNE, D. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. **Qualitative Studies in Education**, 1995. p. 5-23.

REICHMANN, C. L. Ensinar, escrever, refazer (-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, R. C. M; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 69-89.

REICHMANN, C. L; ROMERO, T. R. S . Language Teachers' Narratives and Professional Self-Making. DELTA. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, p. 1-25, 2019.

REZENDE, T. C. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. Dissertação. UFV, Viçosa, 2014.

ROMERO, T. R. S. Autobiografias na formação Continuada do Educador. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). **Elas por Elas**: Percursos Autonarrados de Educadoras. Timburi/SP: Cia do e-Book, 2015, v. 01, p. 13-18.

STRECK, D. Pesquisar é pronunciar o mundo: Notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, C. ; STRECK, D. **Pesquisa Participante: o poder da partilha**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006. p. 259-276.

TELLES, J. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 34, p. 79-92, 1999.

TELLES, J. A. “Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores?”. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 4, n. 2, 2004.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

**As narrativas e as pesquisas sobre
formação de professores:
apontamentos teórico-metodológicos
sobre a produção das investigações**

Caio Corrêa Derossi

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Palavras iniciais: caminhos, sertões e veredas do texto

A virada discursiva ou linguística, denominada em inglês como *linguist turn*, nas Ciências Humanas, a partir da década de 1980, fez com que as narrativas tomassem centralidade no campo das pesquisas, como objeto e como metodologia. Isso, oportunizou a emergência de questões, contextos e atuações muito próprias como apontam Bastos et. al. (2015). Neste sentido, se voltou para as perspectivas microssociais, considerando os indivíduos que contam, recontam e significam suas histórias. Assim, a partir das trajetórias dos sujeitos, somos convidados a refletir sobre outros tempos históricos, memórias, representações, imaginários e subjetividades criadas a partir das condições reveladoras de suas práticas e formações.

Acredita-se que as trajetórias nos informam sobre a atuação e a prática dos professores. Logo, Souza (2006, p. 101) afirma que “[...] a narrativa nos oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória”. Neste mesmo sentido, Josso (2004) afirma que as aprendizagens da docência estão relacionadas aos processos

identitários e com suas narrativas. E ainda Fenstermacher (1997, p. 123), argumenta:

Uma das contribuições realmente valiosas da pesquisa narrativa em educação é a revelação das intenções e das crenças dos professores. Através das narrativas nós começamos a entender as razões dos atores para as suas ações e dessa forma somos encorajados a compreender tais ações através dos olhos do ator. Essa compreensão se constitui na enorme contribuição para o aprendizado e aperfeiçoamento do ensino.

Assim, o presente texto aspira oferecer uma visada teórico-metodológica sobre o histórico das pesquisas narrativas e discute a partir de uma perspectiva epistemológica, a construção do conhecimento nesse tipo de pesquisa, com maior ênfase para o campo educacional. Posteriormente, busca-se propor algumas aproximações entre as pesquisas narrativas e pós-críticas. Nesse sentido, refletiu-se sobre alguns pressupostos e orientações presentes nas investigações de abordagem qualitativa pós-estruturalista, realizando um paralelo entre tais indicações e as presenças contidas no saber-fazer das narrativas.

Em seguida, discutiu-se os aspectos metodológicos das pesquisas narrativas. Primeiramente, foram pensadas em termos teóricos sobre a incorporação de novos objetos e sujeitos nas pesquisas, no caso, as narrativas, as experiências e o protagonismo dos sujeitos. Na continuidade, aponta-se alguns percursos para a reflexão e a análise das narrativas e caminhos, horizontes para a escrita dos trabalhos. A última seção, antes das considerações finais, realiza de forma mais imbricada a contextualização da formação de professores e o aparato narrativo. Nessa direção, explicita-se a implicação com os sujeitos das pesquisas e os ganhos que tais entendimentos metodológicos legam aos estudos da temática formativa docente.

Perspectivas histórico-metodológicas das pesquisas narrativas

Segundo Nóvoa e Finger (2010) o método narrativo emerge no campo das Ciências Sociais fazendo uma contraposição ao modelo

sociológico positivista¹. Os sociólogos norte-americanos dos anos de 1920 e 1930 são os primeiros a utilizar o método narrativo, que segundo Ferrarotti (1998), respondeu a uma necessidade de mudança de paradigmas nas Ciências Humanas, de novos elementos heurísticos para a metodologia nas Ciências Sociais e a emergência de áreas como a Antropologia e as pesquisas com o cotidiano. Nesse sentido, Ferrarotti (1998) defende que a escrita das histórias dos sujeitos “se torne instrumento sociológico que parece poder vir a assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social.” (FERRAROTTI, 1988, p. 20).

Ferreira (2016) argumenta que a metodologia narrativa e biográfica, se apresentou aos campos da história e da educação subvertendo a ordem vigente, em um movimento de retirada dos grandes personalidades e acontecimentos, em troca da emergência de personagens comuns e cotidianos, vencidos e silenciados, escondidos em uma interpretação hegemônica que só aparecem em uma leitura a contrapelo (BENJAMIN, 1985). Esse é um movimento que se contrapõe às meta-narrativas e reivindica a presença dos sujeitos nas produções científicas (BOLÍVAR, 1997; FERENC, 2017).

Nesta nova perspectiva, na qual os sujeitos, seus contextos e suas histórias estão na centralidade da pesquisa, Souza (2006) retrata uma nova ordem nas produções dos campos de história e de educação, sendo a última sentida nas áreas de história da educação, do currículo, das políticas educacionais, da cultura e das práticas nas instituições chegando até às temáticas da profissionalização docente.

Freitas e Ghedin (2015) retratam que, a partir da década de 1980, na Europa ocorreu uma crescente de trabalhos nas perspectivas narrativa, biográfica e de história de vida que, colocou no centro das discussões a figura do professor, a exemplo de trabalhos como *O professor é uma pessoa* e *O*

¹ O positivismo é uma corrente filosófica e sociológica de pensamento, que surgiu na França no século XIX e se mantém em destaque no campo científico até as primeiras cinco décadas do século XX. Com Auguste Comte e John Stuart Mill como principais expoentes, a escola de pensamento postulava que o conhecimento científico deveria ser considerado como o único verdadeiro.

método auto(biográfico) e a formação, de Ada Abraham (1984) e de António Nóvoa e Matthias Finger (1988), respectivamente. Assim, marca-se o movimento de *ouvir as vozes dos professores* (GOODSON, 1982).

Pineau (2006) fez uma pesquisa sobre as produções que utilizavam o método de história de vida e categorizou em três fases de sua escrita. A primeira fase é localizada nos anos de 1980, que marca o início das pesquisas com essa metodologia. A segunda, representando a consolidação do campo, percorre os anos de 1990. Os anos de 2000 são marcados pelo desenvolvimento das pesquisas. Segundo Pineau (2006), além dele, Franco Ferrarotti, Pierre Dominicé, Guy de Villers, Guy Bonvalot, Marie-Christine Josso e Bernadette Courtois, Matthias Finger e Antonio Nóvoa, são considerados os pesquisadores pioneiros na área.

Logo, de acordo com Freitas (2015), existe no Brasil uma tendência no acompanhamento dos aspectos teórico-metodológicos das pesquisas internacionais. Assim, conforme nos aponta Souza (2006), os sujeitos tomam a centralidade das pesquisas, a partir dos temas de representações sociais da docência, os ciclos de vida e profissional, as narrativas do professorado, entre outros, que compunham as produções brasileiras.

As narrativas e as pesquisas pós-críticas: em busca de algumas aproximações

Apesar das narrativas e das teorias pós-críticas estarem paralelas, de forma coeva nas transformações epistemológicas supracitadas, os textos não aproximam a pesquisa narrativa da abordagem pós-crítica. Uma hipótese para tal distanciamento, pode ser pensada em função das escolhas temáticas de pesquisa, como a formação, o desenvolvimento profissional docente, a consolidação pela profissão de professor ou a socialização da docência, por exemplo, que acabam por afastar as perspectivas pós-críticas. É verdade que os pesquisadores realizam escolhas teórico-metodológicas e, portanto, podem enfocar a perspectiva Foucaultiana do

discurso², como uma ilustração. Entretanto, a partir dos apontamentos de Meyer (2012) e Paraíso (2012), procurar-se-á propor algumas aproximações entre as perspectivas pós-críticas e a pesquisa narrativa.

Cabe destacar que, nas perspectivas destas autoras, as proposições das metodologias pós-críticas referem-se ao atendimento de cada pesquisa e às particularidades do objeto, da postura do pesquisador é aquele que descreve os fenômenos e assume uma postura de construção coletiva junto aos contextos e aos sujeitos, sem buscar uma verdade. Assim, a implicação do fazer desse tipo de pesquisa, é político e interessado, de forma holística na vivência contemporânea. Portanto, são entendidos neste texto, que as orientações das pesquisas pós-críticas se aproximam do aparato metodológico das narrativas.

Paraíso (2012) aponta algumas premissas das pesquisas pós-críticas e nesse sentido, almeja-se um intercruzamento das propostas a partir das narrativas. O reconhecimento que se vive em tempos de mudanças é consonante entre as duas perspectivas. Neste sentido, sentem-se as mudanças quando se irrompem com os modos vigentes de se produzir pesquisas e colocam a figura do professor no centro dos debates³. Outro ponto que é comum entre as perspectivas distintas em questão, é o entendimento das descontinuidades e dos agires em diferentes tempos. Essas são características das narrativas, que em função das memórias, das lembranças e das ressignificações, o passado e o presente se imiscuem, junto com os desejos e as ações. Como nas perspectivas pós-críticas, os conceitos e as categorias

² Para Foucault, o discurso é fruto de uma representação coletiva e cultural construída acerca de determinada realidade, mas que não é a realidade tratada em si. O discurso constrói conhecimento, regulando a emergência ou não de novas categorias e conceitos, reverberando assim, na inclusão ou exclusão dos sujeitos e na (re)produção das relações de poder e de conhecimento, de forma concomitante. O discurso pode definir o sujeito, revelando o posicionamento, as hierarquias e a circulação de poder entre os indivíduos e a sociedade. Entretanto, cabe ressaltar que, o discurso não é construído de forma apriorística ao sujeito ou imposto a ele de modo vertical. O discurso é produzido e forjado ao longo do tempo, em contexto relacional com as normas sociais e os contatos entre sujeitos e instituições. Sugere-se a seguinte leitura que aprofunda as discussões sobre as perspectivas Foucaultianas de discurso: FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Principalmente os capítulos: “O *a priori* histórico e o arquivo” e “As formações discursivas”).

³ Cabe destacar, apoiando em Ferenc (2017) e Correia e Matos (2001) que essa condição de “regresso do ‘ator’ no campo educativo” faz parte, também, de estratégias políticas de responsabilização do professor e de mobilização pelo campo político, de conceitos caros ao campo pedagógico.

não são recriados *a priori*, mas sim, a partir das narrativas e da produção do trabalho de campo.

Com as trajetórias, histórias de vida, não se busca chancelar ou descobrir verdades, mas entender os processos de significação, das disputas por sentidos e o que se coloca à ribalta ou à penumbra nas investigações. Ambos os *corpus* teóricos, entendem que os sujeitos e os discursos são produtos e produtores que transformam e são relativos aos objetivos, agentes sociais e contextos que nos reportamos. Assim, os discursos narrados reproduzem e reconstróem histórias, formando novos objetos e sujeitos para a análise. Imbricado com isto, os próprios sujeitos são entendidos como portadores de múltiplas identidades e representante de diferentes imaginários. Nesse sentido, o sujeito universal, positivo e estrutural, marcadamente presente na maior parte da história da construção do conhecimento científico, abre espaço para um sujeito holístico, que representa uma prosopopeia dos conteúdos que circulam na sociedade, que constituem as diversas formas de subjetivação, maneiras e práticas vivenciadas pelas próprias pessoas. As relações de poder são observadas, mesmo que de maneira distinta, pelas teorias.

Considerando os sujeitos nas suas variadas faces, as relações de poder, de hierarquias, suas posições em contextos locais e globais, impactam diretamente na forma como narram e, por isso, diluído ou não, o poder marca as formas como são narradas e recebidas as histórias. Assim, no que tange aos movimentos de pesquisa, o pesquisador precisa ser ciente de tais relações hierárquicas e desiguais, para que os sujeitos não sejam minorados ou meramente enquadrados em um escopo teórico. Por último, Paráiso (2012) destaca a importância do reconhecimento e da proliferação da diferença nas pesquisas. Nessa direção, é em busca do altero, da dissidência, do dissenso que busca as narrativas evidenciar os pontos de distanciamento, para corroborar o contraditório, com as duas versões, em uma mesma história.

Já Meyer (2012) aponta quatro premissas que são presentes em pesquisas pós-críticas e, nesse sentido de argumentação, compartilhadas

pelas pesquisas narrativas. Assim, a linguagem, como forma ampliada de manifestação, é tematizada como aspecto central, pois oferece pistas, indícios dos contextos, das relações, dos sujeitos, entre outros. As narrativas, neste sentido, materializam-se e têm como objetos as manifestações das linguagens, emitidas pelo sujeito. Outro aspecto que é compartilhado trata-se de como os indivíduos estabelecem uma relação dialética com os processos sociais, à medida que transformam e são transformados. As narrativas, além de se configurarem como um aparato teórico-metodológico para uma série de estudos sobre a relação com a educação, com a formação e desenvolvimento profissional, possibilitam refletir sobre as mudanças e as afetações dos narradores, que recriam e recontam as suas histórias.

O terceiro aspecto retratado pela autora é a postura de problematização que o pesquisador deve ter em relação a seu objeto de estudo, aos contextos de formação nas esferas macro e micro. Assim, as narrativas propõem uma análise detida e minuciosa, uma vez que realizam um exercício metalinguístico, ao ponto que o discurso é o local de partida para interseções teóricas e hermenêuticas, evidenciando que o pesquisador assume uma postura crítica perante o relatado. O último aspecto tratado consiste na consideração da complexidade que envolve o ser humano e suas relações com a sociedade e a cultura. A autora enfoca a questão do gênero como um fio condutor de suas pesquisas. Mas, aqui assume, a partir das narrativas, a necessidade de se entender o local de produção dos interlocutores (CERTEAU, 1999).

Destarte, o exercício pretendido foi aproximar os pressupostos das pesquisas das teorias pós-críticas com as narrativas. Desse modo, buscou-se percorrer de forma paralela os aspectos relativos às temáticas, aos modos de fazer, à postura do pesquisador, aos modos de analisar e de construir pesquisas. Portanto, encaminhou-se um percurso teórico que quis explicitar os pontos de toques entre as duas perspectivas teórico-metodológicas, reconhecendo o seu caráter interdisciplinar, de convergência entre as variadas áreas de conhecimentos das humanidades.

As narrativas como possibilidade metodológica para as pesquisas

Ao longo das últimas décadas a pesquisa narrativa vem ganhando maior destaque no campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente na área educacional, tecendo a teia das histórias dos sujeitos. Neste sentido, Thompson (1992) defende que toda experiência humana é matéria-prima para a História, no caso, para uma nova História.

Nesse sentido, a narrativa é um instrumento importante que assegura as vozes que tratam de si e sobre si, bem como no que é escolhido ser rememorado, transmitido, bem como as reflexões que são propostas. Conforme pesquisam Connelly e Clandinin (2011), principais referências para as produções e para os pesquisadores norte-americanos, a pesquisa narrativa representa um objeto de estudo e uma metodologia. Nessa direção, quando se pensam a formação e a profissão docente, as narrativas dão corpo aos conhecimentos, às práticas, aos contextos e aos sujeitos que se inter cruzaram pelas vidas destes professores. Logo, para Connelly e Clandinin (2011), é por meio das narrativas que as experiências são representadas e oferecem as histórias de vida protagonismo nas pesquisas.

As lembranças e as memórias são constituídas em uma face de reflexão pessoal, própria, e coletiva, em função dos sujeitos e dos contextos que se inter cruzam os indivíduos. Assim, Souza (2006), reforça essa perspectiva de formação das lembranças, a partir das experiências e dos pensamentos dos sujeitos, quando afirma que

a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2006, p. 64).

Segundo Souza (2006), as narrativas coadunam as teias social e individual dos sujeitos, o que concerne em uma metodologia potente para as pesquisas. Nessa mesma perspectiva, Larrosa (1994, p. 66-68) afirma que: “Por meio dessa exposição é que esse sujeito dá forma a como vê, sente e

pensa em relação à sua vida, o que fará trazer à tona aquilo que, de alguma forma, traduz-se como traços subjetivos de sua existência”. Bueno et. al. (2006), afirmam que as pesquisas e as metodologias narrativas, (auto)biográfica e histórias de vida associam-se a criação do grupo de pesquisas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo denominado Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), que, junto com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSP), segundo Oliveira (2014), constituem um dos grupos precursores do trabalho com narrativas e história de vida de professoras no Brasil.⁴

O GEDOMGE, fundado em 1994, tomou as produções da Universidade de Genebra, na Suíça, e de autores como Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé e Gaston Pineau, como exemplos norteadores. É no bojo dessa instituição, também, que as perspectivas (auto) biográficas são utilizadas para pensar a (auto) formação dos professores. O Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)Biográfico (CIPA), realizado a partir de 2004, é outro momento marcante para o desenvolvimento dessas pesquisas no país. O CIPA é um evento bianual que já se encontra em sua nona edição⁵.

Souza (2006; 2010) alerta que existe uma miríade de denominações para pesquisas do tipo biográfica, a depender da área do conhecimento, como no caso da História Oral e de suas variações para a ciência histórica. Mas, conforme o autor, para o campo da educação, pesquisa (auto) biográfica, narrativas e história de vida são as mais utilizadas. Neste sentido,

⁴ Sobre o GEDOMGE, ver os artigos: Bueno, B., Sousa, C., Catani, D., & Souza, M. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, 4(1-2), 299-318, 1993. <https://doi.org/10.1590/S1678-51771993000100014> e SOUSA, Cynthia Pereira de. A atuação do grupo de estudos docência, memória e gênero (GEDOMGE-FEUSP). *Anais*. Salvador: EDUNEB, 2006. Acessados em julho de 2020. Sobre o GEPEIS, ver o site para mais informações: <https://www.ufsp.br/unidades-universitarias/ce/grupo-de-estudos-e-pesquisas-em-educacao-em-imaginario-social-gepeis/>. Acessado em julho de 2020.

⁵ O CIPA é considerado um espaço singular de pesquisa e extensão acadêmicas para as pesquisas que mobilizam as lentes teórico-metodológicas das (auto) biografias, narrativas e histórias de vida e já realizou edições nas seguintes cidades brasileiras: 2004 – Porto Alegre – RS, 2006 – Salvador – BA, 2008 – Natal – RN, 2010 – São Paulo – SP, 2012 – Porto Alegre – RS, 2014 – Rio de Janeiro – RJ, 2016 – Cuiabá – MT e 2018 – São Paulo – SP. Cabe destacar que a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (BIOGRAPH) está organizando a nona edição do evento para a data de 21 a 24 de setembro de 2020, que aconteceria na cidade Brasília – DF, mas que em função do contexto pandêmico, será realizada de forma remota. Mais informações podem ser consultadas no site: <https://bio-graph.org.br/>. Acessado em julho de 2020.

o método narrativo é uma fortuita lente para análise das experiências, das vivências e de outros constructos subjetivos dos professores.

Passegi (2011) afirma que o movimento dialético de retratar sobre o que nos toca, nos afeta e nos constitui é campo frutífero para as pesquisas educacionais, uma vez que, as versões novas, novas impressões e novas experiências que emergem, fortalecem o lastro do viver, que também é narrar.

Assim, as narrativas não são apenas uma descrição densa do que aconteceu, mas memórias e lembranças, sentimentos ou sofrimentos vividos, portanto, recortes considerados significativos, dos narradores, que conforme Cunha e Chaigar (2009), são ressignificados no momento da narração e possibilitam espaço aos imaginários, às representações e às novas significações dos interlocutores. Destarte, Freitas e Ghedin (2015) tratam que neste processo das narrativas, prenhe das representações e dos imaginários, o desenvolvimento da linguagem é central para a organização das ideias e da própria narrativa, frente ao interlocutor, às imagens e às passagens da sua vida.

As narrativas e os seus métodos: particularidades implicadas com os sujeitos

As narrativas e outros materiais caracterizados como (auto)biográficos, fontes das investigações, podem ser construídos de forma primária, a partir de entrevistas entre o pesquisador e o sujeito, bem como, de fundo secundário, que já foram produzidos, como: cartas, correspondências, fotografias, relatos, depoimentos, reportagens entre outros. Os métodos baseados no Positivismo, no Estruturalismo, teorias de grande relevo e predomínio antes da revisão paradigmática supracitada, que oportunizou a emergência das narrativas, tinha predileção pelas fontes, sobretudo aos documentos já produzidos, pois imaginava-se que eles continham uma

verdade sobre o retratado e que a linguagem era objetiva, sem marcas intencionais. Entretanto, o método narrativo convida que o pesquisador se volte às histórias primárias dos sujeitos.

Assim, sobre as relações conflituosas entre um subjetivismo presente nas narrativas e um tipo de objetividade exigido em um entendimento sobre pesquisa científica, Ferrarotti (2010) explica que o método (auto) biográfico, as narrativas são próprias da *práxis humana*, conceito estudado por Karl Marx, que revela a essência das relações humanas, suas apropriações, suas relações, que irão impactar a constituição do eu, bem como do processo de significação do mundo.

Ferrarotti (2010) também cita o filósofo existencialista francês Jean-Paul Sartre, para dizer que a burguesia forja uma identidade universal singular do ser humano. Assim, todo sujeito é singular inserido em uma lógica sócio histórica, revelando que se pode conhecer a estrutura social a partir das particularidades da *práxis individual*. Portanto, é legítima a leitura da sociedade através das narrativas particulares. Entretanto, cabe ressaltar que tais histórias não são apenas um conjunto de experiências, mas sim, o sujeito posicionado em uma teia de micro/macro relações sociais. Logo, Ferrarotti (2010, p. 45) considera que o “[...] menor dos monólogos não deixa de ser uma tentativa de comunicação e implica o fantasma de um interlocutor”. Nesta direção, o autor esclarece que este sujeito, que pode até se pretender invisível, na verdade transparece uma realidade, quando indaga, procura pelas narrativas.

Mesmo perante às condições colocadas pelo método, as narrativas constituem uma possibilidade fortuita para o estudo da formação de professores. Isso, pois, a partir das singularidades contidas nas histórias de vida, podemos entender os contextos sociais e se ter acesso à dimensão de uma coletividade.

Nóvoa (1992) explicita que, quando se pesquisa e se reflete sobre a formação docente e a profissão de professor, existe uma indissociabilidade entre as atmosferas pessoal e profissional daqueles sujeitos. Nesse sentido,

as narrativas contribuem para divulgar histórias clivadas de aspectos individuais e sociais, coletivos. Desse modo, o autor (1995) identifica que o trabalho com a análise das narrativas é um marco em relação ao tipo de pesquisa desenvolvido até então, com base no paradigma da racionalidade técnica. Essa reduz o papel e a formação do professor à personificação de habilidades e competências, separando as dimensões pessoal e profissional, corroborando a crise na profissão docente.

Frente a essa perspectiva, com a virada teórico-metodológica no campo da pesquisa em educação, os modos de vida, as situações e as práticas dos professores contribuem para o entendimento da profissão docente. Logo, para Delory-Momberger (2008, p. 22), “[...] a escrita biográfica não dissocia jamais a relação consigo mesmo da relação com o outro”. Neste sentido, quando reflete-se a própria vida, abre-se horizontes para compreender as narrativas vivenciadas por outros. Então, a autora (2008, p. 22) destaca que: “A narrativa do outro é um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”.

Assim, Roldão (1995) retrata que as narrativas e os distintos cotidianos e práticas culturais têm sido utilizadas em pesquisas educacionais em várias partes do mundo, como forma de reconhecimento das potencialidades e dos desafios das narrativas, representações e imaginários nas relações de ensino-aprendizagem dos professores. Neste sentido, Egan (1986) dispõe que a partir de contextos micro, relacionados às práticas cotidianas, podem contribuir para ações e resoluções em escala macro, possibilitando ressignificar as experiências. Portanto, Reis (2008) enfatiza o papel das narrativas como um campo de conhecimento que oferece elementos metodológicos para pesquisar os professores e sua formação. Assim, Clandinin e Connelly (2011, p. 20) escrevem que:

A narrativa é inerente a ação humana e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos social e educativo. Desta forma, atribuem grande valor ao contexto em que se conta a narrativa, às razões que levam o narrador a contá-la e ao tipo de audiência a que se destina.

Nessa mesma direção, Oliveira e Reis (2003) apontam que as práticas narrativas com fundo de memória oferecem pistas de suas práticas e formações, bem como os desejos de tais sujeitos, em meio a uma sociedade de transformação contínuas, de relação entre espaço-tempo encurtadas, de esquecimento, de excesso de informações, estabelecendo a confluência entre os vários fatores na constituição pessoal e da profissão.

Assim, as narrativas oferecem possibilidade de investigar os processos de ensino e de aprendizagem dos professores e de seus desenvolvimentos profissionais. Reis (2008) afirma que o movimento narrativo propõe uma aproximação entre o que é relatado e os interlocutores, uma vez que elementos como a sensibilização, a identificação são mobilizados. Portanto, as histórias de professores com mais tempo de serviço, podem ser potencializadoras para a reflexão e inspiração de pares e de outros profissionais. Desse modo, Reis (2008) coloca que o processo de reconstituição das histórias dos professores, podem propor mudanças na construção dos conhecimentos pedagógicos e profissionais. Logo, as narrativas compõem um movimento dialético, entre a própria história, outras vozes dissonantes e abafadas pela escrita da história, com intenções e desejos vários, propondo até o melhor conhecimento do próprio pesquisador que realiza a pesquisa. Dessa forma, o movimento de investigação é como um espelho que reflete imagens que tratam das faces múltiplas desses professores.

Assim, Moita (1995) e Freitas e Galvão (2007) trataram da integração dos aspectos pessoais e profissionais no desenvolvimento da docência, ao ponto que em uma via se revisita o passado, outro caminho, concomitante, potencializa e ressignifica as próprias histórias, alterando seus percursos ainda em movimento, em continuidade. Portanto, Freitas e Galvão (2007) retomam que as narrativas, para além de uma face pessoal, revelam memórias coletivas, contextos e fatos considerados objetivos que compõem as subjetividades, o que impactará nas análises e considerações sobre elas.

Como supracitado, o movimento de redefinição e consolidação da pesquisa narrativa dos anos de 1990, segundo Melo (2013), sofrerá também, uma influência das políticas educacionais, uma vez que, esta década é marcada pela atuação dos organismos internacionais nas políticas sociais, entre elas a educação, bem como, no avanço das ideias privatistas e de descentralização do financiamento do Estado para a pasta educacional. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como apontam Melo (2013) e Freitas (2002), traz à baila a ideia de profissionais da educação, ao invés de professores, representando uma diferenciação e um avanço na ideia de profissionalização do professorado, em voga desde os anos de 1970. Cabe destacar que as discussões se acirraram nos anos 1980, com o debate interpretativo da docência enquanto profissão e formação para uns e missão, dom e sacerdócio para outros.

Destarte, conforme Miranda (2008), as implicações desta concepção sobre a profissão docente rompem com uma noção que a formação deve privilegiar uma dimensão prática em detrimento dos conhecimentos teóricos, dos específicos da profissão visando a uma constituição reflexiva, autônoma e permanente. Logo, com base no contexto exposto, observa-se uma mudança relacionada à profissão docente e a seus processos formativos.

A formação de professores a partir do aparato metodológico das narrativas

A pesquisa sobre formação de professores precisa considerar o processo de constituição dos sujeitos, bem como as perspectivas seguidas pelos pesquisadores, sua orientação teórica. No que se refere à formação de professores, as narrativas são consideradas como resultado parcial, selecionado e refletido sobre as histórias vividas e não um sequencial de fatos. Assim, as interrogações são pontos de partida e de chegada para outras histórias que compõem o exercício da pesquisa, evidenciando estreita relação entre pesquisador e pesquisado. Neste sentido, para além de uma

contribuição ao campo de pesquisa educacional, as narrativas colocam o professor como protagonista de sua formação, quando da investigação sobre tais aspectos.

As pesquisas que utilizam dos métodos (auto) biográficos e narrativos estão bastante difundidas em vários campos das Ciências Humanas, contribuindo para análise de diversas questões a partir das próprias narrativas. Clandinin e Connelly (2011) entendem como uma relação sinônima os léxicos narrativa e história. Nesse sentido, sugerem que os termos podem ser utilizados de forma indiferente, uma vez que a preocupação central é o desenvolvimento, a formação e a pesquisa sobre/para/por professores.

As narrativas, em forma oral ou escrita, são instrumentos culturais, inerentes ao ser humano e utilizados por muito tempo, como retratou Houston (2010). Tais narrativas carregam consigo as aprendizagens passadas por gerações e guardam conflitos, diferentes imaginários, suas resoluções, bem como as sensações que as histórias geram entre os sujeitos, os pesquisadores e os interlocutores. Os sentimentos, as afetações geradas mobilizam identidades múltiplas, no movimento de aproximação e estranhamento da reflexão. As narrativas dos próprios professores podem fomentar nestes docentes uma reflexão, que independentemente do período da carreira e do desenvolvimento profissional da docência, pode gerar mudanças nas práticas, representações e imaginários sobre a docência (REIS, 2012). Assim, com o movimento narrativo, os sujeitos recontam suas histórias, de modo a reconstruir e ressignificar sua atuação. Cabe destacar também que o fato de os professores narrarem para outros professores e pelo fato de, muitas vezes, serem os professores os principais leitores, impactam em como narram e em como são recebidas as histórias. Portanto, as narrativas podem ser usadas, para além da pesquisa, como um instrumento formativo.

Para não concluir: as narrativas como instrumento de pesquisa em educação

Freitas e Galvão (2007) afirmam que as narrativas possibilitam entender, ao menos em partes, como ocorrem os processos de constituição profissional dos pesquisados e até mesmo do pesquisador.

Assim, as narrativas possibilitam a reflexão sobre a profissionalização dos docentes e carregam consigo uma forma metalinguística de proposição da pesquisa, já que a metodologia de narrativas são as próprias narrativas contadas e histórias reescritas pelo pesquisador. Bolívar (2002) apontou que uma das principais contribuições da pesquisa narrativa para educação foi poder ouvir, fazer com que as vozes emergissem, dos personagens que figuravam nas pesquisas, sem ser considerados: os professores.

E quando as narrativas são pensadas a partir dos entendimentos das pesquisas pós-críticas, é possível refletir sobre como as experiências narradas materializam e iluminam vivências e sujeitos antes não considerados. As histórias contadas trazem os aspectos macrossociais a partir dos sujeitos, evidenciando suas construções, apropriações e intercruzamentos das realidades construídas.

Destarte, o uso de narrativas, então, possibilita refletir sobre os significados das idiosincrasias apresentadas pelos sujeitos. Logo, viabilizando o diálogo na construção de conhecimentos, não tendo apenas a interpretação do pesquisador, mas as vozes diretas dos sujeitos, fomentando e sendo potente instrumento para o estudo sobre formação de professores.

Referências

ABRAHAM, A. L' **Enseignant est une personne**. Paris, Les Édition ESF, 1984.

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas**

- e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.
- BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais- uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**. 3/2:74-87. 2005.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.
- BUENO, B. O; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 32, núm. 2, maio/ago. 2006, p. 385-410.
- BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)**, vol. 4 2002. Disponível em: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol4n1/contenido-bolivar.html>>.
- BOLÍVAR, A. **La investigación biográfica narrativa en educación:** marco conceptual y metodológico. Lisboa, 1997.
- CERTEAU, M. de. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. p. 65-109.
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CORREIA, J. A.; MATOS, J. M. **Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores**. Porto. Edições ASA, 2001.
- CUNHA, M. I.; CHAIGAR, V. A. M. A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. (Org.). **Memórias docentes:** abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Leber Livros, 2009. p. 119-140.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo projeto. Trad. Maria Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

- EGAN, K. **O uso da narrativa como técnica de ensino**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FENSTERMACHER, G. D. On narrative. **Teaching and teacher education**, v.13, n. 12, p. 119-124. 1997.
- FERENC, A. V. F. Narrativas de professores universitários: análise de processos de socialização profissional. **PRÁXIS EDUCACIONAL (ON LINE)**, v.13, p.176-197, 2017.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.
- FERREIRA, T. R. **Experiências (auto)formativas na narração da história de vida de duas professoras**: caminhos do ser-fazer docente. 2016. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei/MG, 2016.
- FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, 2007; v. 12, p. 219-233.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.
- FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 10, n. 19, jan./jun. 2015, p. 111-131.
- HOUSTON, Nancy. **A espécie fabuladora**: um breve estudo sobre a humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. Notas sobre narrativa y identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2004. p.12-13.

LIMA, T. C. S. de; & MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, 10 (Edição Especial), 2007, p. 37-45.

MELO, R. S. M. de M. **Por um projeto de EJA para Divinópolis**: Memórias de professores e formação em esferas (também) políticas. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana/MG, 2013.

MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde, gênero: Perspectiva Metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MIRANDA, J. dos R. **O currículo da formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos**: do concebido ao vivido. 2008. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2008.

MOITA, M.C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editor, 1995. p. 111-132.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: ____ (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo, SP: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, V. F. de. Prefácio: sentido e significados do vivido. In: FERNANDES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. de (Orgs.). **Narrativas de Professores em formação: o significado de ser Pedagogo**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015. p. 7-12.

OLIVEIRA, S. S.; REIS, S. M. Tempos de Narrar... Tempos de rememorar. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P. (Orgs.). **Pesquisa (Auto) biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. 1ed. Curitiba - PR: CRV, 2013, p. 71-88.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 01, 2011, p. 369-386.

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

REIS, Pedro R. d. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre a educação**. Pres. Prudente, SP, ano XIV v. 15 n° 16. 2010.

REIS, P. G. R. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. In: NURIA, C. REIS, P. G. R. **Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional**. Andalucía: Universidade Internacional de Andalucía, 2012, p. 21-30.

ROLDÃO, M. do C. As histórias em educação: A função mediática da narrativa. **Ensinus**, v. 3, p. 25-28, 1995.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores [online]**, Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador: UNEB, 2006.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Pesquisa documental: possibilidades e intencionalidades teórico-metodológicas

Paulo Vitor do Vale Cunha
Denílson Santos de Azevedo

Introdução

O presente capítulo se propõe a analisar e discutir metodologicamente a pesquisa documental e suas implicações no processo de investigação, explicitando a existência de intencionalidades tanto na criação dos documentos e seus contextos de produção, quanto em suas formas de representação e análise de significados. Para realizar este propósito, o estudo será dividido em duas etapas: a primeira trata de uma revisão bibliográfica, apresentando os diferentes conceitos sobre documento, conforme as principais correntes de pensamento historiográficas e sua concepção mais contemporânea, reconhecida e validada enquanto método científico. Assim, preconiza-se a definição de documento para além de uma abordagem unívoca, analisando-o a partir de uma perspectiva plural, no qual qualquer vestígio social e cultural deixado pelo homem serve como registro, como um atestado documental, com destaque para a discussão posta em relação ao uso de materiais audiovisuais na produção de conhecimento.

A segunda etapa será desenvolvida em quatro atividades, em que serão apresentados documentos escritos e não escritos que, conforme a concepção na produção de saberes no campo das ciências humanas pode

ser considerada como fonte fidedigna ou não. Enfatiza-se aqui, a contribuição em termos teóricos metodológicos da chamada *nova história*, que reconhece as intencionalidades do sujeito na produção e na interpretação dos diferentes legados culturais deixados pelos humanos ao longo da história sendo considerados como documentos.

Feita esta breve síntese do capítulo, passa-se a analisar metodologicamente a pesquisa documental e suas implicações na área das ciências humanas, discutindo a existência de diversas intencionalidades presentes nos documentos e em seus contextos de produção. Para isto, torna-se necessário apresentar a definição de documento e seu percurso histórico enquanto fonte científica, demonstrando as diferenças entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, bem como expor orientações sobre o papel do pesquisador frente ao documento.

Assim, o estudo e utilização da pesquisa documental se justificam por ser um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos de variados tipos. É um tipo de pesquisa ainda pouco explorada, mas a riqueza de informações que podem ser extraídas e encontradas neste tipo de análise justifica sua utilização. Além disso, o uso de documentos em pesquisas permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do presente.

Dito isto, partimos em busca da definição de documento, pautado por dois autores que se contradizem na explicação do termo. Para Phillips (1974, p. 187), os documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Ou seja, Phillips enxerga o documento escrito como prova histórica, de maneira mais tradicional, como algo que garanta a fidelidade dos acontecimentos, e assim, a *cientificidade* da história, a partir da linguagem escrita. Entretanto, para Cellard (2008), documento é “qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, um acontecimento”. Ou seja, compreende-se que documentos não escritos como monumentos, imagens, filmes, músicas. Também são registros com informações verificáveis em uma investigação e análise científicas. Mas então o que seria um

documento? Cellard (2008), aponta que documento é qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato.

Tal debate sobre a validação e o reconhecimento, ao menos nas sociedades ocidentais, origina-se no início do século XIX, quando prevalecia o conceito positivista de documento, que era estritamente relacionado ao tipo de documento escrito, encontrado nos arquivos oficiais do estado, no qual se excluía as noções de subjetividades contidas na ação do pesquisador. Nesse contexto, o documento tornou-se a prova científica, o dono da verdade de uma história factual, imaginando-se capaz de capturar a verdade, a real história de um acontecimento.

Como resultado desse pensamento, só se considerava relevante para o campo da História aquilo que estava documentado, dando privilégio para os termos e ações da política governamental: ações do governo, atuações de personalidades, questões ligadas à política internacional, e outros assuntos. (VIEIRA, PEIXOTO e KHOURY, 1995, apud, SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p:7).

Contudo, a partir do século XX, tanto os *Annales*¹, quanto os marxistas², iniciaram um processo de expansão de fontes e objetos de estudo com o objetivo de analisar historicamente as pessoas comuns, e não apenas os grandes indivíduos, ou as diversas dimensões da sociedade como política, cultura e economia. Nesse sentido, o positivismo e o marxismo são coetâneos, sendo que o 2º dá pouco enfoque ao indivíduo que, por sua vez resulta de sua condição de classe.

Já a partir dos anos 1980, novos objetos foram alvos de estudos para a História, assim como novas fontes, como os relatos produzidos por memórias, que ocasionou o surgimento de um novo setor historiográfico: a História Oral. Segundo Barros “essa nova História é reforçada pela nova

¹ A Escola dos *Annales* foi uma organização em torno de um periódico francês intitulado (Anais de história econômica e social) que tinha como seus líderes Lucien Febvre e Marc Bloch e seus principais objetivos eram combater as ideias positivistas e desenvolver um tipo de história que ampliasse o conceito de documento.

² O conceito de História **Marxista** é desenvolvido baseando-se em critérios econômicos e considerando a permanente luta de classes na sociedade. A escrita da História pela visão marxista dominou o campo historiográfico até a segunda metade do século XX.

ênfase na pessoa comum, nos indivíduos que habitualmente estão excluídos, enquanto singularidades, dos documentos escritos oficiais, dos jornais, das crônicas” (2009).

Burke (1992) relata que os historiadores tradicionais pensam na história como uma narrativa de acontecimentos, oferecendo uma visão de cima, concentrando seus esforços nos feitos dos “grandes homens”, reis, generais, presidentes, destinando ao resto da humanidade, um papel secundário na escrita histórica. Do mesmo modo com que o paradigma tradicional preconizava a análise de documentos oficiais, produzidos pelo governo e preservados em seus arquivos, negligenciando outros tipos de evidências.

A ampliação da noção de fonte, segundo Lombardi (2003), foi também acompanhada por uma guinada na ótica do pesquisador que passou a considerar como documentos históricos dignos de conservação, transmissão e estudo, não somente aqueles referentes à vida dos grandes homens, dos heróis, dos grandes acontecimentos, das instituições, como na perspectiva positivista. Com Engels e Marx, depois com Lucien Febvre e Marc Bloch entre outros, aprendemos que a vida de todos os homens, todas as formas de relações, todos os agrupamentos e classes sociais constituem objeto de estudo que interessam ao investigador. Torna-se importante o olhar de Jacques Le Goff e sua interpretação do pesquisador enquanto seu papel frente ao documento.

É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisado, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

A partir disso, gradativamente compreende-se que não são todas as ações históricas que ficaram registradas para a posteridade, visto que as

vivências sociais, apesar de terem existido, não foram de alguma forma registradas, documentadas, não podendo assim, serem recuperadas e contadas.

Com isso, surge a necessidade de diferenciar a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica. A primeira se utiliza de fontes primárias, contendo informações originais, de primeira mão, onde o pesquisador analisa diretamente os fatos sem nenhum intermediador entre eles. Ou seja, a pesquisa documental se caracteriza por ser uma produção de dados buscados em documentos que não receberam nenhum olhar científico. Já a pesquisa bibliográfica é “uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, enciclopédias, dicionários e artigos científicos”. (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Na verdade, ambos os tipos de pesquisas são próximos, e se diferenciam apenas na natureza de suas fontes. A pesquisa bibliográfica, por exemplo, utiliza-se de fontes secundárias, que são informações já vindas de uma análise científica como apontam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Nesse sentido, cabe ao pesquisador compreender os riscos que podem ocorrer se suas fontes forem inexatas, distorcidas ou errôneas. Nesse caso, devem-se indagar as intencionalidades e motivações dos autores enquanto sujeitos produtores do documento, assim como questionar a seleção e manutenção do mesmo ao longo do tempo.

De acordo com Carvalho (2007), a historiografia moderna vem considerando que as realidades criadas pelas experiências das atividades humanas não podem ser analisadas unicamente a partir de seus aspectos gerais, mas também, dentro de suas particularidades que se manifestam, principalmente, em âmbito local. Ou seja, a vivência de determinados grupos e movimentos culturais e sociais passaram a ser reconhecidos e investigados, permitindo também uma ampliação das noções de fontes, para além de documentos oficiais. Esse novo padrão de pesquisa, permitiu que a história dos indivíduos, da vida privada, das classes populares e minorias, ganhasse relevância no campo historiográfico.

Essa nova postura teórico-metodológica que se propagou inicialmente por meio dos Annales e marxistas, possibilitou a abertura de outros caminhos investigativos, ampliando o leque das fontes documentais, e estabelecendo novos horizontes para as pesquisas no campo das ciências humanas.

Essa nova postura difundida de forma generalizada pela escola dos Annales, possibilitou a abertura de novas fronteiras interpretativas, ampliando o campo das fontes documentais, e estabelecendo novos horizontes para as investigações, entre os quais destacam-se a análise da realidade local, sem perder de vista, é claro, o conjunto da sociedade. (CARVALHO, 2007, p. 52).

Diante disso, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), apontam que não se deve transformar um documento, mas aceitá-lo da forma como se apresenta, parcial, incompleto ou impreciso, sendo “fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise” (p. 14). Sendo assim, é necessário conhecer o maior número de informações a respeito desta fonte, como o contexto em que foi produzida, os autores e seus lugares de fala, a autenticidade, a confiabilidade do texto, a natureza, os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Segundo Cellard (2008), a qualidade e a validade de uma pesquisa documental resultam, por sua vez, em boa parte das precauções de ordem crítica tomada pelo pesquisador, com a qualidade da informação adquirida e a diversidade dos materiais consultados. Além disso, é preciso também conhecer a identidade daqueles que produzem os documentos, seus autores, para que possa ser mais bem avaliado a credibilidade de um texto, além de ser necessário interpretar alguns fatos e tomadas de decisões que muitas vezes não se manifesta de forma clara ao pesquisador. Após esses passos, torna-se importante assegurar-se da qualidade e confiabilidade das informações transmitidas.

Sendo assim, entende-se que para que o pesquisador não se perca na diversidade de procedimentos e das fontes consultadas, deve iniciar seu

estudo com a definição clara dos seus objetivos, para poder avaliar que tipo de documentação será mais adequado às suas finalidades.

Os documentos e suas intencionalidades

Tomando como base estes procedimentos de análise, utilizou-se uma mesma notícia, veiculada em dois jornais eletrônicos distintos de grande acesso no Brasil, com o intuito de demonstrar as intencionalidades presentes na construção de um documento escrito. Como já mencionado, Sá-Silva (2009) e Cellard (2008) apontam para a necessidade de se examinar criticamente os documentos em suas análises. Ambos afirmam que é necessário compreender o contexto social e global (conjuntura política, econômica e cultural) no qual o documento foi produzido, conhecer quem é o autor e captar o público-alvo para entender o destinatário dessa notícia.

Com o intuito de exemplificar melhor esse quadro teórico, trago os títulos das seguintes reportagens: “suspeito tem 16 anos e 15 crimes” veiculado pelo portal de notícias *G1* do Rio de Janeiro no dia 21 de maio de 2015³ e a reportagem, “menor suspeito de morte na Lagoa deixou a escola aos 14 anos, só viu o pai duas vezes e era negligenciado pela mãe”, publicado no dia 22 de maio do mesmo ano, pelo jornal *Extra*⁴.

Ao analisarmos apenas o título das duas matérias, percebemos diferenças no tratamento dado ao suspeito do crime. Enquanto o portal *G1* do Rio de Janeiro, foca em destacar o alto número de crimes, relacionando-os com a idade do jovem, o jornal *Extra*, trata de apresentar aspectos afetivos da vida particular do suspeito, associando possivelmente sua relação com os pais, com as escolhas pelo crime. Assim, enquanto na primeira manchete temos nítida a noção de recorrência de infrações cometidas pelo sujeito, relacionando sua idade com o número de crimes cometidos, na

³ Matéria produzida pelo jornalista **Mariucha Machado** e veiculada no site **g1.globo.com**, no dia **21/05/2015**. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/05/suspeito-de-matar-medico-na-lagoa-teve-primeira-anotacao-aos-11-anos.html>.

⁴ Reportagem publicada no dia 22/05/2015 pelo jornal eletrônico extra.globo.com, de autoria de Carolina Heringer e Marcos Nunes. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/menor-suspeito-de-morte-na-lagoa-deixou-escola-aos-14-anos-so-viu-pai-duas-vezes-era-negligenciado-pela-mae-16230681.html>.

segunda manchete existe a preocupação em justificar os delitos do jovem pelo meio familiar, do que propriamente pelo sujeito em si. O corpo do texto apenas ressalta ainda mais o posicionamento de ambos os periódicos.

A transformação da criança pobre em suspeito de um brutal assassinato está registrada em cada folha dos autos de apreensão feitos em suas 15 passagens por delegacias da cidade – quase sempre flagrantes de furto e roubo. Em pelo menos cinco deles, o adolescente usou faca. (...) A frieza do adolescente infrator e a forma covarde com que ele agiu me chamou a atenção. Ele não demonstra nenhum sentimento pelo outro ser humano. O médico recebeu no mínimo quatro golpes. A ação foi sorrateira. (MACHADO, Portal G1, 2015).

Desde 2010, foram 15 passagens na polícia – por crimes como roubo, furto, desacato e tráfico – e nove no Departamento de Ações Socioeducativas (De-gase). Por outras três vezes, X passou pela 14ª DP, mas como vítima. Perambulando pelas ruas do Leblon à noite, foi levado para a delegacia, onde os policiais registraram as ocorrências como abandono material (duas vezes) e abandono de incapaz. Num dos registros, de 25 de outubro de 2010, os policiais afirmam que X. e outro menor estavam passando fome, sem dinheiro para voltar para casa. (HERINGER e NUNES, Jornal Extra, 2015).

Apesar de ambas as publicações, pertencerem ao mesmo grupo editorial, tanto o jornal *Extra*, quanto o portal *G1*, abordaram estratégias diferentes para a publicação de suas notícias. O excerto da primeira matéria, escrita pela jornalista Mariucha Machado, busca reforçar as recorrentes apreensões do sujeito pela polícia e sua crueldade e covardia como ser humano, deixando implícito que as prisões sucessivas do jovem, apenas são resultado da impunidade decorrente de sua menoridade.

Ao longo da reportagem, é recorrente a comparação feita pela jornalista, de outros jovens infratores, estereotipados como negros e pobres, que não se preocupam em cometer novos crimes, sabendo que, caso sejam pegos, não serão mantidos presos. Já o segundo texto, do jornal *Extra*, escrito pelas jornalistas Carolina Heringer e Marcos Nunes, apontou para o histórico do jovem com 15 passagens pela polícia e sua frequência nos departamentos de ações socioeducativas do município do Rio de Janeiro,

onde relatou as condições com que vivia com a sua mãe após o abandono por parte de seu pai ainda muito jovem, fazendo dele o chefe da família.

Desse modo, observamos que diante o recorte de dois trechos, sobre o mesmo acontecimento, escrito e publicado por jornais diferentes, é possível perceber as alterações na forma com que cada autor escreve sua reportagem e relata os fatos. A mesma notícia é relatada sob perspectivas diferentes, enaltecendo ou depreciando certos acontecimentos, e assim influenciando o modo com que a informação e o juízo de valor chegam ao leitor. A mesma dinâmica pode ter sido feita com documentos históricos, o que apenas reforçaria a ideia de subjetividade (no marxismo, o conceito de classe, do coletivo se sobressai em relação ao individual, subjetivo) em suas produções, algo que a escola dos *Annales* já apontava no século XX.

Assim, após esta breve contextualização sobre o conceito de documento, sua escrita, seu uso histórico, sua subjetividade e suas particularidades, trataremos agora sobre suas variações enquanto documento não escrito. Segundo Figueiredo (2007): “O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias e pôsteres”. Esse conceito de documento não escrito, contraria o metódico pai fundador da historiografia acadêmica, o alemão Leopold Von Ranke, que acreditava e defendia que a História só poderia ser produzida pelos documentos escritos e ditos oficiais.

Como descrito, a história nasce como técnica de busca dos fatos nos indícios ou nos testemunhos fornecidos pelos documentos de época, ou seja, aqueles que foram produzidos dentro da periodização estudada pelo pesquisador. Portanto, as armadilhas de um documento audiovisual ou musical podem ser da mesma natureza das de um texto escrito.

Uma falácia está implícita na frase “a câmera não pode mentir”. Os seres humanos, os agentes que manejam a câmera, podem e, de fato, mentem: eles falsificam quadros e forjam testamentos e cédulas, podendo distorcer a capacidade comprobatória de registro de dados visuais tão facilmente quanto as palavras escritas, mas de maneiras particulares. (LOIZOS, 2002, p.139)

Vivemos em um mundo dominado por imagens e sons obtidos *diretamente* da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados. Destarte, tudo é dado a ver e a ouvir, fatos importantes e banais, pessoas públicas e influentes ou anônimas e comuns. Segundo Napolitano (2005), é necessário perceber as fontes audiovisuais dentro de suas próprias estruturas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos. Assim, o autor trata das diversas fontes audiovisuais e orienta o leitor com relação aos problemas e procedimentos necessários para a compreensão dessas fontes: conhecer o contexto da produção; descobrir o seu sentido próprio; localizar seus modos de transmissão, sua destinação e suas sucessivas interpretações.

Como parte da atividade proposta a respeito das intencionalidades por trás dos documentos, também apresentamos uma análise sobre uma das cenas finais do filme *300*, produzido em 2006 e dirigida pelo cineasta Zack Snyder, que se tornou mais tarde um nome prestigiado em Hollywood. O filme retrata a batalha de Termópilas, uma das diversas ocorridas entre gregos e persas durante as Guerras Médicas, durante o século V a.c, onde o Império Persa expandiu seus domínios sob o território grego. Em contrapartida, as cidades gregas formaram alianças e enviaram seus soldados para lutar contra os persas.

A história do filme retrata a cidade grega de Esparta, e seu rei Leônidas, responsável por liderar um grupo de 300 homens para o conflito. O trecho escolhido mostra Dilios, um soldado espartano descrevendo os últimos momentos que tivera com seu rei e expõe a importância que os 300 soldados espartanos tiveram para a resistência da sociedade grega à invasão persa e posterior permanência dos valores gregos que influenciaram a sociedade ocidental.

A ordem mais simples que um rei poderia dar. Ele não queria canções, nem tributos, ou canções, nem monumentos ou poemas de guerra e valores. O desejo dele foi simples. Lembre-se de nós, disse-me ele. Essa era a esperança dele. Caso alguma alma livre venha cruzar esse lugar, em todos os incontáveis

séculos ainda por vir, que nossas vozes sussurrem para vocês nas rochas perenes. Vá dizer aos espartanos viajantes, que aqui, pela lei de Esparta, nós recusamos. E assim morreu, meu rei. Assim morreram meus irmãos. A pouco menos de um ano. Por tempos refleti sobre a conversa enigmática do meu rei sobre vitória... e o tempo mostrou que ele foi sábio. De grego livre para grego livre, a palavra foi espalhada sobre o intrépido Leônidas e seus 300. Tão longe de casa. Deram suas vidas não apenas por Esparta, mas por toda a Grécia e pela promessa que esse país possui. Agora nesse trecho acidentado de terra chamado Platea, as horas de Xerxes [rei persa] estão cara a cara com sua destruição! Os bárbaros se amontoam ali. O puro terror aperta fortemente, seus corações com dedos gélidos, sabendo muito bem os horrores impiedosos que sofreram pelas lanças e escudos dos 300. Agora olham fixamente para o outro lado dessa planície para 10 mil espartanos comandando 20 mil gregos livres. O inimigo tem apenas 3 homens para cada um de nós. Uma diversão para qualquer Grego. Hoje, resgataremos o mundo da tirania e do misticismo! E despontaremos um futuro mais brilhante que possamos imaginar! Agradecemos, homens, a Leônidas e os bravos 300! Pela vitória! (NUNNARI; CANTON, 2006).

Se usarmos as estratégias apontadas por Napolitano (2005), e investigarmos o contexto da produção do filme, seus modos de transmissão e seu público-alvo, encontraremos mais do que um simples discurso em uma tela de cinema. A princípio sabemos que o filme foi produzido nos Estados Unidos (EUA) e que no ano de 2006 os soldados americanos estavam presentes em terras iraquianas, onde no passado havia sido território persa. Ou seja, o filme poderia muito bem ser utilizado para compreender a visão dos próprios norte-americanos e sua presença em territórios estrangeiros. Além do mais, a cena final do filme destaca a luta dos espartanos que, em menor número, batalhavam pela sua liberdade e do povo grego. Algo muito similar ao conceito de preservação da liberdade vinculado pelo governo americano, como justificativa para sua permanência em solos estrangeiros. Napolitano (2005) aponta que o cinema descobriu a história antes de a História descobri-lo como fonte de pesquisa e veículo de aprendizagem escolar. Sendo assim, por muito tempo, foram os filmes que buscaram na história o argumento para seus enredos.

O historiador Cláudio Aguiar Almeida (1999), chama a atenção para a importância da análise historiográfica não limitar o seu foco a filmes de caráter documental, como se eles fossem testemunhos mais autorizados de uma sociedade, pois o longa-metragem ficcional, independentemente de sua qualidade ou reconhecimento a partir de valores estéticos, também pode ser percebido, por parte do público, como fonte de *verdade histórica*.

Nesse sentido, outros dois modelos cinematográficos, ou melhor, televisivos, foram utilizados durante a atividade proposta em sala de aula na disciplina EDU 686 - *Percursos da Pesquisa Qualitativa em Educação*, promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Um deles é a representação pejorativa sobre o Brasil feita pelo desenho animado *Os Simpsons*, quando em um episódio de 2002, a cidade do Rio de Janeiro é apresentada como um local cheio de ratos, ladrões, sequestradores e macacos. A polícia era retratada como preguiçosa e burra, os homens como bissexuais ou festeiros, e os programas televisivos tratavam de pornografia e violência. Nesse episódio específico, fica explícita a imagem depreciativa em que a cidade representa e retrata o Brasil, na ótica dos produtores do desenho animado e que leva esta imagem e mensagem para os norte-americanos e o resto do mundo, ampliando uma visão negativa do país e de seu povo.

Outro exemplo desse estereótipo inserido em uma produção animada norte-americana é o desenho *Popeye*. Durante a Segunda Guerra Mundial, o desenho teve um episódio produzido e transmitido, denominado *Seein' Red, White 'n Blue*, que assinala um marco histórico *sui generis*, por ser a única circunstância no qual Popeye e Brutus unem forças e dividem uma lata de espinafre para combater um inimigo em comum, representado naquele momento pelos japoneses. Naquele episódio, o povo japonês era caracterizado de maneira pejorativa: perversos, baixinhos e violentos. Assim, na busca por desvelar os conceitos depreciativos apresentados no desenho, torna-se necessário compreender a complexidade do universo no qual a animação está inserida, desde a sua criação e produção, até o público-alvo para qual ela se destina.

É sabido que as representações degradantes de índios e negros não eram raras nos desenhos, rádios, filmes e em outras formas de arte. Muito do que se era produzido pela TV era destinado ao público americano e tinham por trás interesses políticos ou econômicos. Como exemplo, temos o surgimento do espinafre como fonte de energia e força ao marinheiro, em um contexto de crise na década de 1930, onde os alimentos eram escassos e a popularidade do desenho fez elevar o consumo do alimento nos EUA, principalmente entre as crianças.

Cabe ressaltar também que não cabe ao pesquisador analisar o passado, por meio de sua concepção do presente. É necessário compreender e relativizar a visão de mundo no início do século XIX, com os atuais ideais socialmente estabelecidos do século XIX. Mas, tais exemplificações e contextualizações servem para ilustrar as intencionalidades que fazem parte de várias produções cinematográficas ou televisivas, adultas ou infantis.

Tendo o conhecimento da existência desses mecanismos, torna-se muito mais *científico*, a utilização dessas produções como parte ou foco de análises diversas. Não se trata aqui de decidir ou apontar estilos de fontes mais ou menos verdadeiras, mas ampliar a visão documental na abordagem dos métodos e fenômenos sociais. Como parte final da atividade, foi proposta aos alunos da disciplina, a análise de quatro imagens de Joaquim José da Silva Xavier, popularmente conhecido como Tiradentes, em diferentes momentos históricos.

Figura 1 - Imagens Ilustrativas de Tiradentes



Fonte: Domínio Público | Acervo Museu Paulista (USP). Disponível em: [google.com/images](https://www.google.com/images). Acesso em 12 de maio de 2020.

A primeira pintura da esquerda para direita, foi obra do pintor Pedro Américo em 1893. Assemelha-se muito à imagem difundida no Brasil de Jesus Cristo, seja pela aparência, pelo tipo de morte, considerada injusta por muitos daqueles que viveram nos respectivos períodos e contextos em que as condenações ocorreram. Outro aspecto é o caráter ideológico e subversivo contra a ordem estabelecida representada pela luta destes sujeitos e que era compartilhada por vários adeptos de suas ideias. Vartuli (2011, p. 51) explicita melhor tal fato ao dizer que:

Na construção do artista Pedro Américo, o crucifixo se faz presente e significa a cruz, o Cristo, sem substituí-lo. Contudo, a cruz é um fragmento dele, Cristo. Ele não precisa estar presente. É o Cristo que se significa na cruz e não o inverso. Porém, ali estão os fragmentos de um corpo esquartejado, sendo que a cabeça continua com visibilidade explícita. Tal simbologia sugere-nos que, mesmo não “visível”, o Cristo está inteiramente presente nesse objeto construído enquanto imagem criada pelo artista.

A autora ainda argumenta que a ênfase dada ao caráter humanitário de Tiradentes, sem contextualizar a sua existência social, expressa uma visão acrítica da História, eleva o personagem como a pessoa que se sobrepõe aos demais e descarta a preocupação com a realidade histórica dos acontecimentos, suas mudanças e transformações. Tiradentes deixa de ser uma pessoa física, real, e se torna um símbolo histórico, que é resgatado em diferentes momentos políticos.

A segunda tela foi obra do pintor e professor paulista, Oscar Pereira da Silva, no ano de 1922, idealizando o que seria o real rosto de Tiradentes. Já a terceira imagem, criada pelo ilustrador José Washt Rodrigues em 1940, busca representar Joaquim José da Silva como um patriota. Criada diante o cenário da segunda guerra mundial, onde o Brasil buscava em suas figuras históricas, um símbolo nacional que se assimilasse com os ideais militares promovidos naquela época, e respaldasse as ações de guerra promovidas naquele período. O mesmo havia acontecido no período republicano, onde o governo buscou associar a figura de Tiradentes com os ideais republicanos. É possível também observar outras possíveis

interpretações a partir dessa imagem como a constituição de um corpo militarizado, disciplinado, centrado e unitário, em oposição à primeira imagem, de Pedro Américo, que revela um corpo esquartejado e fragilizado.

Para Tamanini e De Moraes (2018, p. 279) a imagem de Tiradentes com vestes típicas da nobreza da época, “numa postura com ar de imponência, segurando uma espada, um armamento relacionado aos nobres, reforça a simbologia de luta, poder e a autoridade”. Para os autores, essa combinação do traje com o equipamento, provavelmente pode ser associada à disciplina e à atos de heroísmo. Desta forma, transmite uma ideia de disposição para *representar o povo*, bem como seus anseios por liberdade e justiça. Assim, o artista cria a imagem de Tiradentes como sendo uma figura de porte digno a ser admirada e respeitada. Tal análise torna-se interessante, visto que

há muito tempo os jornais têm dado espaço ao tema da Inconfidência Mineira, quase sempre para a exaltação de Tiradentes como herói e mártir, usando-o como modelo em discursos em geral de natureza nacionalista e/ou moralista. A história de Tiradentes passou a ocupar espaço na imprensa com o crescimento do movimento re- publicano na segunda metade do século XIX e, mais ainda, com a instalação da própria República. Desde então, artigos, poemas, reportagens, ensaios e outras modalidades de textos têm sido publicados prodigamente, sobretudo no momento da celebração da morte do herói, a 21 de abril. (FONSECA, 2002, p.1)

Dessa maneira, percebe-se que o mesmo personagem é retratado de maneira bem diferente ao longo de momentos históricos distintos, de acordo com o anseio nacional por símbolos que representassem seus ideais políticos. Assim, temos a associação da imagem de Tiradentes a Jesus Cristo durante o final do século XIX e início do século XX, momento em que sua figura e seus ideais reforçavam o apoio ao movimento republicano e ao exército quando o país estava em guerra, e sua imagem significava união contra inimigos externos.

Considerações finais

Como apresentado no início desse capítulo, os documentos escritos foram por muitos anos parte de uma crença metodológica de que tal procedimento seria o único a conseguir resgatar e constituir de forma científica o passado. Entretanto, essa noção vem sendo modificada, e nos últimos anos, as fontes audiovisuais que eram consideradas suportes na compreensão do campo científico, agora ganham espaço como objeto central de análises sociais, culturais, políticas e econômicas. Essas novas fontes não escritas tornaram-se fundamentais em determinadas pesquisas históricas, que buscam entender, principalmente as sociedades modernas.

Nesse aspecto, certos procedimentos devem ser utilizados ao perceber nos documentos audiovisuais as suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, analisando, a partir daí, sua condição de *testemunho* de uma dada experiência histórica e social. Faz-se necessário compreender o sentido intrínseco de um filme, bem como seu contexto de produção, para analisá-lo como documento, assim como outros objetos estudados, seja ele filme, animação, músicas ou imagens, entendendo-os como um conjunto de elementos que buscam simular uma representação da sociedade, com intenção políticas, culturais, religiosas e ideológicas, nem sempre explícitas. Assim, torna-se importante encarar a linguagem do audiovisual (compreendendo as estratégias dos diversos gêneros) como uma coleção de operações de registro, seleção, produção e edição de fatos, com informações variadas e heterogêneas, que podem auxiliar o pesquisador com o seu objeto investigativo.

Assim, as fontes não escritas de um modo geral, constituem um campo próprio e desafiador, que nos fazem refletir sobre a permanente tensão entre evidência e representação da realidade, como parte de um trabalho historiográfico, e podem ser utilizadas além de suportes de documentos escritos e ilustrações de contextos históricos. Percebemos que analisar criteriosamente novos tipos de fontes pode ser desafiador, tanto quanto enriquecedor, principalmente nos dias atuais com a evolução da tecnologia e a produção constante de *fake news*.

Portanto, concluímos que os documentos que permanecem ao longo do tempo, escritos ou não escritos, são importantes fontes de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica, porém, sendo necessária a compreensão da representatividade e intencionalidades existentes em sua produção. A representatividade pode ser contornada pela seleção de um número maior de documentos, de forma aleatória, e as intencionalidades podem se minimizadas pelo olhar crítico do pesquisador em relação as suas fontes e seus contextos de produção.

A partir disso, compreende-se que não são todas as ações históricas que ficaram legadas para a posteridade, onde as vivências sociais, apesar de terem existido, não foram de alguma forma registradas ou documentadas, não podendo assim, serem recuperadas e contadas, cabendo aos pesquisadores comprovar a veracidade de suas fontes, devendo indagar as motivações dos autores enquanto a produção do documento, assim como questionar a seleção e manutenção do mesmo.

Referências

- ALMEIDA, C. A. **O cinema como “agitador de almas”**: Argila, uma cena do Estado Novo. Annablume, São Paulo, 1999.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.) **A escrita da História**: novas perspectivas. SP, Ed. UNESP, p.7-37, 1992.
- CARVALHO, C. H. A História Local e Regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais. **Cadernos de História da Educação** – n. 6 – jan./dez. 2007.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.
- FIGUEIREDO, N. M. A. de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.
- FONSECA, T. N. de L. A Inconfidência Mineira e Tiradentes vistos pela Imprensa: a vitalização dos mitos (1930-1960). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 439-462, 2002.

- HERINGER, C.; NUNES, M. Menor suspeito de morte na lagoa deixou a escola aos 14 anos, só viu o pai duas vezes e era negligenciado pela mãe. **Extra Globo**. Rio de Janeiro, 22, maio, 2015.
- LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: LE GOFF, J. **História e Memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Borges. 5. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.
- LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: _____ BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 137-155.
- LOMBARDI, J. C. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA, 2003.
- LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, M. Suspeito tem 16 anos e 15 crimes. **G1 Globo**. Rio de Janeiro, 21, março, 2015.
- NAPOLITANO, M. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. pp: 231-290. In: PINSKY, C. B (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- NUNNARI, G.; CANTON, M. (Produção) & SNYDER. Zack (Diretor). 2006. **300 [Filme]**. Estados Unidos: Warner Bros.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- PHILLIPS, B. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro. Agir, 1974.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul, 2009.
- TAMANINI, P. A.; DE MORAIS, A. M. Imagens da violência. **Faces da História**, Assis-SP, v. 5, n. 2, p. 262-282, 2018.
- VARTULI, S. M. A. R. Saberes escolares, iconografias históricas e narrativas nas escritas dos vestibulandos. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.12, n. 17, p. 46-58, 2011.

O construcionismo social como uma perspectiva para a análise do clima social escolar

Sáhira Michele da Silva Celestino

Rita de Cássia de Souza

Introdução

Iniciamos nosso estudo no Mestrado em Educação buscando entender a afetividade na escola e o quanto esta afeta as relações escolares e aprendizagem. Estudando a perspectiva construcionista social, passamos a entender que o ser humano e tudo que se refere a ele é relacional. Nesta perspectiva, nossos estados emocionais não são vistos como internos, individuais, não são considerados como próprios do indivíduo, mas como sendo criados, construídos e mantidos em relação. Sendo assim, buscamos uma maneira de estudar como se dão estas vivências afetivas na escola, considerando-as como algo relacional e, para isso, optamos por utilizar o conceito de clima social escolar.

Embora a maior parte das pesquisas que utilizam este conceito tenha uma perspectiva individualista, mensurando, a partir dos sentimentos que os estudantes e educadores têm da escola, a qualidade do clima social escolar, nosso objetivo aqui neste texto é compreender o clima social escolar como uma construção relacional das vivências emocionais e afetivas daqueles que frequentam aquele ambiente.

Sendo assim, vamos apresentar o que é construcionismo social e principalmente, seu entendimento do ser humano como essencialmente

relacional, ou seja, produzido continuamente num intercâmbio com o seu meio. Em seguida, vamos apresentar o que é o clima social escolar. Além disso, apresentaremos o clima social escolar numa visão construcionista. A metodologia definida foi pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. Dessa forma, nosso objetivo é mostrar o construcionismo social e a sua potencialidade na compreensão do clima social escolar.

Construcionismo social: uma perspectiva filosófica potente para a compreensão do clima social escolar

O construcionismo social, segundo David Cardoso (2017), emergiu na década de 1970 com a crise da Psicologia Social, “trazendo uma discussão epistemológica que desafia o modo tradicional de fazer ciência como produtor de verdades incontestáveis, um fazer que busca a construção de uma Verdade Universal” (CARDOSO, 2017, p. 61) e tem ganhado destaque na literatura internacional em Psicologia (RASERA; JAPUR, 2005). “Vários nomes já foram atribuídos a essa revolução de pensamento e de práticas, sendo frequentes denominações como ‘pós- fundamentalismo’, ‘pós-empirismo’, ‘pós-iluminismo’ e ‘pós-modernismo’”. (GERGEN, K.; GERGEN, M., 2010, p. 17). A perspectiva construcionista ou metateoria construcionista recebe essas nomenclaturas porque está sempre em movimento, ou seja, permite a própria (des)construção dos ideais construcionistas.

O surgimento do construcionismo na Psicologia é, segundo alguns autores (Burr, 1995), datado de 1973, com a publicação do artigo de Kenneth Gergen “Social psychology as history” (Gergen, 1973). Contudo, este mesmo autor questiona a possibilidade de circunscrever desta forma o surgimento do construcionismo. Segundo ele, a história do construcionismo social está inserida no contexto do desenvolvimento da ciência, pautada por três críticas ao fazer científico que contribuíram para a construção de uma concepção alternativa ao pressuposto do conhecimento como posse do indivíduo: a crítica social, a ideológica e a retórico-literária. (RASERA; JAPUR, 2005, p. 22).

O construcionismo social busca se articular com “a especificidade cultural e histórica das formas de se conhecer o mundo”, “a primazia dos

relacionamentos humanos na produção e sustentação do conhecimento” e “a interligação entre conhecimento e ação”, construindo assim “a valorização de uma postura crítica e reflexiva” (RASERA; JAPUR, 2005, p.22-23). Frequentemente confundido com o construtivismo, assim pode-se diferenciar as duas perspectivas:

O termo “construtivismo” é frequentemente tomado como equivalente a “construcionismo”. O construtivismo entende que o lócus de construção do mundo está dentro da mente ou no interior do indivíduo. Embora existam certos pontos em comum entre este movimento e o construcionismo social, no presente trabalho empregaremos exclusivamente o termo “construcionismo” para enfatizar a importância atribuída não aos indivíduos, mas às relações, como o lócus de construção do mundo. (GERGEN, K.; GERGEN, M., 2010, p.18).

Além de ser importante diferenciar o construcionismo de outras perspectivas teóricas, é importante saber que este não é homogêneo, havendo diferenças internas ao próprio movimento. Rasera e Japur (2005) dizem, ainda, que a perspectiva construcionista é uma postura reflexiva e nos convida a múltiplas descrições das coisas – que suspeite do óbvio e que legitime outras tradições –, as quais pode-se destacar características como:

- a. O antiessencialismo. À medida que o construcionismo destaca o processo de construção do mundo social, ele se posiciona contrário à visão de que haja uma essência no interior das coisas que determina e explica o que estas coisas são. Vale destacar que o essencialismo pode se apresentar sob a forma de determinações biológicas ou culturais, ambas questionadas pelo construcionismo social.
- b. O anti-realismo. Esta postura se traduz pela rejeição da ideia de que o conhecimento possa ser produzido por uma apreensão direta da realidade, a qual existe independente de nossa percepção e pode ser acessada através de determinados procedimentos que revelarão a verdadeira natureza do real. Para os construcionistas, o conhecimento é gerado por processos sociais que constroem o real a partir de diferentes descrições.
- c. A linguagem como forma de ação social. Os construcionistas não definem a linguagem como meio passivo de expressão e transmissão de informações, mas a consideram em seus aspectos performáticos, de construção ativa do

mundo. À medida que se descrevem determinadas situações usando um vocabulário e uma forma específica, daí decorrem diferentes ações e construções do real.

d. O foco na interação e nas práticas sociais. Dadas as implicações anteriores, o construcionismo privilegia as interações sociais, os relacionamentos entre as pessoas como foco de investigação. São nestas relações que as negociações sobre as definições a respeito do mundo ocorrem e, portanto, onde se pode apreender o processo de construção social do mesmo.

e. O foco no processo. Decorrente desta última implicação, a pesquisa construcionista não descreve o que as coisas são, mas o processo pelo qual são ativas e continuamente construídas entre as pessoas. O foco deixa de ser as estruturas relativamente estáveis do indivíduo ou da sociedade, para ser os processos de construção do conhecimento e do mundo. (RASERA; JAPUR, 2005, p. 23-24).

Isto é, numa visão construcionista, o conhecimento é relativo e depende de um conjunto de práticas e condições sócio históricas, melhor dizendo, é um processo relacional, que se dá através do diálogo nas relações sociais (RASERA; JAPUR, 2005).

Diversos autores e autoras têm contribuído nas discussões construcionistas, tais como “Kenneth Gergen, Vivien Burr, Dian Marie Hosking, Maria Conceição Nogueira, Emerson Rasera, Carla Guanaes-Lorenzi, Marisa Japur, Lupicínio Íñiguez-Rueda, Mary Jane Paris Spink, entre tantos outros não menos importantes” (CARDOSO, 2017, p. 61). O construcionismo social se direciona a uma Psicologia que promova diálogos transformativos, construídos por meio das relações, da auto expressão, afirmação, coordenação, flexibilidade e cocriação de novas realidades.

A perspectiva construcionista é um convite para examinar as convenções e compreendê-las como regras sociais e historicamente construídas, é o que Mary Jane Spink e Rose Frezza (2013) chamam de “desfamiliarização”, porque “difícilmente ‘des-construímos’ o que foi construído” (SPINK; FREZZA, 2013, p. 10). O construcionismo abre espaço para novas construções sociais, apesar das antigas estarem impregnadas em nossa cultura, decorre daí “um movimento que permite a convivência de novos e antigos conteúdos (conceitos, teorias) e a resignificação contínua e inacabada”

(SPINK; FREZZA, 2013, p. 10), ou seja, é movimento que permite a convivência entre as relações sociais novas e antigas.

O discurso construcionista aflorou diante das críticas que surgiram ao longo do século XX em relação ao modelo tradicional moderno de se realizar ciência e desvendar “a verdade universal”. Desse modo, assim como outras posturas pós-modernas, defende a coexistência de diferentes verdades e acredita que a busca por uma verdade única reduz as possibilidades de se ter novos significados e novas compreensões acerca do mundo.

Numa visão construcionista, a realidade é construída socialmente através da cultura, dos valores e da história de cada sujeito, pois somos seres relacionais e é por meio das nossas relações que os conhecimentos são construídos e sustentados e a linguagem é um processo social fundamental para a negociação e construção do mundo (GERGEN, K.; GERGEN, M., 2010). Sendo assim, estimula o diálogo constante para a compreensão das verdades, das diferentes visões, que poderão mudar à medida que as conversas evoluem. Os espaços sociais se dão através da construção de um básico diálogo, ou seja, é por meio de um processo de interação social/conversa com os outros que construímos o conhecimento nas e através das formas sociais (SAMPSON, 2008).

O construcionismo social “[...] convida a novas formas de relação interpessoal, à ampliação das possibilidades de significação, à convergência entre domínios de significados divergentes, diminuindo os conflitos e promovendo a convivência humana” (GERGEN, K.; GERGEN, M., 2010, p. 12). Kenneth Gergen (2016a) afirma que algumas metodologias são essenciais para o construcionismo social como os debates, a estimulação do pensamento crítico, liberdade do pensamento e o diálogo entre os sujeitos considerando que: “O que tomamos como real é socialmente construído” (VILELA & SOUZA, 2014, p. 66).

O indivíduo está constantemente envolvido na construção de uma estrutura dinâmica de si e do outro e sua existência é totalmente dependente de suas relações com o ambiente. É por meio das relações que ocorrem as trocas do eu com o outro e estas constroem a identidade de

cada ser humano. Pedro Martins, Marcos Santos e Carla Guanaes-Lorenzi (2014) acrescentam que o sujeito é feito de histórias que são transformadas de acordo com a sua relação com outras pessoas. As histórias, como as histórias de vida, por exemplo, não são criadas individualmente, mas surgem mediante as diferentes relações entre as pessoas.

Considerando estes princípios básicos da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, passamos então a apresentar o que é o clima social escolar a partir de estudos já realizados sobre esta temática.

Clima social escolar

A noção de “clima escolar” emergiu nos estudos microssociológicos, por volta dos últimos anos da década de 1960. Até o início desta década, na Sociologia da Educação, o foco dos sistemas de ensino estava relacionado a uma abordagem macroestrutural, que considerava contextos mais amplos da realidade e no campo da educação. A partir do final da década, os estudos microssociológicos ganharam força. Mesmo as escolas tendo uma organização administrativa semelhante, as instituições desenvolviam diferentes sociabilidades que se configuravam em uma “estrutura interna com características únicas, que caberia à sociologia da educação desvelar” (SOARES, 2018, p. 21). Com isso, países como Estados Unidos, Inglaterra e França, passaram a enxergar o funcionamento do estabelecimento escolar como unidade de análise. A escola passa, então, a ser tratada como um sistema social, compreendendo suas características sociais e culturais próprias (SOARES, 2018).

Há diversas formas de se definir o clima social escolar e consideramos que Alda Maria Ceia (2011) resume bem esta concepção quando o define como um conjunto de efeitos subjetivos, ou seja, como as pessoas se sentem na escola. Embora esta não seja a forma em que este conceito venha sendo tratado nas pesquisas, consideramos que o clima social escolar é uma medida relacional do bem-estar das pessoas naquela instituição. Por

isso, seria uma forma interessante se compreender os afetos e emoções numa escola numa perspectiva construcionista.

Em primeiro lugar, é importante deixar claro que existem elementos que favorecem e outros que dificultam a constituição de um bom clima social na escola. Como não partimos de uma perspectiva individualista, consideramos que um bom clima social afeta todas as pessoas na escola. Isso não significa afetar igualmente. É possível que, numa escola em que circulam pensamentos e comportamentos racistas, todos os negros sintam um clima social menos agradável que os brancos, mas isso não significa que os brancos também não sejam afetados em um ambiente que desqualifica pessoas pela cor de sua pele. Portanto, o fato de não serem afetados da mesma forma, não significa que não o sejam. Um dos princípios básicos deste estudo, então, é o de que um clima social escolar positivo tende a favorecer a todos os integrantes daquela instituição, sendo o contrário também verdadeiro.

Tendo em vista esta concepção, vamos então delimitar dois interesses básicos para a compreensão do clima social, sendo eles: os elementos que constituem o clima social escolar e como o clima interfere na aprendizagem escolar.

Aspectos que constituem o clima social em uma instituição escolar

De uma maneira muito simples, podemos afirmar que o clima social é composto daqueles elementos que afetam as relações escolares, sejam estas relações com os objetos, com o espaço físico e com as pessoas.

O espaço físico, os objetos com os quais interagimos nos afetam direta ou indiretamente e isso não é diferente nas escolas: a limpeza, a organização, a forma como os materiais escolares estão conservados ou não afetam o bem-estar e a forma como professores e estudantes se sentem naquele ambiente¹. Assim também o clima social não é afetado apenas por aspectos

¹ Para quem tiver mais interesse sobre o assunto, leia sobre A teoria das janelas quebradas (KELLING, G.I.; WILSON, J.Q, 1982). Nesta teoria, que partiu de uma pesquisa feita nos Estados Unidos a partir de uma pesquisa mostrando

internos à instituição, mas também pelo contexto externo. No caso das escolas, situações extra muros escolares também podem interferir no clima social da instituição: desemprego, injustiças, corrupção, podem trazer descrença entre os estudantes inclusive da possibilidade de os estudos melhorarem suas condições de vida. Para alguns adolescentes e jovens, existem outras formas de melhorarem suas condições muito mais atraentes e rápidas como tornarem-se influenciadores digitais, esportistas, ou até em mesmo atividades ilícitas que trazem dinheiro e poder e que podem ser muito atraentes para um determinado público. Nem sempre está claro, para os estudantes, qual a importância dos estudos para a sua vida presente e futura e a valorização – ou a desvalorização – do papel dos professores e da escola na sociedade interferem no clima social escolar.

A escola não está isolada do contexto histórico, social, econômico, cultural em que se situa e deve-se compreender, portanto, que os fatores que constituem o clima vão sofrer interferência deste meio ambiente. No entanto, nosso interesse é focar nosso olhar para o que acontece dentro da escola e mais especificamente, sobre aquilo que os sujeitos escolares podem atuar efetivamente. Justificamos este interesse porque acreditamos que, nestes casos, há algo que educadores e educandos podem fazer para melhorar o seu ambiente, ou seja, com uma aplicação prática possível. Isso não diminui a influência que os fatores extraescolares têm no clima social da instituição, mas nem sempre cabe à escola alterá-los ou, mesmo que ela possa fazê-lo, isso foge do seu objetivo principal.

Além disso, é importante dizer que não acreditamos numa regra única pra definir o que afeta o clima social de toda e qualquer escola. Embora tenha referência de fatores que tendem a facilitar ou prejudicar o clima social, é fundamental que cada instituição seja investigada em suas especificidades e nem sempre o que é considerado bom num determinado contexto será em outro e o contrário também é verdadeiro. Portanto, o

que um ambiente deteriorado tende a ser menos cuidado pelas pessoas e vai sendo cada vez mais deteriorado. Por outro lado, quando mais limpo e organizado um ambiente, mais as pessoas o conservam assim.

que trabalhamos são conceitos gerais, retirados de pesquisas variadas, mas que não necessariamente expliquem o clima social de todas as escolas.

De acordo com Hernández, Hernández e Gil (2004), as relações interpessoais são o que mais afetam o clima social, mas também é necessário incluir as relações com a arquitetura da instituição, a gestão, a comunidade, entre outros.

Um dos fatores que mais afetam o clima social escolar são as situações de violência e, como afirma Oesselmann (2009), a estrutura social brasileira é pautada no reforçamento das diferenças ocasionados pela desigualdade social e isso certamente aparece nas relações escolares. A não aceitação do diferente gera a violência direta - emprego da força física; e a violência indireta - diversos modos de pressão como psicológica, política, econômica, etc., que, conseqüentemente, resultam num clima social escolar ruim:

Apelidos maldosos e brincadeiras embaraçosas são exemplos de situações humilhantes que levam muitos alunos menos adaptados a se sentirem como forasteiros rejeitados. Essas atitudes marcam alguns alunos com o estigma do fracasso e muitas vezes selam seu destino de excluídos. (OESELMANN, 2009, p. 19).

Oesselmann (2009) afirma, ainda, que a instituição escolar também reforça a violência indireta quando caracteriza o aluno como um fracasso escolar - “violência pedagógica” - uma vez que afeta o estudante nas esferas moral, humano e social.

Segundo Cruz Pérez (1999), quando os sujeitos são respeitados e as pessoas dialogam entre si para facilitar a convivência, isso favorece a construção de um bom clima social. O bom clima repercute nas relações de confiança e diálogo da gestão com os estudantes sobre as normas escolares; coerência entre os docentes; apoio da comunidade e da administração e boas relações entre os professores e a direção da instituição. Já o clima social ruim está relacionado à violência (física, verbal, social ou a combinação destes), a ausência de companheirismo entre os colegas, exclusão

social, entre outros. As relações negativas afetam a comunicação, o bem-estar social, o desenvolvimento de atividades e aprendizado.

É bem interessante observar que as causas e os efeitos do clima social se equivalem. Ou seja, os fatores que levam a um bom clima são também aqueles que um bom clima social gera. Ou seja, gentileza gera gentileza, diálogo favorece o respeito e o respeito favorece o diálogo. Da mesma forma, violência gera mais violência, quanto mais mal-estar, maior a tendência de haver violência, o que, por sua vez, gera mais mal-estar.

De acordo com Francisco Jose Leria-Dulčić e Jorge Alejandro Salgado-Roa (2019), um bom clima escolar está relacionado aos seguintes fatores: a um ambiente que promova um apoio emocional e instrumental dos professores para seus alunos, bem como relacionamentos e atitudes positivas em relação aos profissionais; e a percepção de bem-estar que os envolvidos têm de si mesmos.

Cristóbal Guerra Vio; Judith Vargas Castro; Lorena Castro Arancibia; Hugo Plaza Villarroel e Paulina Barrera Montes (2012) consideram que o clima social escolar refere-se à capacidade de ajuda, segurança, conforto e respeito percebidos no centro educacional. O clima social escolar é classificado pelos autores como um “clima escolar nutritivo” que favorece a convivência pacífica e motiva as atividades educacionais; ou um “clima escolar não adequado” que se associa a maiores níveis de estresse, depressão, ausência de motivação dos estudantes e altos índices de violência.

Para André Haguette; Márcio Kleber Morais Pessoa e Eloísa Maia Vidal (2016), algumas questões são importantes para criar um ambiente atrativo e que, conseqüentemente, melhoram o clima escolar como: a escola deve ser lugar onde os discentes achem bom estar e onde eles possam manifestar e realizar suas aspirações e habilidades; a escola deve ser voltada para o desenvolvimento individual de seus alunos; a infraestrutura é um fator crucial na construção do clima, pois um lugar fechado tende a propiciar atividades repetitivas e sem atrativo para os alunos que já chegam com pouca disposição ao estudo.

Diante disso, notamos que estas pesquisas, de maneira geral, denominam o clima social escolar bom ou positivo quando todos os envolvidos no ambiente escolar, se sentem satisfeitos, felizes, valorizados e com a autoestima elevada, o que gera um bom desenvolvimento das pessoas e da aprendizagem. Já o clima social ruim ou negativo diz respeito à insatisfação das pessoas no local, que pode ser ocasionada pela desvalorização dos profissionais e/ou discentes, espaço impróprio e sujo, altos índices de violência, dentre outras questões que fazem com que as pessoas não gostam e/ou não desejam estar na escola. Isso faz com que o desempenho tanto da gestão, quanto dos professores e alunos diminua. Você se sente bem e feliz em um lugar que não gosta? Como despertar o interesse pela aprendizagem em um lugar sujo? Como trabalhar em um lugar onde o clima está pesado e as pessoas se sentem desvalorizadas? Como melhorar o desempenho dos profissionais e estudantes sem melhorar o clima social? Acreditamos que seja difícil ampliar o nosso desempenho em um local na qual nós não nos sentimos bem e satisfeitos. Por isso, para impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes e profissionais é necessário que o clima escolar seja agradável para todos.

Quando se fala de um clima social que promove o bem-estar de todos, não equivale a dizer que é necessário ser feliz a todo momento ou de uma exigência ingênua de felicidade. Fracassos, medos, frustrações, inseguranças fazem parte da vida e não é diferente quando se está no espaço escolar. Não se trata de impedir que se vivencie estas sensações, ou ocultar que estes sentimentos existem e fazem parte das experiências escolares, mas de promover um ambiente de segurança e acolhimento em que todos estes sentimentos difíceis sejam vivenciados da melhor maneira e em que os conflitos possam acontecer da maneira mais construtiva e saudável para

todos. Não significa fazer o jogo do contente² em que não se vê os problemas e o que não está bom na instituição, mas em que as pessoas possam lidar com as dificuldades da melhor forma possível.

Efeitos do clima social escolar na aprendizagem

De acordo com Francisco Jose Leria-Dulcic e Jorge Alejandro Salgado-Roa (2019), a percepção de satisfação de um clima escolar é capaz de estimular a aprendizagem dos estudantes, e, além disso, influencia no desenvolvimento da satisfação com a vida e as disposições subjetivas que os alunos têm em relação a si mesmos. Para estes autores, a escola e o contexto em que está inserida são fundamentais na satisfação com a vida dos adolescentes, principalmente por suprirem as demandas não atendidas pela família.

André Haguette, Márcio Kleber Morais Pessoa e Eloísa Maia Vidal (2016), numa pesquisa feita em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará³, encontraram que as escolas com melhor desempenho no exame do Enem de 2011 tinham também o melhor clima social e o contrário também era verdadeiro. Nas instituições com os resultados inferiores, os estudantes alegaram que a péssima infraestrutura das escolas ocasionava indisciplina e barulho na escola, deixando eles indispostos a aprender e a estudar. Nestas escolas, também os docentes se queixavam das precárias condições de trabalho.

Este estudo é bem interessante, mas não fica claro se um bom clima social leva a um melhor resultado de aprendizagem dos estudantes ou se são os bons resultados dos estudantes que favorecem o clima social da escola. De qualquer forma, são coisas associadas e não importa muito quem vem primeiro ou depois. Muito provavelmente, um favorece o outro

² O jogo do contente ficou famoso pela divulgação de um clássico da literatura infanto-juvenil, o livro *Pollyanna* publicado por Eleanor H. Porter em 1913. Em todas as situações difíceis de sua vida, Pollyana fazia o jogo do contente tentando ver o lado positivo das coisas.

³Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0609.pdf>> Acesso em 26. nov. 2019

e vice-versa. Desta forma, esperamos que escolas com bom clima social promovam a aprendizagem dos estudantes e, baixo nível de aprendizado tende a prejudicar o clima social nas escolas.

Construcionismo social e sua potencialidade na compreensão do clima social escolar

Utilizando as lentes construcionistas, compreendemos que o clima social escolar é construído coletivamente, isto é, pessoas dentro e fora do ambiente escolar influenciam, direta ou indiretamente, na construção do clima, porque somos seres relacionais. Sendo assim, consideramos que o clima social escolar não é uma medida individual, mas uma medida coletiva.

Analisar o clima social na perspectiva construcionista é entender que a construção deste está no “entre” das relações sociais. Desse modo, o construcionismo social considera que o processo de interação social é essencial para a formação do eu e do outro. Assim, “O processo de conhecer outras pessoas requer aprendizado constante: como estar com elas, responder a elas, agir em relação a elas” (SAMPSON, 2008, p. 104).

As perspectivas construcionistas podem oferecer contribuições significativas para compreender as multiplicidades no âmbito escolar (GERGEN, K.; GERGEN, M., 2010), principalmente sobre o “clima social escolar”. Na visão construcionista, as pesquisas têm por objetivo focar nos processos relacionais entre as pessoas e os ambientes em que elas se relacionam. O construcionismo não idealiza apenas uma narrativa verídica ou afirma uma única verdade, e sim valoriza e compreende as diferentes histórias e os diferentes sujeitos, eliminando a busca de um consenso (GERGEN, K.; GERGEN, M., 2010).

A metateoria pós-moderna, construcionismo social, tem o intuito de desconstruir a ideia de um sujeito ideal, mostrando que não há e nunca

houve a igualdade, e sim a diversidade de sujeitos. Assim, as pessoas, juntas, constroem coletivamente os sentimentos subjetivos existentes na escola.

A promoção de relações dialógicas permite emergir novas realidades e valores, promovendo o respeito à diversidade, pois no ambiente escolar encontram-se pessoas com costumes, valores, condições financeiras completamente diferentes umas das outras. A participação colaborativa e democrática na escola é capaz de influenciar um bom clima social. Cruz Pérez (1999) acredita que uma forma de respeitar o outro é ouvi-lo, ou seja, as pessoas precisam dialogar entre si para facilitar a convivência. O construcionismo coloca em tese que todos têm o direito de falar suas ideologias, não significa que todos deverão concordar, mas todos deverão ter o direito de voz, mesmo estando claro que algumas falas podem ser punidas por serem crimes, como o racismo, a homofobia, as ameaças, etc. A democracia pressupõe a diversidade de ideias, de opiniões e, por isso mesmo, é importante punir todo tipo de discurso que diminua e desqualifique o outro. Defender o diálogo implica em não deixar vir à tona discursos que oprimam, violentem e silenciem pessoas.

Pérez (1999) diz que estamos vivendo uma crise de valores com a quebra dos modos de vida tradicionais, ocasionando aumento de conflitos e violência entre os adolescentes, principalmente nas escolas, resultando num clima social escolar ruim. Acreditamos que a não aceitação de outros modos de vida, diz respeito a uma identidade de um sujeito baseado em culturas modernas com um modelo ideal de sujeito. Diante disso, também, devemos reconhecer que os círculos de amizades entre os alunos fazem parte desse processo. O pensamento humano é o reflexo do diálogo social, pois não há educação independente, e sim, um processo de educação construído socialmente (GERGEN, 2016b).

Considerações finais

Este capítulo apresenta o clima social escolar como uma composição coletiva dos sentidos subjetivos construídos dentro e fora do ambiente escolar que se dão a partir das relações sociais entre os estudantes, docentes e demais funcionários com a realidade e o cotidiano da instituição. Optamos por estudar o clima social nas escolas articulando-o à perspectiva filosófica do construcionismo social que nos ajuda a compreender a construção do mundo, dos espaços e dos sentimentos subjetivos através das relações sociais.

O clima social escolar é um sentimento subjetivo de como as pessoas se sentem na escola, levando em consideração os elementos que afetam as relações entre as pessoas, o espaço físico e os objetos. A percepção satisfatória do clima escolar é favorável para a instigação da aprendizagem, além disso, colabora para a satisfação dos alunos com a vida e consigo mesmos. Compreender o clima escolar por meio de uma visão construcionista é entender que o clima é construído coletivamente e não numa medida individualista. O clima social escolar é construído através das relações entre as pessoas; e quando há o respeito mútuo entre os pensamentos diferentes e opiniões divergentes, a percepção de satisfação coletiva pode ser ainda maior.

Consideramos, desta forma, que o construcionismo social é uma perspectiva teórica muito útil e significativa não apenas para se compreender o clima social escolar, mas para se propor medidas que possam melhorar estes índices, considerando que, diferentemente das medidas individualistas em que a melhora de um aspecto pode significar prejuízo de outro, neste caso, o construcionismo nos mostra que a melhora do ambiente para uma pessoa tende a significar uma melhora coletiva. Ou seja, um bom clima social é aquele em que as pessoas, de maneira geral, se sentem acolhidas e aceitas em suas diferenças e particularidades, em que a escola cumpre sua função de ensinar e preparar os alunos para conviver consigo mesmos e com os outros. Enfim, nesta perspectiva relacional, cuidar de si é também cuidar do outro e do mundo. Daí podemos concluir um bom

clima social jamais será obtido numa perspectiva individualista, já que é, antes de tudo, uma medida relacional e coletiva.

Referências

- CARDOSO, D. T. Construcionismo social: em direção à assistência social. **Nova Perspectiva Sistêmica**, n. 58, 2017, p. 60-73.
- CEIA, A. M. dos R. **Um olhar de dentro**: o clima de escola na perspectiva dos alunos. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Universidade Aberta de Portugal, 2011.
- GERGEN, K. J.; GERGEN, M. **Construcionismo social**: um convite ao diálogo. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.
- GERGEN, K. J. Cap. 8. La educación em clave relacional. In: _____. **El ser relacional**: más allá de yo de La comunidad. New York, USA: Editorial Desclée de Brouwer S.A, 2016a, p. 369-410.
- _____. A psicologia social como história. **Psicología & Sociedad**; 20 (3): 475-484, 2008 (o texto original foi publicado em 1973 no Journal of Personality and Social Psychology, 26 (2), 309-320).
- _____. Prólogo: Hacia una nueva ilustración. In: _____. **El ser relacional**: más allá de yo de la comunidad. New York, USA: Editorial Desclée de Brouwer S. A, 2016b, p. 7-29.
- GUERRA VIO, C.; CASTRO, J. V. ; ARANCIBIA, L. C.; VILLARROEL, H. P. & MONTES, P. B. Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. **Estudios Pedagógicos**, XXXVIII, N° 2: 103-115, 2012.
- HAGUETTE, A.; PESSOA, M. K. M.; VIDAL, E. M. Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 609-636, jul./set. 2016.
- HERNADÉZ Y HERNANDEZ, F.; GIL, J. M. S. **El clima escolar en los centros de secundaria**: más allá de los tópicos. España: CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2004.

KELLING, G. L.; WILSON, J. Q. **Broken Windows: The police and neighborhood safety.** *The Atlantic*, 1982. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1982/03/broken-windows/304465/>. Acesso em: 21 maio 2020.

LERIA-DULCIĆ, F. J.; SALGADO-ROA, J. A. Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. **Revista Educación**, vol. 43, núm. 1, 2019.

MARTINS, P. P. S.; SANTOS, M. V. dos & GUANAES-LORENZI, C. Participação da família no tratamento em saúde mental: histórias sobre diálogo e inclusão. In: GUANAES-LORENZI, Carla; MOSCHETA, Murilo S.; CORRADI-WEBSTER, Clarissa M. & VILELA E SOUZA, Laura. **Construcionismo Social: discurso, prática e produção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014, p.153-170.

MCNAMEE, S. Cap. 5. Construindo conhecimento/construindo investigação: coordenando mundos de pesquisa. In: GUANAES-LORENZI, Carla et. al. **Construcionismo Social: discurso, prática e produção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014, p. 105-149.

OESSELMANN, D. **Clima escolar.** Belém: Unama, 2009.

PÉREZ, C. P. Educacion para laconvivencia como contenido curricular: propuestas de intervencionenel aula. **Estudios Pedagógicos**, nº 25, 1999, p. 113-130.

RASERA, E. F.; JAPUR, M. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a psicologia. **Paidéia**, 15(30), 2005, p. 21- 29.

SAMPSON, E. E. Celebration the other: the dialogic turn. In: GERGEN, Kenneth and GERGEN, Mary. **Celebration the other: a dialogic account of human nature.** Ohio, USA: Taos Institute Publication, 2008. Chapter 7, p. 97-109.

SOARES, M. de A. **O clima escolar e o som do recreio: entre escutas, observações e relatos.** 2018. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

SPINK, M. J.; FREZZA, R. M. 2013. Práticas discursivas e produção de sentido. In.: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro, 2013.

VILELA & SOUZA, L. Discurso construcionista social: uma apresentação possível. In: GUANAES-LORENZI, C.; MOSCHETA, M. S.; CORRADI-WEBSTER, C. M. & VILELA E SOUZA, L. **Construcionismo Social**: discurso, prática e produção do conhecimento. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014, p.49-72.

Observação participante, grupo focal e diário de campo na perspectiva da etnopesquisa crítica

Karla Helena Ladeira Fonseca

Silvana Claudia dos Santos

Introdução

Neste capítulo, discorreremos acerca das metodologias pós-críticas em Educação. Mais especificamente, discutimos sobre a etnopesquisa crítica e sobre alguns dos métodos que podem ser utilizados na produção dos dados em pesquisas dessa vertente, sendo eles a observação participante, o grupo focal e o diário de campo.

Nosso interesse por aprofundarmos nestes métodos justifica-se pela natureza das pesquisas que temos desenvolvido no âmbito da Educação (Matemática), vinculadas ao Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação – GATE¹, grupo de pesquisa este do qual fazemos parte. Dentre as temáticas que temos abordado, encontra-se a formação continuada *com* professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o uso de tecnologias digitais no ensino de Matemática. Acreditamos que a realização de uma formação *com* os professores pode ser inserida nas perspectivas das metodologias pós-críticas em Educação, já que se pauta em uma investigação que se preocupa com uma realidade e contexto específicos.

¹ Grupo de pesquisa sediado no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e coordenado pela professora Silvana Claudia dos Santos. Para mais informações acesse os perfis do grupo de pesquisa nas redes sociais Facebook e Instagram: @gate.

Pretendemos, nesse sentido, contribuir com as reflexões acerca das pesquisas pós-críticas em Educação, visando oferecer mais subsídios que orientem outras pesquisas de naturezas semelhantes. Conforme é destacado por Paraíso (2012), nessas pesquisas, o pesquisador não se distancia dos sujeitos pesquisados; são analisadas questões que têm importância para os sujeitos, de acordo com a sua realidade, dificuldades e possibilidades; além de que não há um planejamento rígido, de forma que ele pode passar por modificações a qualquer tempo durante o desenvolvimento da pesquisa, a depender das vivências que são construídas e das percepções tidas pelo pesquisador e pelos outros sujeitos da pesquisa.

Para tanto, nos objetivamos a desenvolver um estudo acerca das metodologias pós-críticas em Educação, especificamente, a etnopesquisa crítica, bem como sobre alguns de seus métodos, sejam eles: a observação participante, o grupo focal e o diário de campo.

A metodologia a ser empregada neste capítulo é de cunho bibliográfico, se concentrando em analisar os principais autores da temática em questão, o que possibilita “[...] auxiliar o pesquisador na captação de fontes de ideias para novas investigações, a orientação em relação ao que já é conhecido, a percepção de temas e problemas pouco pesquisados e a perceber o momento em que a situação problema está esclarecida” (ECHER, 2001, p. 7) Para realizar tal trabalho, nos valemos de autores que são referências importantes para as discussões dos temas abordados (GATTI, 2012; KLEIN; DAMICO, 2012; MACEDO, 2006; MEYER; PARAÍSO, 2012; VEIGA-NETO, 2002; entre outros), bem como outras pesquisas relevantes na área.

A abordagem pós-crítica em educação

Para que possamos falar sobre as pesquisas pós-críticas em Educação, é importante que situemos o contexto no qual emergem as discussões circunscritas nessa abordagem de pesquisa.

Há mais de 30 anos, Santos (1988) já falava sobre a existência de um paradigma de pesquisa dominante na sociedade, o qual estaria

enfrentando uma crise que resultaria no fortalecimento de um paradigma emergente. De acordo com o autor, o paradigma dominante – ou moderno, como denominam outros autores, por exemplo, Romagnoli (2009) e Veiga-Neto, (2002) – inscrevia-se em uma “ordem científica hegemônica”, caracterizada pela desconfiança a respeito das evidências que eram obtidas por meio de rápidas experiências, porque elas seriam vagas e pautadas em ilusões. Além disso, destaca-se o distanciamento colocado entre o ser humano e a natureza, colocando o primeiro como aquele que pode controlar e dominar a natureza (SANTOS, 1988, p. 49).

Santos (1988) prossegue argumentando que o paradigma moderno se caracteriza, fundamentalmente, pelo conhecimento científico que deveria ser produzido de forma sistemática e rigorosa, pautada nas Ciências Naturais, onde predominavam experimentações, análises quantitativas, classificações e formulação de leis.

Nesse sentido, Romagnoli (2009) ressalta que o pensamento moderno se pauta primordialmente na razão, de maneira determinista, buscando comprovações, objetividade e uma verdade única, absoluta. Nesse contexto, as Ciências Humanas foram totalmente influenciadas pelas características deste paradigma dominante, sendo “[...] marcada pela abordagem empírica, traduzida por meio de experimentos, com o intuito de compreender a realidade”, de forma a ser o mais objetiva possível, quantificando e generalizando (ROMAGNOLI, 2009, p. 166). Por essa razão, os fenômenos sociais eram estudados e analisados como se fossem fenômenos naturais.

Conforme emergiam diferentes condições de produção do saber científico, Santos (1988) destaca que passou a ser percebida uma crise no paradigma que vigorava até então, dando espaço para o que o autor denomina de paradigma emergente, sobre o qual ele faz algumas especulações com relação a quais podem ser as suas características.

Suscintamente, é possível destacar que Santos (1988) aponta que esse paradigma traz uma relação bem próxima entre os saberes científicos sociais e os saberes científicos naturais, já que os seres humanos, a natureza,

a cultura e a sociedade estão em constantes relações. Destaca-se, ainda, a ideia de que os conhecimentos não podem ser generalizados tal como apregoava o paradigma moderno, já que são saberes específicos de determinado local, ao mesmo tempo em que pertencem a um saber total que, por sua vez, abrange diversas realidades mais restritas.

Romagnoli (2009) trata desse novo paradigma como sendo o pós-moderno, que se caracteriza pelo reconhecimento da complexidade social com a qual estamos envolvidos, onde ganham relevância as subjetividades, que se contrapõem à ideia da existência de uma única verdade, que generalizava os saberes, fazendo previsões e estabelecendo leis.

Contribuindo com essas discussões, Veiga-Neto (2002, p. 34) reitera que

[...] para o pensamento pós-moderno não há uma perspectiva privilegiada a partir da qual possamos ver e entender melhor a realidade social, cultural, econômica, educacional etc. [...] Fica também sem sentido estatuir princípios universais e para sempre válidos. Bem ao contrário, para o pós-moderno o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios.

Nesse sentido, as Ciências Humanas puderam começar a se abrir para novos horizontes de pesquisa, além dos que se baseavam nas perspectivas dominantes das Ciências Exatas e Naturais, passando a se atentar para os seus sujeitos de pesquisa, únicos, subjetivos, de forma mais flexível e aberta aos diferentes contextos que poderiam emergir em suas pesquisas.

Desta forma, ficam claras as intensas mudanças pelas quais os paradigmas científicos passaram no decorrer do tempo, o que implica profundamente na forma com que fazemos Ciência nos dias de hoje. Notamos as alterações que ocorreram, sobretudo, ao tratar sobre as pesquisas nas Ciências Humanas, que puderam se abrir para mais possibilidades e conexões a serem construídas no decorrer das produções de conhecimentos a que se propunham.

É nesse contexto, permeada por todas essas mudanças no âmbito científico, que destacamos o desenvolvimento das pesquisas pós-críticas em

Educação, sendo possível associá-las às pesquisas pós-modernas em Ciências Humanas e criar uma relação entre as suas características principais, dentre as quais, algumas já foram destacadas.

Donato (2015) aponta que as teorias pós-críticas são baseadas não mais em um saber tido como único, verdadeiramente absoluto (como era no paradigma moderno), mas em um conhecimento construído coletivamente na sociedade, sem posições hierarquicamente definidas e tampouco determinações privilegiadas (como passou a ser no paradigma emergente).

Ao falar sobre a metodologia empregada nas pesquisas pós-críticas em Educação, Paraíso (2012) reitera que não há regras e passos a se seguir linearmente, por se tratar de um campo inconcluso, aberto às possibilidades. Deste modo, a autora busca apontar alguns pressupostos teórico-metodológicos sobre os quais podem se assentar as referidas pesquisas, o que possibilita uma compreensão acerca das especificidades desta abordagem; por esse motivo, apresentamos brevemente esses pressupostos.

O primeiro ponto, destacado por Paraíso (2012), é que vivemos em um tempo de mudanças na sociedade em geral e, mais especificamente, na Educação, de forma que os pensamentos e os modos de produzir conhecimentos também são alterados. Com essas alterações, a autora destaca que a Educação e as pesquisas passam a ser desenvolvidas em tempos diferentes, passando a contrapor algumas ideias modernas, como “[...] o sujeito racional, as causas únicas e universais, [...] a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista do conhecimento” (PARAÍSO, 2012, p. 26). Deste modo, para a autora, não podemos pesquisar, teorizar e conceituar da mesma forma com que era feito em outras épocas, porque vivemos momentos únicos com todas as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade.

Com relação à busca pelo conhecimento e pela verdade, Paraíso (2012) aponta que as pesquisas pós-críticas não acreditam na existência de uma verdade única, ressaltando que a verdade é uma invenção, já que é possível falar em versões da verdade e não em uma verdade pronta, concluída, universal. A autora aborda também a ideia de que existem diversos

discursos, cada um atendendo à realidade a que se propõe, já que ela se constrói a partir dos discursos envolvidos na pesquisa.

No que tange ao sujeito da pesquisa, Paraíso (2012) o considera como um ser único, formado pelas suas enunciações, pela sua subjetividade, seus saberes e as relações que estabelece. Ela aponta que os sujeitos se envolvem e se constroem de acordo com as diferentes vivências pelas quais eles passam no decorrer de suas vidas, o que está relacionado, também, com as relações de poder que se estabelecem em nossa sociedade, que manifestam as posições hierárquicas e todas as desigualdades que notamos.

No âmbito das desigualdades, de acordo Paraíso (2012), é possível dizer que as instituições escolares atuam enquanto espaços que podem disseminar as desigualdades que vemos na sociedade em geral, operando nos modos com que as pessoas constroem as suas subjetividades. Finalmente, como último pressuposto das pesquisas pós-críticas em Educação, a autora aponta que o que mais ressalta em nosso meio, são as diferenças e elas devem aparecer com mais ênfase também em nossas pesquisas, de maneira a evidenciar as multiplicidades existentes entre os sujeitos, ampliando ainda mais os sentidos que podem ser produzidos.

Considerando as especificidades das pesquisas em Educação, pautadas em um viés pós-crítico, no presente capítulo, analisamos, com mais profundidade, como se dá o panorama da etnopesquisa crítica, que apresenta relações com as pesquisas pós-críticas, sendo possível associar essas vertentes científicas, como veremos mais profundamente a partir do tópico seguinte.

O caso da etnopesquisa crítica

A etnopesquisa crítica se relaciona com a pesquisa etnográfica pós-moderna que, como destacam Klein e Damico (2012), se pauta em uma atitude autorreflexiva que passa a considerar os sujeitos não como “o outro”, mas como uma representação, que se relaciona às demais pessoas com as quais ele interage, o meio em que vive, etc.

Reportando-se aos estudos de Gottschalk (1998), Klein e Damico (2012) falam sobre três estratégias de pesquisa que seriam importantes considerar em uma pesquisa etnográfica pós-moderna. A primeira estratégia é “considerar a presença do narrador (eu) na história, com base na autorreflexividade”, ou seja, que o pesquisador reflita sobre a sua relação com o objeto e os sujeitos que são envolvidos em sua pesquisa, percebendo aquilo que o afeta, que desperta seus sentimentos (GOTTSCHALK, 1998 *apud* KLEIN; DAMICO, 2012, p. 68).

A segunda estratégia trata-se de “produzir evocação em vez de descrição; aqui se trata de voluntariamente utilizar as recordações de elementos da própria memória” (GOTTSCHALK, 1998 *apud* KLEIN; DAMICO; 2012, p. 68). Nesse sentido, considera-se relevante que o pesquisador utilize também seus relatos, os quais indicam a sua emoção, suas experiências, etc, sem se pautar exclusivamente em autores que têm reconhecimento acadêmico, mas evidenciando as suas contribuições e a relevância que a sua pesquisa apresenta em determinado contexto.

Finalmente, na terceira estratégia, destaca-se que é necessário “utilizar de interrupções feitas por artefatos culturais”, sejam eles, fotografias, documentos, mensagens, propagandas, entre outros (GOTTSCHALK, 1998 *apud* KLEIN; DAMICO; 2012, p. 68). Desta forma, a pesquisa se aproxima do contexto social e cultural vivenciado pelas pessoas, indicando, mais uma vez, as relações que podem ser estabelecidas entre o pesquisador, sua pesquisa e a sociedade.

Os autores conferem grande importância à narratividade como pertencente ao processo de fazer pesquisa em âmbito etnográfico inscrito no contexto pós-moderno, porque, refletindo acerca das estratégias apresentadas anteriormente,

[...] podemos dizer que o modo de ver o objeto de pesquisa conecta-se com o modo de narrar, isto é, aos procedimentos de investigação utilizados no trabalho de campo durante o qual o material empírico foi produzido e analisado. São esses movimentos de ver e narrar que utilizamos para pôr em dúvida uma

série de estratégias que visam a capturar indivíduos e multiplicidades humanas (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 68).

É justamente esse pensamento sobre as multiplicidades existentes entre os indivíduos que Macedo (2006, p. 9) destaca ao abordar a etnopesquisa que, segundo ele, “[...] preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam”.

A respeito da etnopesquisa crítica, Macedo (2006) argumenta que

[...] no processo de construção do conhecimento, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos; traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo [...]. Os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que em muitos momentos, reflexivamente os configuram (MACEDO, 2006, p. 10, grifo do autor).

Nesse sentido, é possível destacar que, considerando as especificidades da etnopesquisa crítica, podemos falar em uma abordagem de pesquisa aberta aos sujeitos que dela participam, na qual inclusive o pesquisador está envolvido como participante nas discussões que são feitas, nos temas que emergem, dando ênfase, também, aos seus próprios sentimentos e afetações que se manifestam no decorrer da pesquisa que ele realiza.

A importância do olhar do pesquisador sobre o contexto que ele pesquisa é um ponto levantado por Veiga-Neto (2002, p. 30), ao afirmar que

[...] as imagens que o mundo, principalmente social, apresenta, a rigor, ele não apresenta isentamente, isto é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em

si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social etc. –, pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão.

Nessa passagem escrita por Veiga-Neto (2002), fica clara a sua crítica ao primado da razão que está presente nas pesquisas modernas. O autor aborda, de forma muito interessante, o modo com que nos reportamos comumente aos nossos problemas de pesquisa, sendo importante pensarmos que eles não estão “prontos” aguardando que possamos os descobrir em algum lugar, mas sim que são construídos por cada pesquisador, a depender das vivências que ele teve, os afetos que o levaram até ali, suas visões de mundo e uma infinidade de outros pontos que poderíamos destacar. Nessa mesma direção, entendemos que não faz sentido falarmos em “coleta” de dados em pesquisas desta natureza, mas o que ocorre no processo científico pós-moderno consiste em uma “produção” de dados os quais são analisados considerando a subjetividade que neles existe.

Prosseguindo nas discussões acerca da etnopesquisa crítica, Macedo (2006, p. 11-12, grifos do autor) defende que pesquisadores qualitativos não lidam com “*fatos brutos*”, mas com “uma realidade constituída por pessoas que se relacionam por meio de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-las e executá-las; daí o interesse pelas especificidades qualitativas da vida humana”.

No decorrer de seu estudo, Macedo (2006, p. 14) apresenta uma série de características a respeito da etnopesquisa crítica, a qual se pauta em uma perspectiva que considera primordial os conhecimentos construídos de forma reflexiva, o que o autor denomina de “co-participação” e “co-construção do conhecimento implicado e engajado” às realidades com as quais se vincula, proporcionando, conforme já foi mencionado, uma reflexão crítica por parte de todos os envolvidos no processo de pesquisa.

Com relação às ideias apresentadas, o autor reitera que

[...] a sociedade do ‘eu’ questiona a si própria ao pensar e refletir sobre a sociedade do outro. A relação sujeito/objeto, definitivamente, já não é aquela

preconizada pela lógica da objetividade ‘dura’ e disjuntiva. Identidade passa a constituir-se como metamorfose nessa relação de co-construção, ou seja, de processo identitário (MACEDO, 2006, p. 26).

De tal maneira, fica evidenciado a não distinção rígida entre o pesquisador e os demais sujeitos pesquisados, porque todos podem contribuir para os objetivos da pesquisa, contrapondo, assim, a ideia de neutralidade que vigorava em relação ao pesquisador na perspectiva moderna.

Outro ponto característico da vertente de pesquisa em questão, é a consideração de que a realidade pesquisada e os pontos observados e analisados sobre ela, estão inscritos em um contexto provisório, porque “[...] os acontecimentos não podem ser considerados como fechados em si, como realidades objetivas. Fazendo parte de sua própria temporalidade, a realidade é uma construção precária, provisória, fenomênica, como percepção dos fenômenos pela consciência” (MACEDO, 2006, p. 18). Percebemos, então, mais uma vez, a relevância dada a não se considerar a verdade como absoluta, tal qual se apresentava na pesquisa moderna, já que a ênfase está em cada realidade específica e não em criar generalizações do modo como se entende neste paradigma dominante.

Outra questão destacada por Macedo (2006, p. 37) trata-se do quão importante que as pesquisas sejam feitas no lugar habitado e vivenciado pelos sujeitos, porque ele acredita que “[...] o vivido tem um caráter espacial, local, e liga-se ao habitar um local produzido”. Este espaço carrega consigo as tensões, sentimentos, afetos, identidades, relações de poder, desigualdades, lutas, enfim, uma série de características que são próprias daquele lugar e que têm o potencial de ressignificar completamente as ideias construídas no decorrer de uma pesquisa naquele contexto.

Destacamos mais uma característica que consideramos relevante na obra de Macedo (2006) sobre a etnopesquisa crítica: a interpretação deve ser um trabalho constante no decorrer das pesquisas dessa vertente, porque elas tratam de discursos, realidades únicas, envolvidas na possibilidade de emergirem diversos sentidos, sendo crucial o exercício de

o pesquisador estar sempre em processo de análise e interpretação do contexto como um todo.

Com relação aos métodos que podem ser utilizados na etnopesquisa crítica, Macedo (2006) fala da existência dos etnométodos. O autor destaca que os etnométodos “emergem das práticas cotidianas, dos processos interacionais que não se enquadram jamais na noção de constância do objeto” (MACEDO, 2006, p. 69). Nessa perspectiva metodológica, os sujeitos da pesquisa são considerados como atores sociais, que integram o corpo de conhecimento que é construído no decorrer da pesquisa.

Os etnométodos podem ser considerados como propostas metodológicas a serem colocadas em prática no decorrer da pesquisa. Podem ser utilizados inúmeros procedimentos nesse processo de produção dos dados. No presente capítulo, optamos por focar em três possibilidades: a observação participante, o grupo focal e o diário de campo.

Observação participante

A observação consiste em elemento crucial no desenvolvimento das pesquisas pós-críticas e, como vimos, em especial, na etnopesquisa crítica. A observação participante tem papel importante nessa abordagem de pesquisa, como destaca Angrosino (2009), que a compreende como um processo pelo qual o pesquisador passa a ser aceito no seu campo de pesquisa, pelos sujeitos que já vivenciam esse espaço. O autor apresenta algumas características importantes do contexto de pesquisa que se cria com a observação participante, ao dizer que é necessário que o pesquisador compreenda que ele não terá controle sobre os elementos da sua pesquisa, porque isso depende, em grande parte, da comunidade que está envolvida na pesquisa.

Angrosino (2009) reitera a necessidade de que o pesquisador observe o máximo de situações quanto for possível e tome nota do que considerar mais relevante. Ele destaca ainda que, muitas vezes, o pesquisador não tem condições de registrar tudo o que vê, no momento em que vê e, por

isso, é importante que ele reconstrua as memórias das suas observações o quanto antes, para que não perca detalhes que havia julgado necessários.

Embora Angrosino (2009) seja enfático quanto à questão de, rapidamente, tomar nota do que julgar relevante, Macedo (2006) argumenta que a observação não deve ser como um processo mecânico de observar e registrar, porque é necessário que o pesquisador compreenda que ele precisa interagir e também dar sentidos ao contexto vivenciado, como os demais sujeitos da pesquisa. Entretanto, mesmo com essas considerações, Macedo (2006) reitera que as anotações são importantes, em especial quando são feitas pequenas observações relacionadas a questões do interesse do pesquisador, o que lhe chamou a atenção.

Macedo (2006, p. 96) destaca a observação participante (OP) como sendo “uma das bases metodológicas da etnopsiquisa”, na qual

[...] o envolvimento deliberado do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, mas essencial, por ser essa forma a mais congruente com os pressupostos da OP. Entretanto, essa posição não pode ser unilateral; a população pesquisada tem de se envolver na pesquisa, de forma que pesquisadores e pesquisados formem um *corpus* interessado na busca do conhecimento: o conhecimento é gerado na prática participativa que a interação possibilita (MACEDO, 2006, p. 97, grifos do autor).

Com essas palavras, retomamos, mais uma vez, à compreensão acerca da relevância de considerar as especificidades dos conhecimentos que são produzidas no decorrer da pesquisa, conseguindo relacionar os saberes científicos com os saberes populares, advindos dos pesquisadores e das comunidades pesquisadas, respectivamente.

Mais uma questão destacada por Macedo (2006) como sendo de suma importância, é a necessidade de, durante o processo de observação participante, o pesquisador levar em consideração que as realidades, os conceitos, espaços, discursos, etc, são produzidos de forma historicamente situada, o que implica nessa formulação e não pode passar despercebido.

O autor considera que, por meio da observação participante, desenvolve-se um processo de reflexão, que altera os focos de observação,

auxiliando na possibilidade de que a pesquisa não seja um ato rígido, mas sim aberto às possíveis mudanças.

Com esses destaques sobre a observação participante, podemos dizer que ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma etnopesquisa crítica, uma vez que possibilita a inserção efetiva do pesquisador no meio pesquisado, colocando-o em relações mútuas com os sujeitos que vivenciam esse espaço. Com isso, o pesquisador passa a fazer parte daquele grupo e interagir com eles, de modo a se aproximar da realidade que lhe interessa analisar.

Grupo focal

De acordo com Gatti (2012), é possível caracterizar o grupo focal como uma técnica de pesquisa

[...] derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social. Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam alguma característica em comum que os qualifiquem para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2012, p. 7).

É importante que a formação do grupo esteja bem articulada com os objetivos e interesses da pesquisa em questão, de maneira que os sujeitos escolhidos para pertencerem a esse grupo tenham relação com o tema proposto, de forma que possam discutir sobre ele e oferecer elementos que contribuam com a pesquisa.

Dal'igna (2012) argumenta que o mais importante em um grupo focal é a interação do grupo e não a interação entre as pessoas, já que o objetivo é que os dados e informações sejam produzidos no decorrer das interações que se desenvolvem e não com foco em alguma pessoa em específico.

Kitzinger (1994, p. 116 *apud* GATTI, 2012, p. 10-11) destaca algumas possibilidades do grupo focal, que são:

- clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes;
- encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- ajudar a identificar as normas do grupo;
- oferecer *insight* sobre a relação entre funcionamento do grupo e processos sociais na articulação de informação (por exemplo, mediante o exame de qual informação é censurada ou silenciada no grupo);
- encorajar uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas;
- facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual.

Essas são as possibilidades destacadas pela autora e que têm profunda relevância quando se trata das pesquisas pós-críticas, já que há uma abertura maior para a expressão dos sujeitos, que podem deixar claras as suas concepções e perspectivas. Deste modo, acredita-se que o pesquisador tem contato com diferentes pessoas, que trazem consigo suas variadas realidades e vivências sobre um mesmo tema, o que pode enriquecer ainda mais os dados da sua pesquisa.

E é justamente por essa questão que, Macedo (2006) circunscreve o método de grupo focal nas etnopsquisas, de maneira que por meio dele é possível que o pesquisador tenha contato e apreenda diferentes realidades, com diálogos que, mesmo inscritos em um mesmo tema, são múltiplos e sugerem diversos tipos de construções historicamente situadas por sujeitos diferentes.

Diário de campo

Para Macedo (2006, p. 133), o diário de campo é, “[...] em geral, um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando

aprender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica”.

No diário de campo, é possível que o pesquisador mantenha os registros acerca da sua pesquisa, considerando também em seus apontamentos, as suas considerações de cunho mais pessoal. Algo que consideramos importante de ressaltar é a argumentação de Macedo (2006), quando ele diz que, conforme o etnopesquisador elabora o seu diário de campo e vai construindo a sua pesquisa, ele elabora a si mesmo, constrói a si mesmo, revendo as suas observações, memórias, sentimentos, ações e implicações em determinado contexto vivenciado.

O autor destaca ainda que o diário de campo, além de ser utilizado pelo pesquisador, é um instrumento rico para a produção de dados quando é utilizado também pelos demais sujeitos da pesquisa, para que registrem as suas considerações no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, de maneira que podem anotar determinadas informações que não foram ditas oralmente, o que contribui ainda mais para a construção dos dados da pesquisa.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo desenvolver um estudo acerca das metodologias pós-críticas em Educação, abordando, mais especificamente, a etnopesquisa crítica, bem como alguns de seus métodos, sejam eles: a observação participante, o grupo focal e o diário de campo. Para tanto, consideramos que as pesquisas pós-críticas em Educação estão circunscritas em um contexto bastante amplo, que se contrapõe às ideias rígidas das pesquisas modernas. De tal modo, as pesquisas pós-críticas abrem espaço para que os pesquisadores explorem mais profundamente os âmbitos de suas pesquisas, as abordagens que se propõem a adotar na condução das suas investigações e os sujeitos envolvidos nela.

Com a etnopesquisa crítica, de maneira mais enfática, foi possível assinalar as suas possibilidades quanto à abertura para a produção de

conhecimentos em uma realidade diversa, aberta a saberes variados, provenientes de espaços, vivências e pessoas heterogêneas, o que pode propiciar um enriquecimento dos dados a serem produzidos em pesquisas desta natureza.

Ademais, reiteramos a relação entre a etnopesquisa crítica e as pesquisas pós-críticas em Educação que já vem sendo estabelecida por outros autores, ressaltando a existência de diversos etnométodos, dos quais apresentamos alguns neste capítulo. Disso, acreditamos que foi possível contribuir com as reflexões metodológicas necessárias ao fazer científico no campo educacional atual.

Referências

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DAL'IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In.: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.
- DONATO, S. P. Contribuições da teoria pós-crítica na formação inicial de professores: entre desafios e possibilidades. **V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD**. Paraná, 2015, p. 39992-40006. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16146_10142.pdf Acesso em 11 nov. 2019.
- ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. V. 22, n. 2, p. 5-20. Porto Alegre, jul. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4365> Acesso em: 16 nov. 2019.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 63-85.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

PARÁISO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARÁISO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**. 21(2), 2009, p. 166-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf> Acesso em 11 nov. 2019.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. V. 2, n. 2. São Paulo, mai./ago. 1988, p. 46-71. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf> Acesso em 11 nov. 2019.

VEIGA-NETO, A. Olhares.... In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 23-38.

As pesquisas pós-críticas e os estudos sobre corpo e gênero: pressupostos, caminhos e contribuições para os debates na educação

Rayssa de Cássia Almeida Remídio

Iniciando algumas reflexões

Tem-se discutido como o ensino vem evidenciando diferenças sociais entre homens e mulheres, trazendo notícias e divulgando uma ideia de Ciência que determina como ser homem e como ser mulher. Diante disso, observa-se a necessidade de se questionar, debater e repensar esse modelo de ensino difundido nas escolas como afirma Cunha (2006), sendo o da memorização, sem relação com a vida do aluno, sujeito construído social e historicamente.

Nesse contexto, assim como afirma Santos (2015, p. 5), gênero e corpo na educação, acabam por gerar certos limites. A instituição escolar se desenvolve em meio a relações de poder e saber, isso supõe forças maiores em um regime de segregação ao falar sobre o assunto. Há certa tendência em estudar a compreensão do termo “sexo” somente como algo biológico, esquecendo assim das representações sociais e individualidades. Portanto, as relações de gênero e corpo na educação muitas vezes se desenvolvem em meio a verbalizações de heteronormatividade, ou seja, entende-se a heterossexualidade somente como natural e única forma de viver a sexualidade.

Além disso, prevalece uma visão simplista sobre gênero, o naturalizando como apenas masculino e feminino, como a superioridade do

primeiro sobre o segundo, causando diversas relações de desigualdade dentro dos espaços escolares. Ocorre o que Foucault (1987) chama de tratamento dos corpos, quando discute como a manifestação do controle dos sujeitos e dos seus corpos vem ocorrendo por várias práticas, discursos e instituições. Essa tentativa de controle e disciplina que organiza os processos de ensino e aprendizagem, dizem respeito à constituição dos sujeitos que, por sua vez, são produzidos por um currículo e, portanto, produtos deste artefato. Foucault (1987) analisa essa forma de poder/saber que ele denomina como poder disciplinar: o cuidar se caracteriza pelo controle, pela regulação do sujeito no que tange a locais coletivos onde este é facilmente controlado, tem sua vida monitorada além da sua saúde física e moral, chegando, inclusive, ao controle das práticas sexuais.

A tentativa dos estudiosos pós-críticos é de desnaturalizar essas relações e construir novas formas de pensar, principalmente no âmbito educacional, espaço este privilegiado para desenvolver uma nova mentalidade. Portanto, nossos estudos tiveram como base as análises teóricas de cunho pós-crítico, que atualmente vêm ganhando expressiva discussão nos estudos sobre gênero, sexualidade, corpo. Nessa perspectiva, gênero é ferramenta para a desnaturalização, apontando para a polissemia de masculinidades e feminilidades que se articulam a muitas marcas sociais como classe, etnia, entre outras. O presente trabalho tem como objetivo então, elucidar e trazer à reflexão as inter-relações que perpassam as questões envolvendo corpo, gênero, educação nas pesquisas pós-críticas.

Cabe salientar que até o surgimento da vertente das teorias pós-críticas, os estudos de gênero, sexuais, étnicos, raciais ou de classe não tinham tanta visibilidade. Diante do exposto, desenvolvemos o trabalho com base na seguinte pergunta: Qual a importância e a influência das pesquisas pós-críticas na visibilidade dos estudos envolvendo corpo, gênero, sexualidade e educação?

[...] podemos dizer que tanto a *genealogia* e a *arqueologia*, que Foucault tomou de Nietzsche para fazer suas análises históricas, como a *cartografia* ou *esquizoanálise*, usada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, em seu “pensamento da

diferença” são “métodos” de pesquisa, no sentido de que oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar (PARAÍSO, 2012, p. 25).

Em relação aos caminhos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em teóricos(as) de cunho pós-críticos que discutem corpo, gênero, sexualidade e educação. Dentre eles estão Michael Foucault, Guacira Lopes Louro, Alfredo Veiga-Neto, Marlucy Alves Paraíso e Dagmar Estermann Meyer.

Fundada nos discursos do Pós-Modernismo e do Pós-Estruturalismo, a teorização pós-crítica do currículo, nasce num cenário global marcado pelo agravamento das desigualdades sociais, pela persistência da pobreza e miséria. Moreira, (2005, p. 11) sugere que aumento do desemprego, a degradação do meio ambiente, a aceleração dos problemas demográficos, a crise dos paradigmas e a reescensão do preconceito, também são responsáveis por esse surgimento. Segundo Silva (2004, p. 46), suas categorias principais são: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber, poder, representação, cultura, gênero, raça e etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Meyer e Paraíso (2012) afirmam que é uma prática importante nas metodologias de pesquisas pós-críticas ressignificar as práticas existentes e inventar os percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa. Portanto, suas metodologias são construídas, fabricadas, ressignificadas, inventadas. A metodologia pós-crítica propõe de certa forma a criação de um percurso metodológico que atenda às peculiaridades de cada pesquisa, de acordo com o objeto de estudo escolhido.

Os estudos pós-críticos: origem e o conceitualização

Segundo Paraíso (2004, p. 284) as correntes teóricas do pós-estruturalismo e do pós-modernismo influenciaram profundamente, como sabemos, as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos. Influência essa que tem sido igualmente considerável na pesquisa em educação no Brasil. Os efeitos combinados dessas correntes, sintetizados talvez na chamada “virada lingüística”, expressam-se naquilo que se convencionou chamar de “teorias pós-críticas em educação”. Essas utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam. Ao se pensar, portanto, as teorias pós-críticas nos processos metodológicos das pesquisas, é interessante nos atentar à definição de Veiga-Neto (2005, p. 20) que ao se basear em Foucault, afirma que uma ferramenta metodológica funciona como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos sem maiores preocupações com regras e problemas técnicos.

Para entendermos melhor como são divididas as teorias curriculares em segmentos, nos utilizamos de Silva (2007) que as divide de acordo com os conceitos que cada uma enfatiza sendo, portanto, nomeadas como: Teorias Tradicionais; Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas. E cada uma delas nos permite ver a educação por um prisma diferente, esclarece o autor, como se pode observar no resumo das categorias no quadro a seguir:

Quadro- Teorias do Currículo

| Teorias do Currículo | | |
|---|--|--|
| Modernidade | | Pós- modernidade |
| Teorias Tradicionais | Teorias Críticas | Teorias Pós-críticas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ensino • Aprendizagem • Avaliação • Metodologia • Didática • Organização • Planejamento | <ul style="list-style-type: none"> • Ideologia • Reprodução cultural e social • Poder • Classe social • Capitalismo • Relações sociais de produção • Conscientização | <ul style="list-style-type: none"> • Identidade, alteridade, diferença • Subjetividade • Significação e discurso • Saber-poder • Representação • Cultura |

| | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Eficiência • Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Emancipação e libertação • Currículo oculto • Resistência | <ul style="list-style-type: none"> • Gênero, raça, etnia, sexualidade • Multiculturalismo |
|---|--|---|

Fonte: Adaptado com base em Silva (2007, p. 17).

Silva (2007, p. 17), afirma que é exatamente a questão do poder que vai distinguir as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Enquanto as primeiras pretendem, ser apenas teorias neutras, científicas e desinteressadas, as teorias críticas e pós-críticas contestam dizendo que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas sim envolvida em relações de poder. Ou seja, as teorias tradicionais acreditam em conhecimentos e saberes dominantes, se concentrando em questões técnicas e de organização, enquanto as teorias críticas e pós-críticas realizam constantes questionamentos, estando preocupadas com os elos entre saber, identidade e poder. O resumo proposto pelo autor, mostra de forma simples e clara o ponto de vista das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e nos permite observar a valorização que cada uma faz baseado ao que cada uma sugere.

Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos, de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo, efetuaram outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. (SILVA, 2007, p. 17)

Veiga-Neto (2002) afirma que é a aceitação não problematizada de noções de razão, consciência, sujeito soberano, progresso, totalidade do mundo e sua história, que caracteriza o que se convencionou denominar pensamento moderno. Em meados do século XIX, se acumulam algumas fraturas do paradigma da modernidade, que fez com que chegássemos hoje a uma crise de paradigmas. Passaram-se, então, a denominar de pós-

modernas uma multiplicidade de novas tendências nas Artes, Literatura, Filosofia e Ciência.

Já Silva (2007, p. 111) faz menção à modernidade, “iniciada com a renascença e consolidada com o iluminismo e, de outro, a Pós-Modernidade, iniciada em algum ponto da metade do século XX”. Para ele, os pressupostos que compreendem a modernidade são as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso, enquanto a pós-modernidade privilegia o relativismo, a subjetividade, a descrença nas grandes metanarrativas. A diferença entre as teorias está justamente pela forma que tratam a natureza humana ou do conhecimento, da cultura e da sociedade.

Para compreender as Ciências Humanas é preciso entender as origens de sua racionalidade, que se articulou há 300 anos, sendo considerado um tipo de racionalidade sistematizada, fundada por Descartes, Newton, Bacon e Galileu. Estimulados pelas conquistas científicas, foram buscar nas Ciências da Natureza, os métodos e as lógicas para compreender e analisar fenômenos também do mundo social, psicológico, econômico etc. Nas suas formas mais duras, esse empréstimo originou o positivismo do século XIX. Nas formas mais brandas, tal empréstimo originou o pensamento crítico.

Aquilo que se costuma chamar denominar razão das Ciências Humanas se desenvolveu a partir das Ciências Naturais e se ramificou em variadas epistemologias que têm em comum a crença numa realidade exterior que se poderia acessar racionalmente, ou seja, pelo uso correto da razão (VEIGANETO, 2002, p. 26).

Apesar de serem epistemologias competitivas no campo acadêmico, podemos reforçar o que une essas epistemologias que é em primeiro lugar, a aceitação tácita de que existe um sujeito transcendental, cuja racionalidade é como um reflexo de uma razão também transcendental e totalizante. A consciência é entendida como um estado a que se pode chegar a partir do uso correto da razão. E a linguagem é entendida como instrumento capaz de descrever o mundo e, de certa forma, representá-lo.

Nessa perspectiva, para Silva (2007, p. 113), o pós-modernismo vai questionar as noções de razão e de racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade, constituindo um ataque à própria ideia de educação. Já a abordagem pós-crítica em educação surge fundamentada no pós-estruturalismo. Em consequência, a visão pós-crítica de currículo vem ampliar e modificar alguns conceitos da teoria crítica à medida que “não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo” (SILVA, 2007, p. 149).

Para as perspectivas pós-modernas, qualquer impressão é ao mesmo tempo uma conformação sobre o mundo. O olhar que colocamos sobre as coisas é o que, de certa maneira, as constitui e que ao mesmo tempo criam os problemas do mundo. Não há uma perspectiva privilegiada a partir da qual possamos ver e entender melhor a realidade social, cultural, econômica, educacional etc. O que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Tudo o que pensamos sobre as nossas ações e tudo que fazemos tem de ser sempre questionado, revisado e criticado. A teorização pós-crítica surge, então, num cenário global marcado pelo agravamento da emergência de uma teoria curricular crítica.

Feminismo e outras discussões identitárias

Para que se possa discutir sobre as teorias pós-críticas e suas relações com corpo, gênero e educação torna-se importante elucidar, mesmo que de forma breve, os conceitos de corpo, gênero e sexualidade. Enfatizamos que este capítulo tem uma inserção nos estudos de gênero. Pensando na criação do conceito, Joan Scott (1990) diz que o “gênero” parece ter surgido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. “O ‘gênero’ sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades” (SCOTT, 1990, p. 1). A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”, distinções fundamentadas em relações de poder. O conceito

de gênero foi criado para combater o processo de naturalização da diferença sexual nas múltiplas arenas de luta (HARAWAY, 2004).

A teoria e a prática relacionadas ao gênero tentam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual, nos quais mulheres e homens são constituídos e posicionados socialmente em relações de hierarquias e antagonismos. Linda Nicholson (2000) indica ainda que o conceito de gênero, como construção social da personalidade e do comportamento, mantinha intacta essa noção dominante de distinção biológica entre masculino e feminino, pois a distinção entre sexos permanecia baseada em associações biológicas. Lembrando que a primeira fase do feminismo tem seu início com o movimento de mulheres, que decidem lutar por seus direitos, contra o domínio dos homens em todos os espaços sociais, sendo então considerado um movimento político e institucional a partir de 1960, nos Estados Unidos.

As feministas da segunda fase acabaram reconhecendo essa noção como base conceitual do sexismo, colaborando com a ideia da imutabilidade dessas diferenças. A segunda perspectiva de gênero surge quando se percebe que a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também a maneira como o corpo aparece. Judith Butler (2003) nega que o gênero seja um efeito do sexo (da diferença sexual), mas sim que o sexo (a ideia da diferença sexual) é na realidade um efeito das relações de poder e dos discursos sobre gênero e sexualidade. Para a autora, é preciso combater um conceito de gênero que pressuponha uma compulsoriedade heterossexual e seu status de verdade. Algumas autoras se dedicaram a mostrar como a construção social da diferença sexual é reproduzida ou reforçada na linguagem científica, como o trabalho de Emily Martin (1991).

O corpo e o sexo são atravessados pelas relações de saber poder, através de mecanismos, discursos científicos sobre o sexo e práticas de produção de sujeito moral (FOUCAULT, 1977; 1993). Como o sexo biológico é um efeito da sexualidade, o corpo na modernidade só passa a ser sexuado após a determinação discursiva da *Scientia sexualis* que o investe de uma ideia de sexo natural ou essencial. O sexo se torna objeto de uma

construção histórica operada pela sexualidade. Dessa forma, a sexualidade age sobre o gerenciamento dos corpos organiza-nos socialmente, nos disciplina individualmente, regulando os nossos comportamentos sexuais. Thomas Laqueur (2001), ao discutir a historicidade do corpo, identifica que no século XVIII operava uma noção unissexuada do corpo, que contrasta com a noção bissexuada que começou a surgir durante o mesmo século. Enquanto na noção anterior o corpo feminino era considerado uma versão inferior do corpo masculino, "num eixo vertical de infinitas gradações", na nova noção o corpo feminino tomou-se uma "criatura totalmente diferente, num eixo horizontal cuja seção central era totalmente vazia" (LAQUEUR, 2001, p. 183).

A abordagem pós-crítica e seu impacto nos debates / pesquisas sobre a educação

Com o aumento dos modelos alternativos de pesquisa, chamados de qualitativos, as metodologias de abordagem quantitativa foram gradualmente sendo substituídas pelos estudos de caso, narrativas, observação participativa, etc. Paraíso (2004) afirma que tais métodos possibilitaram a abertura de vertentes subtemáticas, que representam uma substantiva mudança nos paradigmas da pesquisa educacional e uma forma de movimentar a discussão a respeito dos problemas educacionais.

Como já dito, o norte deste estudo vem nas metodologias de pesquisas pós-críticas em educação (MEYER; PARAÍSO, 2012), que se pautam na problematização dos discursos que instituem verdades sobre os gêneros e na desconstrução das representações binárias de masculino e feminino, entendendo que "qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada" (LOURO, 2007, p. 241).

A obra *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (MEYER; PARAÍSO, 2012) nos traz uma nova visão a respeito dos caminhos de pesquisas realizados em educação. Segundo Paraíso (2004, p. 284-285), as

teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença.

Paraíso (2012, p. 33-41) constrói alguns trajetos e procedimentos, descritivo-analíticas para as análises pós-críticas traduzidos em 10 itens que seriam: Articular e ‘bricolar’; ler; montar, desmontar e remontar o já dito; compor, decompor e recompor; perguntar, interrogar; descrever; analisar as relações de poder; multiplicar; poetizar; estar à espreita.

Para Meyer (2012), essas abordagens buscam descrever processos de diferenciação e hierarquização social e cultural, problematizando as formas pelas quais esses processos produzem corpos, posições de sujeitos e identidades, categorizando-os no interior de uma cultura determinada. Ao delimitar um campo teórico e político ao qual o modo de pesquisar está relacionado, Meyer (2012, p. 49) ainda se utiliza de dicas metodológicas importantes, como: duvidar do instituído; abrir mão de sentidos e conceitos homogêneos e fixos; assumir enfoques teóricos que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos; abrir mão da preocupação de localizar relações de causa e efeito, origens e processos de evolução; tomar o exame do poder como elemento central dos textos analisados; relacionar condições de emergência das posições de sujeito e/ ou objetos estudados; estranhar o que é aceito como normal, o desnaturalizando.

O sistema educacional utiliza-se de métodos para se disciplinarizar e adequar-se ao padrão da escola. Essa disciplinarização passa, sobretudo, pelo corpo. O corpo é o local em que demonstramos nosso autocontrole, transformando-se em um lugar de informação, portanto, é o primeiro a ser disciplinarizado. Daí, tanto investimento para dominar o corpo. Mantê-lo sobre controle pode significar torná-lo mais útil ou formatá-lo ao que se espera (FONSECA, 2011).

Paraíso (2004) menciona que o surgimento das teorias sociológicas pós-críticas e sua influência nas ciências de modo geral e, em particular, no campo educacional repercutiu, nas últimas décadas, no avanço das pesquisas educacionais, visando à ruptura, à transgressão com o modelo educacional até então estabelecido. Neste sentido, podemos visualizar o importante papel social representado pela pesquisa na educação, em virtude da sua constituição enquanto alicerce em favor da cidadania.

Ao nos voltarmos para a realidade das instituições escolares e seu modo de lidar com esse adequar-se e essa disciplinarização dos sujeitos, podemos entender que:

[...] sendo a escola uma instituição cuja função social passa pela problematização das realidades e pela construção e reflexão dos conhecimentos e dos modos de conhecer, sexualidades e gêneros apareceriam como conteúdos a serem discutidos com estudantes e a comunidade escolar de forma geral. Porém, considerando que a instituição escolar é atravessada por tensas redes de poder, argumentamos que a composição de seus currículos se constitui pela seleção do que é mais valorizado, do que se considera mais apropriado, daquilo que se pretende reiterar em termos de saberes, valores, habilidades e comportamentos. Há, portanto, uma seleção acerca de quais significados culturais de gênero e sexualidade serão apresentados nas escolas, considerando o que, de modo mais amplo, se constitui como padrão ou norma social. (DE CASTRO et al, 2019, p. 949)

Percebe-se a importância de propostas nesse âmbito sociocultural, pois como afirma Santos (2015, p. 8), é através das relações de gênero, que assimilamos e incorporamos identidades e *habitus* de gênero, geralmente ancorados em formas binárias, ou seja, na desigualdade de papéis atribuídos a homens e mulheres, e na heteronormatividade, aprisionando corpos e mentes a modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade, respaldados em outras estruturas de dominação.

Debater os modos como os espaços escolares lidam com as temáticas sobre corpo, gênero e sexualidade nos faz pensar nas relações entre linguagem, verdade e poder, tendo em vista que os processos educativos, de acordo com Meyer (2012, p. 50), vão produzir corpos, posições de sujeitos

e identidades. De muitos modos, as escolas vão participar desses processos, conservando valores e normas que investem sobre os sujeitos e seus corpos, na tentativa de moldá-los. Segundo De Castro (2019, p. 952), esta participação seria por meio de regras de convívio, por meio dos materiais didáticos, das relações de ensino-aprendizagem, reiterando, assim, o padrão heterossexual, reprodutivo, monogâmico, prevenido e responsável como modelo a ser apresentado para as crianças e jovens. Isso se faz de modo sutil, invisível, naturalizado, dificilmente questionado dado a eficiência de suas estratégias.

Torna-se importante pensar que questões envolvendo corpo, sexualidade e gênero estão na escola porque fazem parte dos sujeitos, portanto, como propõe Guacira Louro (2007), não há como os sujeitos se afastarem de suas sexualidades e dos seus gêneros para entrar nessa instituição.

Diante disso, ao se refletir sobre o campo educacional e as contribuições das teorias pós-críticas na educação, podemos pensar a realidade da escola contemporânea. Louro (1997) traz essa realidade, apresentando o papel da escola na produção e reprodução das desigualdades. Quando, por exemplo, se aborda sexualidade e gênero em sala de aula e não se sabe o que dizer, os conceitos são difundidos sem embasamento teórico. Nesse caso, é preciso,

[...] recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p.26).

Portanto, os estudos pós-críticos nos convida a,

[...] repensar o papel da educação na tentativa de (des) normatizar as relações. Existe a necessidade de trabalhar o atendimento às diferenças no contexto escolar e que se traduz em medidas, tais como: dar oportunidades; resguardar

da discriminação; acolher e aceitar o outro; oferecer uma educação de qualidade para todos; reduzir as desigualdades; aprender a conviver com as diferenças; e entender e reconhecer o outro. (SANTOS, 2015, p. 12)

Para Veiga-Neto (2001), a escola é o espaço que conecta saber e poder de forma mais duradoura, nos permitindo observar as transformações que já aconteceram e aquelas que ainda estão acontecendo na lógica social. A escola, então, se torna um lugar para se efetivar mudanças que se considerem necessárias no âmbito social. É interessante, portanto, pensar que as instituições escolares também podem ser espaços educacionais que possibilitem a construção de sujeitos, além de serem locais de problematização e criação de novos modos de compreender e lidar com a pluralidade dos corpos, das sexualidades e dos gêneros.

Paraíso (2004, p. 284) salienta que as pesquisas educacionais pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas. Mas, elas também compõem linhas, tomam emprestadas algumas e criam outras.

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. (PARAÍSO, 2004, p. 285)

Portanto, a abordagem pós-crítica permite mudanças que vêm contribuindo para o campo educacional de forma significativa. Mesmo sabendo que muitos são os desafios por uma formação que valorize a diversidade de sujeitos assegurada na legislação vigente, a escola, que antes era passível apenas de enfoques quantitativos e conservadores, se vê sob uma realidade de possíveis mudanças, que têm contribuído para os avanços nas discussões de questões que, durante muito tempo, permaneceram

marginalizadas nesses espaços. Podemos citar o crescente número de pesquisas focadas nas minorias sociais, na sexualidade, gênero, corpo, pluralidade étnico-racial, entre outras temáticas.

Considerações finais

Neste texto, buscou-se destacar como as abordagens pós-críticas podem trazer às pesquisas educacionais maior sensibilidade e flexibilidade na investigação de seus dinâmicos e singulares objetos, captando a origem de sua natureza, bem como as implicações que se atentam aos atores envolvidos.

Podemos com as ideias aqui difundidas, deixar-nos guiar por novas maneiras de compreender, ver, dizer, sentir e ouvir criadas pelas correntes das teorias pós-críticas. Os estudos de gênero, sexualidade e corpo ganham espaço significativo nos diversos campos educacionais, nos permitindo pensar a sexualidade e relações de gênero como uma construção social, fugindo dos aspectos biologizantes. Ou seja, os estudos pós-críticos, buscam desnaturalizar as relações de gênero e não olhar somente do ponto de vista biológico. Eles nos alertam para este fato, buscando repensar o papel da educação na tentativa de desnormalizar as relações.

A teoria pós-crítica aponta possibilidades significativas de avanço no campo da educação, à medida que propõe práticas pedagógicas que expressem o vivido, a constituição dos sujeitos. A escola é um lugar tomado por multiculturas e diversidades. Isso exige cada vez mais a qualificação dos educadores para um olhar plural. É preciso romper com o sistema de opressão que veio se configurando a partir do currículo escolar feito de normas.

Seguindo o raciocínio de Meyer e Paraíso (2002) me utilizo das mesmas indagações das autoras como forma de dar continuação a este texto posteriormente. Para elas, afirmar que o corpo é um construto cultural envolve colocarem-se questões como: “como os significados que atribuímos ao corpo ou a determinada época e lugar, foram produzidos? Como

os significados particulares sobre o corpo, sexualidade e gênero são compartilhados? O que acontece quando significados hegemônicos sobre o corpo, gênero e sexualidade são contestados, rejeitados ou disputados por diferentes grupos?”.

Importante salientar que para se resolver tais questões, é necessário nos atentarmos novamente para o fato de que na sociedade atual ainda é vigente um discurso binarista, que procura reafirmar a diferença entre homens e mulheres apresentando formas de comportamento e pensamento direcionados a cada sexo, o que acaba por produzir sujeitos que também são produtores de um saber social que tende a fortalecer padrões culturais e distinções hierárquicas de gênero. Observa-se ainda a existência de uma relação bastante íntima entre visões antigas e novas sobre padronizações e naturalizações, desconsiderando toda a singularidade dos sujeitos em meio aos processos políticos, culturais, econômicos e sociais de cada tempo histórico. O que cabe às perspectivas das teorias pós-críticas mencionadas ao longo do texto, a possibilidade de se problematizar as questões inerentes à temática, culminando e dando novo sentidos. Reforço que os estudos pós-críticos, buscam ressignificar o papel da educação que deve, portanto, trabalhar a favor da formação de identidades, pluralidades, desafiando preconceitos, numa perspectiva de um espaço educacional para a cidadania, de qualidade e que busca reduzir as desigualdades.

Referências

- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**; tradução, Renato Aguiar. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- CUNHA, M. B. da. O movimento ciência/tecnologia/sociedade (CTS) e o ensino de ciências: condicionantes estruturais. **Revista Varia Scientia**, v. 06, n. 12, p. 121-134, 2006.

DE CASTRO, R. P. et al. Entre silêncios e silenciamentos: relações de gênero, sexualidades e ensino de História. **Perspectiva**, v. 37, n. 4, p. 944-967, 2019.

FONSECA, T. S. M. **Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero**. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1**. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HARAWAY, D. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu**, Campinas, n.º. 22, 2004, p. 201-246.

LAQUEUR, T. W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2001. Caps. 1 e 6. Disponível em: <[http://docs15.minhateca.com.br/42443801, BR, 0,0,LAQUEUR,-Thomas.-Inventando-o-Sexo.pdf](http://docs15.minhateca.com.br/42443801_BR_0_0_LAQUEUR-Thomas-Inventando-o-Sexo.pdf)> acesso em outubro de 2018.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____(org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2^a ed., 2000.

_____. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, Cidade do Porto, n. 25, 2007. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>> Acesso em: julho de 2020.

MARTIN, E. **The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles**, Signs, 16:3 (1991: Spring), p.485.

- MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde, gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 47 – 61.
- MOREIRA, A. F. (2005). **O currículo nos limiães do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 14 nov. 2019. doi: <https://doi.org/10.1590/%x>.
- PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.
- PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23 – 45.
- PINHO, M. J. S. **Gênero em biologia no ensino médio: uma análise de livros didáticos e discurso docente**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia .Faculdade de Educação, 2009.
- SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 1, p. 12 - 21, 2001.
- SANTOS, W. S. Uma reflexão pós-crítica sobre corpo, gênero, sexualidade no ambiente educacional. **Revista Sem Aspas**, [S.l.], p. 34-47, oct. 2015. ISSN 2358-4238. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/7538>>. Acesso em: julho de 2020.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, n.º 16, p. 5-22, 1990.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs).

Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos:** novos

olhares na pesquisa em educação. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23 -38.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

**Um desaguar de emoções:
o rio da vida como ferramenta metodológica
de pesquisa sobre as interfaces de gênero e raça**

Priscila Daniele Ladeira

Heloísa Raimunda Herneck

Maria Simone Euclides

Introdução

Quando pensamos em produção de conhecimentos atravessadas pelas questões étnico-raciais no Brasil, em especial a população negra, podemos mapear as perspectivas teóricas e metodológica a fim de entender um pouco mais sobre o processo de construção destes saberes em nosso país. Para isso podemos citar diferentes pesquisas, e como elas lidam com os sujeitos negros em suas investigações. Podemos pensar também sobre a própria autoria destas pesquisas, ou seja, quem diz sobre os sujeitos negros, quando e como?

Investigações que tem como sujeito de pesquisa a população negra se fazem presentes em nossa ciência de diferentes formas e em diferentes momentos da nossa história, todas contextualizadas em um determinado tempo-espço sócio histórico. Com a estruturação da sociologia enquanto disciplina e campo investigativo nas universidades brasileiras, sobretudo a partir da década de 1930, os estudos sobre a população negra no Brasil ganharam força. No entanto, segundo Costa (2006),

O campo de estudos das relações entre grupos de cor não é monopólio da sociologia, nasceu e se mantém interdisciplinar, mesmo depois da acelerada especialização por que passaram as Ciências Humanas brasileiras ao longo dos anos 1970 e 1980 (COSTA, 2006, p. 153).

Temos com isso que os estudos envolvendo a temática racial se faz presente no universo científico brasileiro há anos, e pode-se pensar esse debate a partir de diversos momentos. De 1860 até a década de 1930, as discussões circulavam em volta do racismo científico e da influência da determinação biológica e social no estabelecimento das hierarquias sociais. Segundo Costa (2006, p. 157) tais ideias foram herdadas dos pressupostos teóricos apresentados por Gobineu (1816-1962) encontrados em sua obra “*Essai Sur l'inégalité des Races Humaines*” (Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas). De maneira mais “sofisticada”, as teorias sobre a superioridade racial formuladas a partir de dados antropométricos dos crânios humanos, pelo médico naturalista Samuel George Morton (1799-1851), postulavam que os dolicocefalos (crânios alongados), observados entre os arianos, constituíam a raça humana superior a todas as outras. Temos ainda as explicações de cunho ambiental no que se refere à hierarquia entre as raças. Ratzel (1844-1904) e Buckle (1821-1862) são dois expoentes nesta linha de pensamento, pois ambos formulam explicações a partir dos “determinantes ambientais [...]”, os quais apontavam a correlação direta e necessária entre fatores climáticos e de solo e as possibilidades de desenvolvimento de uma nação”.

Já nas primeiras décadas do século XX Costa (2006) nos aponta, no Brasil, diversos autores abandonando a ideia da determinação biológica no que se refere à superioridade das raças, tomando como matriz teórica os pressupostos de Franz Boas (1858-1942). Segundo a autora:

Merece referência para o caso brasileiro a discussão desenvolvida por Boas sobre o negro, mostrando que sua posição subalterna na sociedade americana não era derivada de qualquer inferioridade biológica, mas da escravidão e das condições sociais adversas (COSTA, 2006, p. 159).

Entre os anos de 1930 até os anos de 1960, observa-se a contestação das classificações raciais pautadas no aspecto biológico, num movimento “de negar a existência de adscrições derivadas da aparência física também no plano da cultura e da sociedade” (COSTA, 2006, p. 154). Na fase seguinte, pós-1960, verifica-se a tentativa de “evidenciar a importância das adscrições raciais na determinação das hierarquias sociais” (COSTA, 2006, p. 154), ou seja, mostra-se a partir de pesquisas científicas como no Brasil, que os fenótipos influenciam no processo de ascensão social dos grupos com traços europeus em detrimento dos grupos com traços africanos.

O que queremos dizer com esta breve apresentação de alguns marcos teóricos no debate racial brasileiro é que tais teorias estão alinhavadas no tecido racial e racista da sociedade brasileira. Se falamos de teorias produzidas, não podemos perder de vista que os métodos e metodologias utilizadas nesta produção devem fazer parte deste debate.

Cada discussão teórica está conectada a diferentes epistemologias do conhecimento. Neste sentido, podemos observar que em algumas pesquisas com a temática racial há forte presença do Positivismo, como por exemplo as pesquisas de Césare Lombroso (2007). Outro importante aspecto a se observar em pesquisas raciais é a forma como suas autoras e autores relacionam-se com a(s) pessoa(s) negra(s) que fazem parte de suas investigações. Temos pesquisas em que a pessoa negra é tida como objeto de pesquisa, como por exemplo as pesquisas de Césare Lombroso, e em outras são tidas como sujeito de pesquisa, como por exemplo as pesquisas de Kabengele Munanga (2015). Aqui uma importante ruptura epistemológica se faz presente. Nas pesquisas das Ciências Humanas e Sociais por muito tempo perdurou os pressupostos positivistas, como se esta fosse a única forma de compreender e tentar explicar o mundo social. Com o amadurecimento do campo das Ciências Humanas e a inserção de pesquisadores(ras) negros(as) nas instituições de ensino superior, foi sendo construídas outras epistemologias, como por exemplo as apresentadas por Boaventura de Souza Santos. E assim, uma diversidade

do saber científico tem sido admitida desde então, possibilitando assumir os seres humanos de nossas pesquisas como sujeitos, e não objetos.

Outro importante marco nas pesquisas cujos sujeitos é a população negra refere-se aos produtores destes conhecimentos. Temos então, pesquisas produzidas **sobre** os sujeitos negros(as), pesquisas produzidas **com** os sujeitos negros(as) e pesquisas produzidas **pelos** sujeitos negros(as). Para ilustrar citamos aqui Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalés, como exemplos de pesquisadores(as) negros(as). É recente a participação de pesquisadores(as) negros(as) e suas publicações a respeito das relações étnico raciais no Brasil. Duas questões aí estão imbricadas, a invisibilidade do conhecimento negro no campo das Ciências Sociais e a ausência de corpos negros nos nichos acadêmicos. De acordo José Jorge de Carvalho (2005), na medida em que o pensamento negro brasileiro se forma, também aparece novas abordagens teóricas e metodológicas. São perspectivas, vozes de dentro, de quem está no centro dos debates raciais. É daí que emergem uma infinidade de formas de teorizar e problematizar as relações raciais no seio da sociedade. E repito, se falamos de pesquisas sendo produzidas, os métodos e metodologias utilizadas em tais trabalhos precisam emergir nestes debates.

Neste sentido, de modo a ampliar o debate sobre o fazer negro e suas epistemologias, o presente capítulo tem por objetivo apresentar ferramentas metodológicas utilizadas em pesquisas produzidas com sujeitos negros, e por sujeitos negros. Apresentaremos aqui o que chamamos da proposta metodológica e teórica “Rio da Vida”. O Rio da Vida é uma dinâmica muito utilizada por organizações não governamentais em trabalhos de base com grupos de mulheres. Consiste em desenhar no chão um rio, ou usar um tecido TNT ou papel para representar um rio. Diversos elementos são disponibilizados para que as/os participantes possam colocar no rio de forma a representar sua trajetória de vida (nascimento, formação escolar, relações familiares etc.) e socializá-las com o restante do grupo. Pode também ser utilizada em pesquisas de abordagem qualitativa, como metodologias participativas, em grupos de discussões nas quais

busca evidenciar aspectos cronológicos de acontecimentos significativos sobre um determinado tema.

Metodologia

Pensar a partir de novas premissas é necessário para desestabilizar verdades.
(Djamila Ribeiro)

Apresentaremos o Rio da Vida como uma ferramenta metodológica para pesquisas que tenham como metodologia trabalhos em grupo, como por exemplo, grupo focal ou grupo de discussão. Esta ferramenta foi utilizada na construção dos dados da pesquisa “Histórias Cruzadas: tramas de vida de estudantes negras graduandas da Universidade Federal de Viçosa”. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as narrativas de estudantes negras e identificar os pontos que tecem uma trama comum na história de vida dessas mulheres, e os objetivos específicos foram: a) verificar a presença de estudantes negras nos cursos de graduação da UFV; b) compreender as estratégias e táticas presentes nos processos de escolarização formal da população negra, especificamente de mulheres negras dos cursos de graduação da Universidade; e c) analisar as trajetórias de escolarização vivenciada por estudantes negras da Instituição.

No percurso desta pesquisa os estudos nos/dos/com os cotidianos também foi utilizado como campo de investigação que permite a opção por diferentes caminhos metodológicos. Como metodologia de pesquisa, optamos pela utilização do grupo de discussão pelos argumentos que serão apresentados mais à frente.

A segunda etapa consistiu em um encontro coletivo para realização de um grupo de discussão. Desenvolveu-se com as participantes uma dinâmica de grupo chamada de “Rio da Vida”, a partir de elementos pedagógicos e simbólicos, como: livros com a temática racial; imagens de mulheres e personalidades negras; produtos de beleza; fantoches; bonecas; flanelógrafos e outros, que despertavam nas participantes memórias de suas trajetórias de vida até chegarem à Universidade. Estes elementos

foram distribuídos no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa em espaços abertos como escadas e corredores. Esses se faziam o caminho que levavam à sala onde foram realizados os debates. Após breve apresentação, as participantes tiveram a oportunidade de interagir com os elementos e escolher um que havia lhes chamado mais atenção e despertado nelas memórias referentes à sua construção enquanto mulheres negras.

O Rio da Vida faz emergir memórias do dia a dia das mulheres negras. Mas, mais do que isso, é um lugar de escuta, diálogo e produção de narrativas a partir das experiências potentes no seu cotidiano.

Sobre os estudos nos/dos/com os cotidianos

Na tentativa de narrar a respeito do seu entendimento sobre o que é o cotidiano, Spink (2008) nos convida a refletir sobre a seguinte questão: “será que a expressão se refere a algo simplesmente mundano, uma parte corriqueira e irrelevante da vida, separada e distinta dos acontecimentos importantes ou, ao contrário, o cotidiano é tudo que temos?”. Para potencializar o já mencionado, esse autor diz que o cotidiano:

É um fluxo de acontecimentos corriqueiro e de acontecimentos em microlugares¹... cujo propósito é de chamar atenção para a importância do acaso diário, dos encontros e desencontros, do falado e do ouvido [...] e outros lugares de breves encontros e de passagem (SPINK, 2008, p.70).

Segundo Stecanela (2009, p. 63), os estudos com o cotidiano têm sido utilizados por pesquisadores como Lefebvre (1991), Simmel (1973), Goffmann (1959) e Martins (2014). No campo da educação, podemos destacar Michel de Certeau (1998), Inês Barbosa de Oliveira (2008), Nilda

¹Os microlugares e seus diferentes horizontes são produtos e produtores de vários processos sociais e identitários: nós, eles, os temas a serem debatidos, com quem conversamos, como e onde vivemos. Denso, o cotidiano se compõe de milhares de microlugares; não é um contexto eventual ou um ambiente visto como pano de fundo. Os microlugares, tal como os lugares, somos nós; somos nós que os construímos e continuamos fazendo numa tarefa coletiva permanente e sem fim (SPINK, 2008, p. 71).

Alves (2008) e Carlos Eduardo Ferraço (2007). Para Stecanela (2009), o cotidiano é uma alavanca para conhecermos a “realidade”. Tal definição se soma à de Oliveira (2008), que afirma que metodologicamente o cotidiano não é uma instância específica da realidade social, mas uma ferramenta que é utilizada para compreendê-la. No entanto, é preciso destacar que, nessa perspectiva, “as realidades não se dão a conhecer e que as multiplicidades de redes de conhecimentos e valores dos sujeitos sociais torna cada realidade um conjunto de possibilidades tão amplo quanto às leituras que delas possam ser feitas” (OLIVEIRA, 2008, p.84).

Assim, os pesquisadores do cotidiano “não dispõem de teorias únicas para o mesmo conjunto de fenômenos nem de métodos comuns a todos os seus praticantes” (CARIELLO, 2011, p.3). Por isso Lopes (2013, p.520) defende que as propostas teóricas se configuram mais como ferramentas que “inventam trajetórias interpretativas” e “os conhecimentos não são produzidos em nenhuma esfera idealizada e pura, mas no incerto fazer/viver do convívio cotidiano”. Para se pesquisar junto com os cotidianos, é importante percebê-los como:

Rotinas e invenções a se atualizarem no dia a dia de seus praticantes e não como representações falhas ou incompletas de um modelo ideal a ser atingido. As diferentes verdades e instituições que se materializam na vida cotidiana não se constituem a partir de estados de plenitude, mas em meio às tramas, negociações, conflitos e experimentações nesse universo mundano e errático das redes relacionais (LOPES, 2013, p. 521).

São nesses percursos e espaços que as “verdades”, ou as diferentes compreensões de realidades, são produzidas. Por isso, os pesquisadores e as pesquisadoras dos cotidianos não apreendem o seu olhar apenas em alguns pontos lineares, porque no Cotidiano não há linearidade, mas uma rede de conexões. Nas palavras de Rosa (2006, p. 57), “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Dessa maneira, é um pouco da travessia das mulheres negras, apresentadas por meio de suas memórias cotidianas que foram evocadas no Rio da Vida.

A vida cotidiana nos é apresentada por Lacerda (2017) a partir de vários outros autores e autoras. Heller (1970 *apud* LACERDA, 2017, p. 126) expõe a vida cotidiana como “a vida de todos nós”, que possui uma hierarquia determinada “pelas condições materiais de existência e pelo espaço e tempo que se passa”. Aparentemente, visto de um ângulo distante, podemos observar a repetição e rotina no cotidiano. Porém, ao nos aproximarmos e nele mergulharmos, aquilo que parecia parado vai sendo modificado e começamos a perceber “diferenciações sutis que imprimem movimento à vida, alterando, microscópica e silenciosamente, sua aparência e essência” (*Op. cit.*).

Lacerda (2017) nos ajuda a compreender os cotidianos, pois é nesta vida que processos micro e macroestruturais se encontram e se atravessam, sendo os sujeitos continuamente afetados. É neste *espaçotempo*, praticado rotineiramente, que sentidos e experiências poderosas são produzidos. Na repetição da rotina há fuga dos praticantes, e são nessas fugas que as transformações vão sendo inventadas. Transformações essas nem sempre harmônicas. Caso contrário, não haveria sentido tornar menor a vida cotidiana, nem silenciar os sujeitos praticantes da cotidianidade; “a menorização do cotidiano faz parte de um projeto maior de dominação, e suas ações se veiculam a aspectos da vida cotidiana, de forma a subtrair, deles, sua força de expansão” (LACERDA, 2017, p.128).

Para Ferrazo (2007), a pesquisa com o cotidiano pressupõe “outras possibilidades teórico-metodológicas diferentes daquelas herdadas da Modernidade, para superar o aprisionamento do cotidiano em categorias prévias e assegurar a impossibilidade de usarmos o singular para tratar da diversidade que se manifesta na vida” (FERRAZO, 2007, p. 73). Nesses outros exercícios teórico-metodológicos, a(o) pesquisadora(or) não é mais a(o) única(o) protagonista da produção do saber, mas os sujeitos que praticam a realidade compartilham com ele(a) esse protagonismo. Assim, a(o) pesquisadora(or) conduz os processos investigativos seguindo as redes que se apresentam a ela(e).

Há algumas especificidades da(o) pesquisadora(or) do cotidiano, o que não significa que tais aspectos não possam ser observados em pesquisadores que se movimentam por outras formas de fazer pesquisas. Assim, primeiramente, a(o) pesquisadora(or) em cotidianos não tem a pretensão de se modular aos padrões positivistas de produção do saber. O fato de o observador não se retirar do interior do quadro que observa já é em si o exercício epistemológico de outra ciência, diferente daquela apregoada pelo parâmetro positivista.

Ao estudar, pesquisar e mergulhar nos/dos/com os cotidianos, observamos diferenças epistemológicas e metodológicas ao considerarmos o paradigma dominante da ciência. De acordo com Santos (2006, p.135), produzimos saberes científicos e criamos “constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes [...] para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício da experiência”. Essa forma de produção de saber permite a utilização de um emaranhado de ferramentas metodológicas para a produção dos dados em nossas pesquisas, uma vez que sua metodologia segue pistas e percursos encontrados no cotidiano, nas experiências. Assim, nesses estudos não há rigidez metodológica, ou seja, não há receita ou cartilha de como pesquisar. Contudo, os caminhos metodológicos dizem antes mesmo das escolhas epistemológicas em que a pesquisa se insere. Nesse sentido, Bourdieu, Chamboredon, Passeron (2004, p.60) afirmam que “até mesmo as operações mais elementares, e na aparência, as mais automáticas do tratamento da informação implicam escolhas epistemológicas”

Sobre grupos de discussão

Segundo Weller (2006), os grupos de discussão privilegiam as interações e a maior inserção da(o) pesquisadora(or) no universo dos sujeitos, tendo como objetivo principal desta técnica “a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de

suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2006, p. 244). Os grupos de discussão aproximam-se mais “dos debates críticos que envolvem as práticas cotidianas, culturais e sociais em uma comunidade ou coletividade” (SILVA, 2017, p. 94). Mangold (1960, apud Weller, 2006, p. 245) afirma que as opiniões trazidas pelo grupo refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. Para Mannheim (1980, apud Weller, 2006, p. 245), tais visões de mundo representam um conjunto de vivências ou de experiências que se conectam a uma estrutura única, e esta, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que tecem a vida desses múltiplos sujeitos. De acordo com Meinerz (2011, p. 489), os grupos de discussão “favorecem uma profundidade e permitem descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes”.

Sobre o método grupo de discussão, encontramos em Silva (2017, p.93) importantes contribuições para a sua compreensão e utilização. Procura-se com este método “a voz do grupo” a partir das falas de cada participante, sendo a interação pesquisadora-mediadora e os sujeitos da pesquisa uma das características mais intrínsecas desta metodologia. Nesse sentido, o grupo de discussão:

Tem a função inicial de estimular o debate com perguntas provisórias e não pré-determinadas, pois não tem o objetivo de resolver problemas como no Grupo Focal, mas sim levantar questões, percepções e sentimentos ao redor dos assuntos. Não sendo um método para resolver problemas, o GD formataria informações significativas e sentidos do grupo para fazer fluir novos debates e, assim, delineando o entendimento crítico dos participantes com relação aos assuntos [...] permitindo apresentar as experiências pessoais, coletivas, não sendo uma troca racional de falas, mas uma espécie de levantamento de argumentos, emoções, testemunhos e histórias diversas (SILVA, 2017, p. 93).

De acordo com Silva (2017, p. 92), o grupo de discussão presencial tenta:

Estimular um ambiente de conversações, ao trazer um lugar de fala do grupo na prática conjunta de participação no debate. O método permitiu que mediador e participantes em interação convocassem esse lugar da fala do grupo. A conversa no GD seria a extensão de seus espaços cotidianos de conversação, onde cada jovem motivado socialmente tem algo a dizer (SILVA, 2017, p. 92).

A partir do grupo de discussão, pretendeu-se perceber as tessituras produzidas pelas mulheres negras estudantes da UFV e os elementos que conectam suas trajetórias. Todavia, situá-las na dimensão presente demandou conhecer os percursos produzidos por elas até aqui. Para isso foi utilizada enquanto ferramenta metodológica a dinâmica de grupo denominada “Rio da Vida”.

O rio da vida: um mergulho nas memórias cotidianas de mulheres negras

O Rio da Vida é uma ferramenta metodológica que tem sido utilizada em trabalhos cuja compreensão das trajetórias de vida dos sujeitos se fazem fundamentais, sobretudo com grupos e pesquisas que envolvam mulheres.

No livro “Mulheres e Agroecologia: sistematizações de experiências de mulheres agricultoras”, produzido em 2010 pela Organização Mundial ActionAid lemos que o Rio da Vida:

Permite fazer uma reflexão coletiva sobre temas que foram trabalhados ou vivenciados, ao longo do tempo, no contexto de um grupo, comunidade local ou região. Permite comparar e avaliar mudanças de atitudes, comportamento e relacionamento, assim como identificar a origem ou o estímulo para tais mudanças. As mulheres são estimuladas a registrar - através de desenhos, pinturas, colagens, na forma do movimento de um rio - eventos e acontecimentos importantes que o grupo identifica como motivadores ou como obstáculos (ACTIONAID BRASIL, 2010, p. 16).

Na cartilha “Programa Formação de agentes e produção de materiais didáticos, educativos e informativos para o enfrentamento da violência contra a mulher”, elaborada pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Gênero (NIEG/UFV) e a Casa das Mulheres Viçosa-MG vemos a sugestão de utilização desta ferramenta como forma de conhecer a trajetória coletiva das mulheres. Neste material o objetivo do Rio da Vida é “conhecer a trajetória de vida das mulheres na comunidade. Problematizar as relações de gênero, raça, etnia, identidades, pertencimento local” (NIEG, 2014, p.1).

As diversas organizações e instituições que tem utilizado o Rio da Vida, as fazem como uma dinâmica de grupo. Nas tessituras que ora apresentaremos, as narrativas de estudantes negras da Universidade Federal de Viçosa, trabalhamos o Rio da Vida na perspectiva de uma ferramenta metodológica para o diálogo, a escuta e a construção de contranarrativas sobre racismo e trajetórias.

O Rio da Vida consiste em desenhar no chão um rio, ou usar um tecido TNT ou papel, para representar um rio que ao longo das discussões será preenchido com tarjetas e/ou elementos que representem as etapas de vida de cada grupo ou indivíduo, desde a infância até a vida adulta. Neste sentido, permite evocar memórias do cotidiano das participantes desde quando eram crianças até chegarem aos dias atuais.

Diferentemente do que geralmente vemos em pesquisas com grupos focais, os grupos de discussão pressupõe um elemento comum entre os sujeitos, algo que os conectem, ainda que não se conheçam. Na pesquisa em questão, o elemento comum do grupo de discussão no qual foi utilizado o Rio da Vida era a identidade de mulher negra, ou seja, raça e gênero eram conceitos que se entrelaçavam no grupo. As participantes foram convidadas a participarem do espaço intitulado “Mulheres Negras nas Universidades” por meio da rede social Facebook. Para participarem, as mesmas deveriam preencher um formulário on-line e encaminhar para pesquisadora.



Imagem 1 – Cartaz de divulgação para participação no grupo de discussão.

No dia e horário divulgado, as participantes se reuniram no Departamento de Educação da UFV onde foi feita uma dinâmica de apresentação com fio de barbante que à medida que as participantes se apresentavam tecia-se uma grande teia que conectavam-nas entre si. Nesse momento, elas foram convidadas a dizer o nome, o curso e por que escolheram participar daquele espaço. O desejo de aprenderem mais sobre a temática, de se descobrirem enquanto mulheres negras e se fortalecerem nos processos cotidianos foram as respostas mais evocadas por elas.



Foto 1 – Acolhida das participantes com a leitura de um trecho do livro de “Insubmissas lágrimas de mulheres”, de Conceição Evaristo.



Foto 2 – Dinâmica de apresentação das participantes.

Em seguida, elas foram convidadas a interagirem com os elementos distribuídos nas instalações do Departamento de Educação, como hall de entrada, escadas e corredores. Foram escolhidos elementos que pudessem despertar a memória do cotidiano das participantes e estimular a construção de suas narrativas, como por exemplo: imagens de personalidades negras, livros com a temática racial, produtos de beleza como maquiagem, flanelógrafos, objetos de uso na escola como lápis de cor e livros de histórias infantis, frases e dados sobre a população negra, em especial as mulheres negras.

Após esta interação, as participantes puderam escolher um desses elementos que seria o disparador de suas memórias cotidianas para a construção do Rio da Vida.



Fotos 3 e 4 – Participantes interagindo com os elementos distribuídos no corredor do Departamento de Educação.

As participantes foram divididas em dois grupos e, com a ajuda de cinco mediadoras², compartilharam as razões pelas quais escolheram

²As cinco mediadoras deste espaço são amigas da pesquisadora. Todas são mulheres negras, duas formadas no curso de História, uma no curso de Pedagogia e duas comunicadoras sociais/jornalistas. Destas, duas cursam o mestrado

determinados objetos. Em seguida, narraram suas trajetórias individuais e seus cotidianos na UFV a partir de um roteiro de questões, previamente elaborado com a ajuda das mediadoras.



Foto 5 e 6 - Participantes divididas em grupos compartilhando os elementos que escolheram ao longo da interação com eles.

Para finalizar, as participantes sistematizaram, em tarjetas, cada etapa de suas vidas (infância, adolescência e vida adulta), com expressões que evidenciavam os sentimentos e as relações sociais estabelecidas em cada uma dessas etapas.



Foto 7 - Participantes construindo o “Rio da Vida” em um deságua de emoções.

em Educação na UFV, uma atua como educadora popular em uma Organização Não Governamental da cidade de Viçosa, uma é comunicadora de um importante grupo de Dança de Rua também na cidade de Viçosa e uma é estudante de mestrado em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Elas contribuíram na construção do roteiro de perguntas geradoras para o grupo de discussão, nos registros audiovisuais do espaço, com elementos visuais para compor o espaço e com a afetividade presente no espaço, por meio da partilha de suas vivências. A participação destas mulheres promoveu um clima ainda mais acolhedor durante o espaço, e a empatia atravessou todos os momentos do encontro. Elas também puderam compartilhar suas experiências de mulheres negras, marcadas em seu corpo, produtoras de suas narrativas.



Foto 8 – Rio da Vida com as expressões escolhidas pelas mulheres para representarem suas trajetórias de vida (individuais e coletivas).

As palavras e expressões registradas pelas participantes para marcar suas histórias de vida foram apresentadas separadamente por períodos da vida, ou seja, seguindo a cronologia infância-adolescência-vida adulta. Algumas palavras se repetiam ao longo do avançar dos anos.

Ao longo das participações foram feitos registros escritos, audiovisuais e fotográficos, que foram analisados em etapas posteriores. O espaço com previsão para acontecer em três horas teve sua duração estendida para seis horas, e as participantes lamentaram o encerramento daquela tarde de sábado cheia de trocas e afetos. No processo de entrevistas individuais, todas as participantes destacaram a importância da presença das mediadoras, trazendo legitimidade e afetividade para os espaços. As histórias de mulheres que já passaram pelo Ensino Superior e hoje trilhavam seus caminhos em espaços de pouca representatividade negra trouxeram às participantes o sentimento de que são capazes de atravessar os “muros” construídos pela desigualdade racial na vida acadêmica.

Para sistematizar as experiências compartilhadas no grupo durante o período da infância, foram escolhidas as seguintes palavras, expressões, frases e até trechos musicais: inocência; solidão; violência; perda; obediência; pertencimento forte em casa, solidão na escola; “por que o meu cabelo não balança igual ao da minha prima?”; impacto do racismo; brincadeiras sem graça; silenciamento; “a última a ser escolhida!”; a

diferente do grupo; “trabalhadeira”; “Negro Drama³, tenta ver e não vê nada, a não ser uma estrela longe meio ofuscada...”.

No período da pré-adolescência e adolescência surgiram as seguintes expressões e frases: falta de interesse dos garotos; alisamento do cabelo; livros; insegurança; descoberta do eu; inadequação aos grupos; excesso de solidão; responsabilidade; “você é gigante, baleia e do cabelo ruim”; a mulher forte; descoberta do eu; descobrimento; resistência; ausência; “Tem que acreditar! Desde cedo, a mãe da gente fala assim: ‘filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor’. Aí, passados alguns anos, eu pensei: Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado⁴...?”.

No período da vida adulta o Rio da Vida fez emergir as seguintes palavras, expressões e sentimentos: não lugar; resignificação; reconhecimento; construção do conhecimento como negra; resistência (afronta); luta; autoconhecimento; poder; responsabilidades; autoestima; você é linda!; vontade de se “emancipar” através do estudo; “chegar aqui de onde eu vim é desafiar a Lei da Gravidade⁵”.

As expressões trazidas pelas participantes nos permitem identificar a presença do racismo em seus cotidianos desde quando eram crianças, todavia, a maioria delas relatam que tais experiências não eram lidas por elas como racismo, uma vez que desconheciam o conceito. Por meio do Rio da Vida foi possível identificar também elementos comuns nas trajetórias de vida das mulheres negras, sobretudo as mulheres acadêmicas. Destacamos: o preterimento desde a infância, muito evidenciado na escola, especialmente durante os preparativos e realização das Festas Juninas; o processo de reconhecimento de seu pertencimento racial e de experiências racistas em seus cotidianos; o processo de autoconhecimento e

³Trecho da música “Negro Drama”, do grupo Racionais MCs. Composta por Edi Rock e Mano Brow, a canção é uma reflexão crítica sobre a própria história de sucesso do grupo. Sucesso esse alcançado por meio de muitas lutas raciais, uma vez que também traz em sua letra o racismo e discriminação sofridos pelos negros na sociedade brasileira.

⁴Trecho da música “Tem que acreditar”, do grupo de rap brasileiro Racionais MCs.

⁵Trecho da música “Junho de 94”, do rapper Djonga. Os MCs e rappers têm tido papel fundamental na denúncia do racismo em diversos países da América. Djonga é a mais nova geração do rapper brasileiro, e sua carreira artística começa em 2012, quando participava de saraus. Em 2019, é considerado um dos maiores cantores de rap do Brasil.

(re)construção de suas identidades enquanto mulheres negras; engajamento em lutas e reflexões críticas acerca da trajetória do povo negro no Brasil e a existência do racismo enquanto estrutura social; resistências e reconstruções a partir da inserção na Universidade.

Trajetórias submersas começam a emergir no grande rio da vida

A realização do Rio da Vida enquanto caminho gnosiológico no entendimento, **de** vozes plurais e singulares sobre as trajetórias negras, apresentou-se como um caminho possível no investigar, pensar e compreender as facetas nas quais interpelam vivências e experiências das participantes da pesquisa. Isso ficou evidente nas experiências compartilhadas pelas mulheres negras durante a realização do grupo de discussão. Mesmo a grande parte delas não se conhecendo pessoalmente, todas demonstraram estar muito a vontade ao compartilhar suas experiências.

O grupo de discussão é uma metodologia científica que dá margem para a expressão dos sentimentos e emoções das participantes, e o Rio da Vida enquanto ferramenta metodológica permitiu que isso acontecesse. Não foram raros os momentos em que a emoção tomava conta dos grupos e as mulheres demonstravam seus sentimentos por meio das lágrimas. Por meio das emoções emergidas foi possível mergulhar ainda mais no cotidiano das mulheres negras, rememorado pelas mesmas e construir uma narrativa comum em meio às suas experiências individuais.

O Rio da Vida permite ainda traçar linhas comuns nas trajetórias de vida singulares destas mulheres. Isso se faz fundamental em pesquisas com sujeitos negros(as), onde percebemos uma estrutura social comum que atravessa a construção de suas narrativas, à qual denomina-se racismo. Preterimento, solidão, tentativas de atingir um padrão estético, silenciamento da identidade são pontos comuns na trajetória de vida destas mulheres. Mas também vemos resistência, conhecimento, reconstrução, poder e lutas emergirem como pontos comuns presentes de forma ancestrais em suas narrativas.

Outro ponto forte do Rio da Vida é a horizontalidade das falas das participantes. Pesquisadoras-mediadoras e participantes encontram-se em um mesmo nível de participação, sem que com isso confunda-se os papéis de cada um dos sujeitos no ato de pesquisar. Isso se deve ao fato da liberdade de fala estabelecida por esta ferramenta desde o momento de apresentação das participantes.

A primazia da participação ativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa garantem uma fluidez nas questões orientadoras, sem necessidade da pesquisadora-mediadora recorrer constantemente ao roteiro de questões, uma vez que no próprio diálogo entre as participantes as perguntas importantes para o problema já vão sendo refletidas e aos poucos respondidas.

Destacamos ainda, a capacidade de sistematização desta ferramenta, uma vez que ao final do encontro as participantes são convidadas à sistematizarem suas falas e discussões por meio de palavras e expressões. Esse exercício de narrar, lembrar, organizar o passado e o presente, trouxe a tona, inquietações e experiências inusitadas. Muitas participantes, destacaram que não haviam realizado discussões em profundidade em temas sobre afetividade, negritudes e racismos.

Conclusões

Vimos que o Rio da Vida surge como possibilidade de ferramenta metodológica para pesquisas qualitativas que prezam pelo trabalho em grupo e participativo. A utilização desta ferramenta em trabalhos em grupos com naturezas distintas, tais como formação e investigação, indicam a versatilidade da ferramenta, que mesmo sendo utilizada em espaços de formação, podem trazer elementos importantes para um olhar investigativo atento e curioso.

Esta proposta teórica e metodológica, permitiu perceber como as composições tecidas no cotidiano das estudantes negras da UFV contribuem para a construção das suas narrativas e influenciam na construção

de suas trajetórias pessoais e acadêmicas. As trajetórias de escolarização vivenciadas por estudantes negras da UFV e mencionadas no deságua da pesquisa, desvelaram não apenas um percurso não “linear” em suas histórias, mas também os movimentos cotidianos e invenções produzidas por essas mulheres em seu dia a dia escolar.

Vale lembrar a importância do preparo da(o) pesquisadora(or) para utilização desta ferramenta. Sugerimos que o roteiro de questões seja contruído coletivamente, envolvendo sujeitos que poderão atuar como mediadores durante o grupo de discussão e podem trazer perguntas importantes para serem debatidas. Para quem for utilizar a ferramenta pela primeira vez, sugerimos também um momento de testagem, com um grupo menor. Ao se dividir o grupo o mais indicado é que os mesmos fiquem afastados geograficamente, para que as falas não interfiram nas discussões de um grupo ou outro e as gravações em materiais áudio-visuais fiquem audíveis para posteriores análises. A duração do grupo dependerá do envolvimento das participantes, por isso quanto mais afetivo, acolhedor e dinâmico estiver o espaço, mais tempo de envolvimento ativo das participantes teremos.

Pensar o Rio da Vida como uma ferramenta metodológica com potencial para vir a ser por si só uma metodologia nos convida a retomar questões importantes sobre a epistemologia do conhecimento. Situar pesquisadoras(es) e sujeitos em espaços distintos dentro da pesquisa, porém horizontais indicam outros passos que podem ser dados no processo de construção do saber. Exige crer que o mundo é diverso e complexo, por isso necessita de uma ciência criteriosa e plural para indicar compreensões possíveis deste mundo social, econômico, histórico, e por que não, afetivo? Por isso a opção pelo uso do Rio da Vida como ferramenta metodológica pressupõe que pesquisadoras(es) e sujeitos de pesquisa estejam dispostos a experiências ao longo de seus caminhos investigativos em um deságua de emoções.

Referências

- ACTIONAID BRASIL. **Mulheres e agroecologia** - Sistematizações de experiências de mulheres agricultoras. Grupo de Trabalho Mulheres da ANA (org.). Rio de Janeiro, 2010.
- ALVES, N. Uma ou duas coisas que diria sobre ela: a questão da prática no Grupo de pesquisa “As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania”. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Orgs.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: UNICAMP, 2008. p. 48-56.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J.-C. **O Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** Vozes, 2004.
- CARIELLO, R. Fetiches conceituais das ciências humanas. **Folha de S. Paulo, São Paulo**, p. 3, 2011.
- CARVALHO, J. J. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil.** São Paulo: Attar Editorial, 2005.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998
- COSTA, S. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo.** editora UFMG, 2006.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.
- GONZALEZ, L. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988
- LACERDA, M. P. de. Traços do cotidiano, essa vida de "pouco caso". **Momento-Diálogos em Educação**, v. 26, n. 1, p. 118-142, 2017.
- LOMBROSO, C. **O homem delinquente.** São Paulo: Ícone, v. 80, 2007.
- MUNANGA, K. **Negritude-usos e sentidos.** Autêntica, 2015.
- LOPES, E. S. O desejo dos anjos. **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 54, p. 503-524, 2013.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, 2011.

NASCIMENTO, A. do. **Quilombo**: vida, problemas e aspirações do negro. São Paulo: Edições NO.1, 1948.

NIEG. **Programa Formação de agentes e produção de materiais didáticos, educativos e informativos para o enfrentamento da violência contra a mulher**. Universidade Federal de Viçosa, 2014.

OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. **Certeau e as artes de fazer**: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 112 páginas, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais).

ROSA, G. **Grande Sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, B. de S. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2006.

SILVA, R. D. G. da. Conversando sobre os conteúdos das mídias com jovens no rural: configurações de um espaço pré-político. **Aurora - Revista de Arte, Mídia e Política**, v. 10, n. 28, p. 86-103, 2017.

SPINK, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 20, p.70-77, 2008. Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10maio2018. doi.org/10.1590/S0102-71822008000400010.

STECANELA, N. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**: filosofia e educação. 2009.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 28 maio 20

A relação entre professores e alunos no contexto escolar: experiências desperdiçadas

Laryssa Sampaio Ferreira
Denilson Santos de Azevedo

Introdução

Este capítulo é fruto de uma pesquisa realizada a partir das leituras e discussões desenvolvidas no decorrer das disciplinas EDU 629 - Saberes, Ser social e Relações de poder e EDU 686 - Percursos da Pesquisa Qualitativa em Educação, ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Viçosa, e com a colaboração do Professor e Doutor Denilson Santos de Azevedo. Seu principal objetivo é analisar se a escola, enquanto uma instituição moderna e um dispositivo de formação de sujeitos, desperdiça a experiência entre professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem. Para analisar essa questão e instigar a reflexão e o debate sobre a relação professor/aluno, será utilizado como metodologia a autonarrativa. Com isso, além de expor os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram esta pesquisa, serão narradas as vivências profissionais da primeira autora desde capítulo, de forma a justificar o caminho que nos levou a este tema e a desenvolvê-lo. Assim, algumas partes do texto encontram-se em primeira pessoa, visando não descaracterizar as experiências a serem narradas.

A questão central que norteia este trabalho surgiu, justamente, de um conjunto de situações vivenciadas e experienciadas no meu dia a dia enquanto professora de História em uma escola pública estadual situada na

área urbana de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. A prática docente ocorreu em período simultâneo ao que cursava as disciplinas já mencionadas¹. No entanto, uma das turmas em que atuava se diferenciava: era considerada a melhor turma do ensino fundamental, uma das melhores da escola e era a que mais me dava trabalho, tornando-se por isso, o foco deste trabalho.

Não se tratava de enfrentamento, indisciplina e muito menos nota. Havia um clima que dificultava a comunicação com a turma e que dava a impressão de que eles já sabiam o conteúdo, o ignoravam ou simplesmente não tinham interesse, eram apáticos e distantes em todas as aulas. Este fato por si só já incomodava bastante, mas não tomava muito espaço nas minhas preocupações diárias, até que começamos a estudar, nas aulas do mestrado, conceitos como o de modernidade, instituições modernas, *self* pontual, dispositivo e experiência. Foi a partir deste momento que comecei a rever no meu cotidiano, modelos de *ser* eficiente, racional e ativo que são apregoados como ideais e que estavam latentes no meu trabalho. A sensação era de que não estava me dedicando suficientemente às disciplinas do mestrado, ao trabalho, à minha família e a mim mesma, mas precisava dar conta de tudo. Meu trabalho se tornou um dos principais objetos dessas reflexões, pois o cotidiano da escola é sempre uma surpresa, é desafiador, às vezes gratificante e outras desmotivante, mas é sempre marcado por acontecimentos diversos, possibilitando novos aprendizados e reflexões.

Comecei a perceber como a escola me cobrava um padrão de disciplina e controle ao qual não estava familiarizada. Já havia vivenciado esta normatização como aluna, mas não como professora. Notei que tentava de diversas formas ser essa professora *padrão*, que impõe respeito e mantém a sala silenciosa e em ordem. Por isso, todos os dias me vestia de uma figura que eu não era e a tentava transmitir uma imagem aos meus alunos. Eram os diversos dispositivos que estavam sendo acionados e que tanto assustavam a mim, no meu primeiro ano de docência. O contato diário

¹ Lecionava em quatro turmas do ensino fundamental, uma turma de 7º e 8ºAno e duas de 9ºAno, mas para este trabalho, serão narradas as experiências vivenciadas em apenas uma das turmas de 9ºAno.

com os alunos estava pautado no ideal de sujeito moderno (*self* pontual) e desenraizado de qualquer tipo de experiência, dificultando a nossa relação e, conseqüentemente, o aprendizado.

Portanto, estaria a escola cumprindo sua função moderna de disciplinar os corpos e a mente, de formar sujeitos para o mundo do trabalho e, simultaneamente, desperdiçando a experiência entre os professores e alunos que tanto poderia acrescentar no aprendizado? Qual é o impacto disso na formação desses alunos? Que dispositivos são acionados para o controle dos docentes e discentes? As instituições modernas estão em crise ou resistem?

Visando testar a relevância do tema e mapear o que tem sido discutido sobre ele por outros autores, foi realizada uma revisão de literatura em quatro revistas avaliadas com conceitos A1 e A2 em Educação pelo sistema Qualis Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no quadriênio 2013-2016. Foram identificados artigos que continham termos como experiência, disciplina, relação pedagógica e narrativa, e dentre eles, selecionados alguns que dialogavam diretamente com o tema deste capítulo.

Dos artigos escolhidos alguns chamaram mais atenção, como “A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar”, pois se aproxima diretamente do tema proposto neste estudo. Segundo Stecanela (2019), professores e alunos são marcados por um sentimento de desconforto que denota a existência de uma relação pedagógica coisificada e distanciada de uma verdadeira relação dialógica. Ou seja, o artigo parte do mesmo problema que motivou a construção desde trabalho: a relação professor/aluno marcada pelo desperdício da experiência e pelas relações mecânicas que nada ou muito pouco acrescentam ao cotidiano escolar.

O artigo “Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma ‘gaiola’” se aproxima do referencial teórico aqui utilizado por problematizar a construção do sujeito moderno partindo da função disciplinar da escola (FERRARI; DINALI, 2019). Por fim, em “O

desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes” busca-se compreender como a maneira que professores abordam e enfrentam suas dificuldades afeta a evolução de suas carreiras. Além disso, as dificuldades implícitas resistentes a autocompreensão e que se relacionam ao desejo de ordem e de previsibilidade do ensino desses docentes são apresentadas como o aspecto mais problemático na carreira dos docentes iniciantes (GUZMAN-VALENZUELA; BARNETT, 2019).

A proposta deste capítulo parte também de um processo de autocompreensão de uma prática pedagógica específica, que se viu cerceada por diversos dispositivos que moldavam a compreensão do que é uma boa aula, um bom professor e um bom aluno. Com isso, foi possível perceber que a reflexão e a análise desta situação podem ser consideradas formas de profanar esses dispositivos e indicar que este relato está mais ligado aos estudos sobre a docência e a relação professor/aluno do que se imaginava inicialmente. A narrativa faz parte da experiência vivida, por isso, constitui-se em um rico recurso metodológico que perpassa a autocompreensão, o autoconhecimento e a formação docente e discente.

Visando discutir um pouco mais sobre a metodologia aqui utilizada, analisaremos, a seguir, algumas das particularidades, possibilidades e desafios apresentados pela narrativa autobiográfica ou autonarrativa. Posteriormente, apresentaremos a discussão teórica que motivou a construção deste capítulo em diálogo constante com as experiências vivenciadas na prática docente, assim como as considerações finais.

A narrativa como possibilidade metodológica

Segundo Bossle e Molina Neto “A pesquisa autonarrativa fundamenta-se na descrição, reflexão e introspecção tanto intelectual quanto emocional do narrador (em sintonia com autores escolhidos por ele dentro de um contexto sociocultural para interlocução teórica) e do leitor/interlocutor da narrativa.” (apud MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 377). É por

isso que, mesmo despertando inúmeras discussões, a autonarrativa destaca-se por ser uma metodologia que permite reunir em uma mesma pessoa o autor e o sujeito que é o foco do estudo, ajudando a compreender o motivo pelo qual, ao longo do texto, ora falam os autores, ora o autor e sujeito da pesquisa.

Segundo Veiga-Neto, o pensamento moderno é pautado para razão, pela consciência e pelo progresso. Tal perspectiva é complementada pelo programa iluminista que acredita ser possível chegar a uma verdade universal que explique o mundo, a história, a educação, etc. (VEIGA-NETO, 2002, p. 28). Mas no atual momento, compreendermos o conhecimento de forma diferente.

Ora, se para o Iluminismo é preciso tomar cuidado com as impressões imediatas, para as perspectivas pós-modernas qualquer impressão é, ao mesmo tempo que impressão, também uma conformação sobre o mundo. [...] São olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Não há problema em si, pairando numa exterioridade. (VEIGA-NETO, 2002, p. 30).

Essa afirmação pode ser utilizada para pensar em como os problemas e objetivos apresentados nesse capítulo rompem com um padrão de pesquisa e de construção do conhecimento. Em primeiro lugar, são as experiências pessoais vivenciadas na docência o ponto de partida para as demais reflexões. Ou seja, a questão principal desse capítulo foi construída, mesmo que diversos outros profissionais já tenham refletido sobre as experiências entre professores e alunos, cada qual tem seu próprio olhar e suas próprias motivações. Não existem princípios universais eternamente válidos, e nem interessa ao pós-moderno demarcá-los, mas sim problematizar qualquer tipo de certeza presente. (VEIGA-NETO, 2002).

O distanciamento e a imparcialidade tão valorizados em momentos anteriores são agora vistos como impraticáveis, pois os problemas surgem da nossa interação com os diversos espaços, são oriundos de uma aproximação do olhar, de afetamentos e inquietações. De acordo com Veiga-Neto (2002), somos parte dos nossos objetos, problemas de pesquisa e projetos, estamos imersos em uma realidade que nos afeta tanto que desejamos

muitas vezes modificá-la. E lutamos justamente contra essas criações modernas, pois não acreditamos no sujeito racional, muito menos na objetividade e imparcialidade do professor diante de uma situação de ensino aprendizagem, pois ele é também movido por seus problemas, afetos e experiências (ANDRADE, 2012).

Tendo em vista todo esse contexto que busca construir novas formas de se elaborar problemas, objetivos e de se fazer pesquisa em geral, a metodologia também vem assumir novos contornos na tentativa de se aproximar dessas novas tendências. As narrativas, sejam elas escritas ou contadas, são essenciais para acessar memórias e experiências vivenciadas e ressignificadas, e a medida em que narramos não apenas recordamos como também construímos um certo sentido do que somos (ANDRADE, 2012). Ao falar das minhas vivências por exemplo, construo uma determinada concepção de docência, por meio de experiências que considero positivas e negativas, da mesma forma que ao ouvir meus colegas de profissão falar sobre suas práticas, reinvento as minhas e procuro um outro sentido.

Trabalhar com as narrativas é particularmente interessante se abandonarmos os pressupostos de verdade a fim de identificar processos de subjetivação e visibilizar os ditos e não ditos. (ANDRADE, 2012). Nos estudos sobre a experiência educativa e sobre a relação professor/aluno a narrativa está muito presente, pois permite compreender como as pessoas experimentam o mundo (STRECK; GUSTASACK, 2014). Como afirma Connelly e Clandinini (1995, p. 11), “os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas”. É através da narrativa que procuramos dar sentido a um conjunto de eventos fragmentados e desconectados. (LARROSA, 2002 *apud* STRECK; GUSTASACK, 2014).

Entendemos o ato de narrar como ato de conhecimento. Por intermédio da narrativa, professoras e professores tecem uma rede de significantes que traduzem formas (visíveis e invisíveis) de compreender/conhecer o ato educativo. Leal (2009) nos lembra que o ato educativo precisa ser narrado. A

narrativa da prática educativa transforma o ato em história – a história de uma experiência que engendra aprendizagens: aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. (PÉREZ; MIGUEL, 2016, p. 58).

A narrativa potencializa a reflexão e ao mesmo tempo o processo formativo. O exercício narrativo funciona como um dispositivo de autoconhecimento e autotransformação (PÉREZ; MIGUEL, 2016). Possibilita também a reelaboração de questões internas, amparando na construção de um sujeito mais autônomo. “O narrado serve tanto à pesquisa quanto ao próprio narrador, visto que este “mergulho interior” vai para além das lembranças e favorece a reflexão consciente.” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 382).

A pesquisa com narrativas possibilita que as pessoas repensem a forma como veem a si mesmas e as outras, tornando-se capazes de, inclusive, teorizar sobre suas próprias experiências. “Este pode ser um processo emancipatório em que o sujeito aprende a produzir a sua própria formação determinando a sua trajetória.” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 382).

O profissional pode utilizar-se da autonarrativa em prol de seu aperfeiçoamento profissional, além do desenvolvimento pessoal. As reflexões advindas da análise deste material reúnem aspectos singulares e permitem a articulação com observações técnicas e metodológicas. Isto exige do profissional ousadia, comprometimento e maturidade para olhar para dentro numa justa posição, nem punitiva nem benevolente. (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 382).

Justamente por isso, cabe aqui um adendo para reforçar que o pesquisador, seja na narrativa, na autonarrativa ou em qualquer outro tipo de pesquisa, não é neutro. “A narração não é a descrição fiel do fato, mas como ele foi construído mentalmente pelo narrador. No narrado podemos conhecer mais acerca da subjetividade do narrador do que a “verdade” em si do narrado.” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 372).

Modernidade *versus* experiência

Os conceitos abordados ao longo deste tópico serão discutidos a partir da sua aplicação à realidade vivenciada na escola, pois ambos estão intrinsecamente entrelaçados às reflexões que serão narradas. Com isso, a construção desse capítulo abarcou pelo menos três importantes etapas: vivenciar (a prática docente), refletir (sobre ela à luz dos conceitos) e narrar.

A modernidade é o plano de fundo no qual vemos a emergência do *self* pontual, sujeito descontextualizado, neutro e que possui um ideal de autorresponsabilidade, controle, racionalização e matematização. Esse mesmo sujeito objetifica até mesmo suas emoções e medos, pois o agir racionalmente exige distanciamento e autocontrole (TAYLOR, 1997). “Isso é o que desejo chamar de *self* “pontual” ou “neutro” – pontual porque o *self* é definido abstraindo-se todas as preocupações constitutivas e, portanto, qualquer identidade [...]. Sua única propriedade constitutiva é a autoconsciência.” (TAYLOR, 1997, p. 73).

O *self* pontual é desprendido de qualquer rede de interlocução, ou tenta ser:

Aquele que acredita na objetificação desprendida, que vê o domínio da razão como espécie de controle racional da emoção conseguido pelo distanciamento do escrutínio científico [...]. Assumi uma posição definitiva em favor da objetificação; rompeu com a religião, com a superstição, resistiu às adulações das visões de mundo agradáveis e lisonjeiras que ocultam a austera realidade da condição humana num universo desencantado. Ele assumiu a atitude científica. (TAYLOR, 1997, p. 68-69).

Esse sujeito pontual da modernidade está nas instituições e se expressa no controle, na autorregulação, no trabalho e na busca pelo progresso e evolução. Trata-se de um modelo ideal, por isso, inalcançável. Não é à toa que temos a sensação de que nunca estamos dando nosso melhor e nos esforçando o suficiente, mas a verdade é que não conseguimos objetivar e racionalizar tudo, e está aí a função das instituições.

Na ânsia de criar o sujeito moderno as instituições são impregnadas por dispositivos. O dispositivo pode ser uma técnica, uma tecnologia ou um discurso, e seu objetivo é modelar o sujeito de forma a inscrevê-lo num determinado sistema. Eles não são necessariamente bons ou ruins, eles existem e podem se atualizar ou não de acordo com sua finalidade. “Dispositivo passa a ser qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos.” (AGAMBEN, 2009, p. 12).

Os dispositivos atuam diretamente na construção do sujeito através dos processos de subjetivação: “Chamo sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os vivos e os dispositivos.” (AGAMBEN, 2009, p. 13). O sinal que marca o início e o fim das aulas, o portão, as grades e os muros que delimitam o espaço, as carteiras que indicam como todos devem se sentar, as normas e as punições para quem as desrespeita, as notas para classificar e diferenciar os *ganhadores* dos *perdedores*. Poderíamos citar diversos outros exemplos para demonstrar como esses dispositivos afetam todos os sujeitos que atuam e estão presentes na escola, e não somente os alunos. Professores e demais funcionários são muitas vezes cúmplices neste processo, pois devem fazer com que esses dispositivos funcionem, sendo em muitas situações coagidos por outros dispositivos, representados pelo discurso da direção, da supervisão e até mesmo dos demais colegas de profissão.

Compreender esse sistema de normas e deveres apresentou a mim uma responsabilidade como professora que eu até então desconhecia. E se o sistema quer docilizar os corpos, a escola é prova de que ele não consegue, aliás nós não conseguimos. Por isso, percebendo que minha relação com a turma continuava ruim e que todos os dias era um sacrifício entrar naquela sala de aula, tentei conversar com a turma, expliquei que não era um problema com alunos específicos, era o comportamento deles enquanto turma, o coletivo. Sem sucesso, resolvi comunicar à direção, pois a vice-diretora sempre se mostrou muito acolhedora, disposta a ouvir e a

ajudar. Ela se propôs a fazer um projeto com a turma sobre respeito e valorização dos professores, mas da diretora ouvi que no dia em que assinei um contrato com o Estado de Minas me comprometi a ter gestão de turma, e que essa é uma exigência cuja não observância pode levar até a perda do cargo de professor.

Assim, apesar da iniciativa de comunicar à direção sobre meu problema, não obtive nenhum resultado positivo, e ainda passei a ser *vigiada* enquanto lecionava. Diversas vezes me senti intimidada por pais de alunos e pela direção, e a antipatia que eu sentia pelos alunos foi transferida também a eles. Um dado bem interessante, foi que algumas semanas após ter reclamado com a direção a respeito da turma, uma outra professora também o fez, e por isso marcaram uma reunião com todos os pais para conversar sobre o comportamento deles em sala de aula, o que também pouco adiantou. Comecei a observar que os professores mais valorizados pelos alunos e pela direção eram os mais autoritários e que a escola lidava de diferentes formas com cada professor. Infelizmente, a minha situação de contratada, recém formada e com pouca experiência não me ajudavam.

Todas essas vivências ocorreram simultaneamente às disciplinas que cursava no mestrado, que me proporcionaram muitas oportunidades de refletir sobre esses diversos acontecimentos. Comecei a observar que a escola era uma instituição com propósitos que extrapolavam a educação e o conhecimento. Notei os diversos dispositivos e como os alunos debochavam deles ao se recusarem a entrar na sala, ficar sentados por quatro horas seguidas, fazer os deveres e avaliações.

Os professores, por sua vez, encontravam suas próprias formas de burlar o sistema, nas conversas rotineiras entre as aulas era possível notar que muitos não planejavam suas aulas com antecedência, pois tinham mais de um cargo, trabalhavam em mais de uma escola e tinham um acúmulo de afazeres que não envolviam apenas as obrigações do trabalho, muitos inclusive, cursavam pós-graduações ou segunda licenciatura. Entre àqueles que ainda se esforçavam para planejar atividades diferenciadas, envolvendo vídeos ou levando os alunos para outros espaços da escola, era

possível notar que o propósito pedagógico era quase inexistente, justamente pela dificuldade de planejamento e à falta de autonomia que o professor enfrenta ao lidar com os prazos e cronogramas estabelecidos pela escola e pela secretaria de educação. Esses são apenas exemplos de como os professores encontram formas de profanar os dispositivos que os obrigam a cumprir sua carga horária, a trabalhar ao longo das noites e em finais de semana, participar de reuniões e ainda lidar com diversos processos burocráticos, recebendo bem menos do que deveriam.

No entanto, eu ainda não me considerava essa professora de ofício, pois estava me iniciando na carreira, com pouca experiência e, apesar das dificuldades, seguia direitinho as normas da escola. Foi em um outro momento de reflexão que percebi que um dos grandes problemas na minha relação com os alunos era que eu cobrava deles tudo o que cobravam de mim. A nossa relação era marcada por disputas, porque os mesmos discursos que eu rejeitava, eles também rejeitavam. Comecei a pensar que não vivia experiências, pois nada me motivava e me chamava a atenção, tinha pouco tempo para planejar aulas, para ler os textos do mestrado, para manter meu diário de classe em dia e ainda trabalhar com aulas particulares. Sentia falta do engajamento que tinha com as disciplinas e os projetos da graduação. E, sem oportunidade de escolha, passei por inúmeras dificuldades na leitura dos textos e na escrita dos trabalhos², e esses percalços também se refletiam na minha prática docente.

Mas como Dewey aponta, as experiências sempre existem, mesmo que algumas sejam mecânicas e monótonas e outras estéticas. Por isso, percebi que vivia sim experiências e que minha dificuldade em narrá-las demonstrava que elas ainda não tinham início e fim delimitados. A experiência implica um padecimento proveniente de qualquer interação entre uma criatura e um meio. E a única coisa que diferencia as experiências

² Essas dificuldades relatadas atribuem-se, principalmente, à falta de tempo, pois além de lecionar onze aulas por semana em uma escola que se localizava em outra cidade e dar aulas particulares, ainda cursava três disciplinas no mestrado. Justamente por isso, essa rotina se diferenciou enormemente da minha rotina de estudos ao longo da graduação.

mecânicas das estéticas³, é que as primeiras não nos afetam, e a dificuldade de experimentar está particularmente associada ao homem moderno que vive em meio ao excesso de informação e individualismo que não deixam espaço para a experiência (BESSA, 2006).

A relação entre a modernidade e a experiência é pautada por um embate, no qual a emergência desta última é praticamente anulada pelas características do tempo moderno. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece.” (LARROSA, 2001, p. 21). O flâneur contrapõe-se a esse movimento da modernidade, pois, “[...] sua atividade é observar os passantes que dão e recebem choques, movimentando-se na massa, como autômatos. O flâneur interessa-se pela cidade em geral, e por cada um dos seus edifícios mais característicos [...]” (BESSA, 2006, p. 5).

Larrosa (2001) complementa afirmando que o sujeito moderno está impregnado pelo desejo de ser informado e opinar, característica daqueles que são consumidores insaciáveis de notícias e reagem aos constantes e velozes estímulos com excitação, choque, ausência de silêncio, memória e experiência. “Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça.” (LARROSA, 2001, p.23).

Comungamos da crença de que é necessária uma desaceleração para que voltemos a experimentar, para que saíamos do *chronos* (tempo cronológico) para o *ayron* (não tempo). Pois são justamente com as experiências e os acontecimentos que vivenciamos uma outra compreensão de tempo, descontínuo e paradoxal. (QUERÉ, 2005).

A questão do desperdício da experiência entre professores e alunos se tornou perceptível para mim a partir de uma determinada situação.

³ “A palavra ‘estético’ refere-se [...] à experiência enquanto apreciativa, perceptiva e agradável. Denota o ponto de vista do consumidor mais do que o do produtor. [...] há uma distinção entre o jardineiro, que planta e cultiva, e o dono da casa, que frui o produto acabado. [...] Há um elemento de paixão em toda percepção estética.” (DEWEY, 1980, p. 98-99).

Num dia de chuva, como acontece recorrentemente, muitos faltam à aula, e nesta minha turma de 9º ano em foco, estavam ausentes mais da metade da turma, que era composta por 45 alunos. Ao chegar na sala percebi que aquela não poderia ser uma aula “normal”, por isso fizemos um círculo para discutir sobre o tema discriminação. Como estávamos estudando sobre os movimentos sociais da década de 1960 nos EUA a temática era pertinente, pois tratávamos das lutas dos negros, das mulheres, etc. Iniciei a discussão com a pergunta: vocês já vivenciaram ou presenciaram alguma situação de discriminação? A proposta era não identificar o tipo de discriminação, que poderia ser relacionada à raça, sexualidade, gênero, classe social, política, etc, pois o objetivo era observar o que eles diriam, sem maiores interferências.

Com um pouco de resistência, começaram citando variadas formas de discriminação assistidas em programas de televisão e aos poucos foram falando de situações mais próximas a eles. Foram citadas discriminações contra mulheres, negros, homossexuais, mendigos, pobres, aidéticos, coxistas etc. Muitas alunas expressaram sentimento de revolta pela diferença de tratamento que recebem nos diversos espaços e até mesmo em casa e problematizaram que temas como este são, ainda hoje, pouco discutidos na escola. Conversamos também sobre o lugar de fala das pessoas, muito latente nas discussões sobre racismo, feminismo e homofobia, e sobre a importância de respeitá-lo.

A aula foi significativa e gratificante, pois foi uma das primeiras vezes em que parei para ouvir os meus alunos, seus pontos de vista e seus incômodos. Só assim, percebi como eles tinham senso crítico e engajamento social. São experiências como essas que não podem ser desperdiçadas na escola e que podem ressignificar a relação entre docentes e discentes. Diversos fatores podem ter colaborado para que a aula alcançasse um resultado positivo, como o interesse meu e dos alunos pelo tema e até mesmo a inversão na hierarquia causada pela disposição das cadeiras. Gagnei a confiança desse grupo de alunos presentes, pois o conteúdo de

História começou a fazer mais sentido para eles à medida em que percebiam a luta por trás das mudanças ocorridas na sociedade e a continuidade de um processo histórico ainda marcado por resistências. As discussões serviram também de incentivo pessoal e me levaram a repensar minha prática docente e a reforçar e importância do trabalho do professor.

Ao longo das Feiras de História e Ciências, desenvolvida ao longo dos dois últimos bimestres daquele ano letivo, tive nova oportunidade de notar que os dispositivos da instituição moderna não colaboravam para o processo de ensino e aprendizagem. Pois, foi o rompimento com aquele padrão hierárquico tão necessário à manutenção da “disciplina” que me permitiu verificar as dúvidas dos meus alunos e aprender muito com eles. Acredito que a mudança na nossa relação também os afetou, pois na Feira de Ciências escolheram trabalhar sobre o tema “Tabu”, contrariando a vontade do professor de Ciências, que queria que eles tivessem escolhido um tema mais “científico”. Porém, os interesses e decisões da turma foram respeitados. Apresentaram um ótimo trabalho sobre temas que ainda são considerados tabus na sociedade e são pouco discutidos, contextualizaram-nos e trouxeram exemplos atuais.

Ao final do ano letivo, pude compartilhar com a turma as percepções pessoais de quem os acompanhou ao longo de um ano de trabalho, e relatar não apenas o choque de entrar pela primeira vez numa sala de aula, mas também a gratidão de quem percebeu o amadurecimento de cada um dos alunos. A turma que tanto reclamava das questões discursivas, me desafiava a cada dia mais por meio de análises profundas e bem produzidas. Apesar dos diversos contratempos ocorridos, principalmente nos primeiros meses de aula, com um pouco de persistência e muita conversa, foi possível contornar os desafios criados pelo distanciamento e apatia da turma, que a princípio podem ter reagido de forma defensiva, pois estavam acostumados com o trabalho da outra professora que os acompanhava desde o 6º Ano.

Foi partindo dessas experiências, muito brevemente relatadas, que chegamos à conclusão de que a escola, da forma como está organizada,

procura impedir a emergência do outro, procura homogeneizar todos através de aulas e avaliações tradicionais e ainda prioriza o professor que se impõe no lugar daquele que procura construir coletivamente. No entanto, tivemos boas oportunidades para perceber como a experiência intelectual dialoga com a estética. Não se aprende apenas pela razão, mas por um processo de envolvimento e padecimento que pode ser prazeroso ou não. (QUERÉ, 2005).

Considerações finais

Tendo em vista que este capítulo foi elaborado a partir de uma experiência narrada, e que autor e sujeito estiveram concentrados numa mesma pessoa, julgamos pertinente acrescentar que a metodologia e a teoria permaneceram imbricadas ao longo do processo de uma forma muito espontânea, pois a questão central foi formulada a partir da autonarrativa e do contato com os teóricos. Podemos dizer que, de certa forma, este trabalho não optou por um caminho metodológico definido a priori, mas que as reflexões tecidas em conjunto nos levaram à narrativa, validando uma questão muito discutida atualmente, de que nem sempre a escolha e definição de um caminho específico é a melhor opção, pois pode impedir a emergência de outros pontos de vista, até então enclausurados pelo próprio pesquisador na tentativa de delimitar seu objeto e seu problema.

A construção desse trabalho, como dito, passou por três processos ao longo de todo um semestre: vivenciar, refletir e narrar. Diversos temas estudados impactaram diretamente na compreensão da prática docente analisada, fazendo com que adentrássemos num processo reflexivo muitas vezes doloroso, na tentativa de compreender e dar sentido a um conjunto de elementos que perpassavam uma escolha pessoal pela docência e os diversos desafios encontrados todos os dias no exercício da profissão e no curso de pós-graduação. Apesar de inseridos numa modernidade caracterizada pelo acúmulo de afazeres e pela aceleração do tempo, elementos que se contrapõe à experiência, ainda é possível vivenciá-la. A continuidade da

formação através do mestrado, foi crucial para a reinterpretação e transformação de uma prática pedagógica. Por isso, todas essas reflexões e narrativas só foram possíveis devido ao incentivo da leitura acadêmica e das discussões realizadas em sala.

A oportunidade de desenvolver essas reflexões, não são, de forma alguma, consideradas privilégio, pois acreditamos que todo professor analisa constantemente sua prática e procura aperfeiçoá-la. Basta observar no cotidiano das escolas como os professores narram suas vivências o tempo todo, seja no intervalo entre as aulas, no horário de almoço ou nas reuniões escolares. Os professores sentem necessidade de compartilhar suas experiências, por isso o trabalho com narrativas no ambiente escolar pode ser tão profícuo. Trata-se também de uma forma de profanar dispositivos, atualizá-los e criar bases para uma identidade docente.

Este trabalho procurou analisar se a escola, enquanto uma instituição moderna e um dispositivo de formação de sujeitos, desperdiça a experiência entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Como foi possível notar, as experiências entre professores e alunos existem, e podem ser positivas ou negativas, e é nesse processo de padecimento que elas são construídas, mas como o sujeito moderno vive um ideal de racionalidade, os afetos são muitas vezes relegados, fazendo com que a razão e a objetividade sejam centrais no processo de ensino e deixando em segundo plano experiências que poderiam promover aprendizagens muito mais significativas. Ou seja, as experiências são possíveis no cotidiano escolar, mas são muitas vezes os próprios dispositivos da instituição que ditam o que se ensinar e aprender.

Apesar da constante reinvenção desses dispositivos, pelo exemplo relatado, podemos inferir que o professor, na sua prática diária e em diálogo com os estudantes, é capaz de dar novos sentidos à tradicional rotina de conteúdos, exercícios e avaliações. E por mais que a escola ainda permaneça a mesma, nada impede que transformemos ela própria, em espaço de problematização.

A respeito dos alunos, muito pouco podemos afirmar, pois apesar de conhecer um pouco sobre suas motivações, muitas vezes por meio de suas próprias narrativas, eles com certeza teriam inúmeros outros significados a atribuir às suas experiências nas aulas de História, assim como em todas as outras disciplinas. O diálogo, os relatos e as narrativas, podem ser muito importantes para sensibilizar, mas não afeta a todos da mesma forma, por isso, não é pretensão desde trabalho sugerir que há formas mais corretas que outras de ensinar e de interagir com os alunos. Um exemplo disso é que não foi possível agregar a este trabalho as experiências vivenciadas com as outras turmas, pois foram completamente diferentes, mesmo sendo a mesma professora e planejando, muitas vezes, atividades semelhantes. O ser professor é desafiante, por este e diversos outros motivos, por isso é muito importante que essas experiências, acima de tudo, possam fortalecer a identidade docente através de um contínuo aprendizado.

Referências

- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? In: **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó/SC: Argos, 2009.
- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Esterman; PARAISO, Marlycy Alves (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- BESSA, B. de S. As experiências de Walter Benjamin. **Revista Morpheus** - Estudos Interdisciplinares em Memória Social, [S.l.], v. 5, n. 9, mar. 2006.
- CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (org.). **Dejame que te cuente**: ensayos sobre narrativa e educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- DEWEY, J. Tendo uma experiência. In: LEME, Murilo Otávio Rodrigues Paes. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

- FERRARI, A.; DINALI, W. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola". **Educ. ver.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 393-422, jun. 2012.
- GUZMAN-VALENZUELA, C.; BARNETT, R. O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 891-906, dez. 2013.
- MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017.
- PÉREZ, C. L. V; MIGUEL, A. C. C. "Fazer" (e narrar) experiência na pesquisa e na formação de professores narradores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 41-66, jan./abr. 2016.
- QUERÉ, L. Entre facto e sentido: a dualidade do acontecimento. In: **Trajectos: Revista de Comunicação, Cultura e Educação**. Lisboa: ISCTE, n. 6, 2005.
- STECANELA, N. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, set. 2018.
- STRECK, N.; GUSTSACK, F. Narrativas docentes e experiência na educação infantil. **V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação – Ética e Políticas**, Campus Unisc Santa Cruz do Sul-RS, 2014.
- TAYLOR, C. **As fontes do self**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- VEIGA-NETO, A. Olhares.... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Relatos de uma pesquisadora na escola: que lugar os estudantes ocupam?

Jaqueline Imaculada Lopes

Rita de Cássia de Souza

Heloisa Raimunda Herneck

Introdução

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (Rubem Alves)

As pesquisas nos/dos/com o cotidiano consideram que os conhecimentos de uma investigação são construídos em maneiras individuais e coletivas, realizadas por diferentes lógicas, mas que se produzem a partir de movimentos que misturam o agir, dizer, criar, lembrar e sentir do pesquisador (ALVES, 2008). É tendo esse cenário como inspiração metodológica que nos dispomos a falar sobre cenas vividas durante a realização de uma pesquisa em duas escolas estaduais da cidade de Viçosa/MG. Na ocasião, a pesquisa tinha como objetivo investigar como o

projeto de educação em tempo integral¹ da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais estava sendo realizado naquelas instituições. E assim, a pesquisadora² encontrava-se na escola para entender mais sobre esta forma de organização do tempo escolar diário, que vem acontecendo nas escolas públicas estaduais mineiras desde 2005.

Entretanto, o que aqui apresentamos não possui relação com o objetivo daquela pesquisa, nem se destina a discutir a escola de tempo integral. Por um acaso, durante o tempo em que estive realizando a investigação, em dois momentos, a pesquisadora foi tratada como se fosse uma estudante daquelas escolas. Pôde, então, viver a experiência de ser interpretada como uma aluna e, ainda que por pouco tempo, observar/perceber/sentir como os alunos são vistos e tratados na escola. Logo, este texto se dedica a narrar essas cenas, bem como as experiências que oportunizaram refletir sobre o lugar do estudante naquelas instituições de ensino. Embora seja um trabalho coletivo, salientamos que o relato das cenas é narrado na primeira pessoa do singular, porque aconteceram com a primeira autora do texto. Também faremos uso desse recurso nos momentos que se referem a experiências, sensações e sentimentos vividos por ela com o acontecimento das cenas.

Organizamos este trabalho em três partes. Inicialmente, discorreremos sobre a perspectiva de pesquisa que tomamos como base teórico-metodológica: as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Posteriormente, narramos as cenas que aconteceram nas escolas, descrevendo como aconteceram. Por fim, elucidamos as reflexões tecidas a partir desses acontecimentos,

¹ No Estado de Minas Gerais, desde 2005, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem desenvolvido projetos com o objetivo de possibilitar a permanência dos estudantes, geralmente, em situação de vulnerabilidade social, em horário integral nas escolas da rede estadual de ensino visando a ampliação do número de horas diárias que os alunos passam nas instituições. Comumente realizadas no contraturno escolar, as atividades dos projetos de educação em tempo integral seguem as diretrizes próprias de cada projeto, tendo como características comuns a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e a oferta de atividades artísticas, esportivas e culturais. Até o ano de 2020, a SEE/MG, já desenvolveu cinco projetos de ampliação do tempo escolar, sendo eles: *Projeto Aluno de Tempo Integral – PATI*; *Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI/2007*; *Projeto Educação em Tempo Integral – PROETI/2012*; *Projeto Educação Integral* e *Projeto Educação Integral e Integrada*.

² Trata-se da primeira autora deste texto.

bem como, as sensações, pensamentos e experiências que provocaram em nós.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos

Em um primeiro momento, como aponta Simonini (2016), a palavra “cotidiano” facilmente poderia remeter à ideia de rotina, repetição e constância. Assim, o cotidiano seria sinônimo de algo que existe sempre da mesma forma. Mas, segundo o autor, é possível compreender o cotidiano com base em outros entendimentos, como, por exemplo, a partir da perspectiva da invenção.

Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Eduardo Ferraço, são exemplos de alguns teóricos que se dedicam aos estudos nos/dos/com os cotidianos por acreditarem na potencialidade de invenção do cotidiano, principalmente no que diz respeito ao cotidiano escolar. Segundo Simonini (2016, p. 100),

Os trabalhos de Nilda Alves e Regina Leite Garcia trouxeram um diferente pensar sobre e com as escolas, professores, alunos, funcionários, currículos (oficiais ou “ocultos”) e, conseqüentemente, sobre diferentes entendimentos do que vêm a ser a educação e as práticas escolares. A tese principal defendida pelas referidas autoras versa sobre a perspectiva de que a vida cotidiana não é uma dinâmica estéril, sendo também uma dimensão produtora de conhecimentos – tantas vezes clandestinos –, que interferem de forma efetiva nos processos de aprendizagem, tanto dentro quanto fora dos limites físicos das salas de aula.

Assim, o cotidiano é entendido como um campo de diversidade e produção de conhecimento, realizado pelos sujeitos que o compõe. Deste modo, os sujeitos são considerados praticantes dos cotidianos (SIMONINI, 2016). Levando estas considerações para o campo das práticas científicas de investigação realizadas nas escolas, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos partem da perspectiva de entender o cotidiano escolar, para além

de algo rotineiro e repetitivo, como um espaço de múltiplos acontecimentos, identificando o que nele se cria a partir das construções feitas por alunos, docentes e demais agentes da escola.

Outra característica da metodologia nos/dos/com os cotidianos é que a mesma “não se dedica a números e sim aos sujeitos. Dessa forma, são as ações dos praticantes que são apreciadas como dados importantes” (SEPULVEDA; ALMEIDA, 2016, p. 158). Pensar com o cotidiano implica também evitar a singularidade dos termos, práticas e ações que desenvolvemos na pesquisa. “Por permanecer aberta aos imprevistos e acontecimentos não enquadráveis em modelos apriorísticos, a pesquisa nos/dos/com os cotidianos indica que não existe um só caminho a seguir, mas múltiplos caminhos” (SEPULVEDA; ALMEIDA, 2016, p. 162).

Os estudos com o cotidiano corroboram então para acolher a pluralidade de entendimentos, caminhos e conhecimentos que as práticas científicas podem construir. Para Simonini (2016, p. 102) a “consequência direta disso é que, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares, os sujeitos pesquisados não são tomados como ‘objetos’ de entrevistas e/ou observações, mas como coautores da investigação”, já que suas falas e ações são entendidas, “não apenas como meros exemplos de uma teoria que se quer provar, mas como produtoras de conhecimento a respeito da (e com a) escola” (SIMONINI, 2016, p. 102).

Esta perspectiva teórico-metodológica entende que os estudos científicos precisam ser feitos com a escola e não sobre o cotidiano da escola. Ademais, entende que, as pessoas que constroem e vivenciam as instituições escolares são sujeitos protagonistas e autores das pesquisas, sendo que “os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que ‘vivem’ a escola” (FERRAÇO, 2007, p. 74). Ou seja, são aquelas pessoas que criam, recriam, significam, corporificam, vivenciam as realidades que emergem desse cotidiano e o praticam dia-a-dia. (FERRAÇO, 2007).

Nas pesquisas nos/dos/com o cotidiano, o pesquisador não se coloca como alguém distante, neutro. Ele participa, vivencia, afeta e se deixar afetar. “A produção do conhecimento se dá a partir das percepções, sensações e afetos vividos no encontro com seu campo, seu estudo” (ROMAGNOLI, 2009, p. 169). Assim, no caso de pesquisas com os cotidianos escolares, o ato de pesquisar significa estar atento às práticas desenvolvidas por todos que fazem parte daquele lugar, se colocando junto ao que ali acontece e vivendo com os sujeitos escolares o dia-a-dia das instituições. Deste modo, “para tentar entender e apreender as diferentes realidades dos cotidianos escolares é necessário estar atento a tudo o que nelas se passa” (SEPULVEDA; ALMEIDA, 2016, p. 164). Nesse contexto, o pesquisador não fica afastado nem dos participantes, nem do que acontece nos ambientes. Não se distancia das redes tecidas no dia-a-dia das escolas nem se confina “em modelos teóricos que têm como pressupostos a busca pelas causas primeiras dos fatos e pela essência das coisas e dos sujeitos, reforçando, quase sempre, naturalizações com relação à escola e, por efeito, à educação” (FERRAÇO, 2007, p. 79).

“Os estudos com os cotidianos das escolas acontecem em meio às situações do dia-a-dia, por entre os fragmentos da vida vivida” (FERRAÇO, 2007, p. 81). Adotar essa premissa implica compreender que as pesquisas inserem-se nesses “fragmentos da vida vivida” e, por isso, não devem ser consideradas como únicas produtoras de verdade sobre o que pesquisamos. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas contribui para “romper as fronteiras de uma concepção exclusiva da realidade e com as referências totalizadoras de um modelo de razão e verdade” (SEPULVEDA; ALMEIDA, 2016, p. 184).

Sabemos que há vida nas escolas antes e após nossa convivência nas instituições. “O discurso que produzimos com nossas pesquisas é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teóricas-analíticas-descritivas que escolhemos para operar” (PARAÍSO, 2012, p. 28) O que pesquisamos é apenas uma parte dessa grande e infinita rede de fazeres e saberes. São pesquisas

que entram num meio. Nem no começo, nem no fim. Apenas acompanham, por certos períodos de tempo, o que é construído e vivido pelas pessoas nas instituições.

Por entre o que acompanhamos acontecer na escola, é importante estar aberto às experiências, às sensações e ao que o cotidiano escolar nos vai apresentando dia-a-dia. Mas, embora esse olhar atento, sensível e aberto às experiências seja um guia para este tipo de pesquisa, importa não acostumá-lo demais ao que vê, até chegar ao ponto de perder a sensação de estranhamento. Estar na escola diariamente, sendo e fazendo parte do cotidiano escolar pode ser perigoso. No momento em que naturalizamos o que vemos como comum, normal, rotineiro, as sutilezas não são mais percebidas, sentidas, vivenciadas e consideradas nas pesquisas. Dagmar Meyer (2012) sugere que é preciso estranhar o normal e familiarizar-se com o estranho. O estranhamento nos potencializa para reflexões, questionamentos, desejos de compreender e entender melhor aquilo que estranhamos, e que por isso, chama a atenção, desperta curiosidade. Foram esses estranhamentos que possibilitaram à pesquisadora atentar-se para as cenas vividas e descritas a seguir, não as alocando como algo comum e sem valor para a pesquisa. O estranhamento foi importante naqueles momentos e hoje, tempos depois, é o que ajudou a dar vida a esse trabalho aqui apresentado.

Oportunidades para observar o cotidiano sob uma nova perspectiva

Este trabalho traz o relato de duas cenas vividas pela pesquisadora durante a realização de uma pesquisa em duas escolas públicas estaduais da cidade de Viçosa/MG, como já nos referimos na introdução. Estas escolas ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio e, na época, faziam parte da política de educação em tempo integral do Estado de Minas Gerais. Por essa razão é que estávamos a desenvolver aquela pesquisa. Tínhamos por objetivo entender como o projeto de educação em tempo integral da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais estava sendo realizado

naquelas instituições. Para isso, um dos instrumentos metodológicos utilizados foi a observação.

Por fazerem parte do projeto de educação em tempo integral, as duas escolas atendiam alguns alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental em horário integral. No turno regular, os estudantes tinham aulas do currículo básico comum, e no contraturno, participavam das oficinas oferecidas pelo projeto do tempo integral. Visando compreender como acontecia o desenvolvimento destas atividades, o currículo e a rotina dos estudantes, a pesquisadora frequentou cada escola duas vezes na semana por um período de dois meses, durante março e abril de 2016. Nesses dias, acompanhava todas as atividades que os estudantes realizavam. Chegava às escolas no mesmo horário que eles, acompanhava o café da manhã, o horário de intervalo do recreio, e todas as atividades realizadas nas oficinas ofertadas. Nas duas escolas, as atividades do projeto eram realizadas no período da manhã de 7h às 11h30min, horário em que o almoço era servido. Depois, havia o tempo de descanso e à tarde ocorriam as aulas do turno regular.

Foi durante o período de observação nas escolas que as cenas narradas a seguir aconteceram. A primeira foi na instituição A quando a pesquisadora já estava há 10 dias frequentando a escola. A segunda ocorreu na escola B em seu primeiro dia de observação na turma II, formada por estudantes de 4º e 5º ano que participavam do projeto de tempo integral.

Cena 1

Cheguei às 7h30m à escola, conforme combinado prévio com a diretora. Neste horário, os alunos já estavam em sala de aula. Na escola, havia um portão principal que dava acesso à rua e ficava sempre aberto. Andando dois metros adentro, havia o segundo portão, para acesso aos espaços internos da instituição. Ao lado desse último ficava a secretaria escolar. Para adentrar a escola, era preciso tocar a campainha e aguardar

que algum funcionário da secretaria autorizasse a entrada e abrisse o segundo portão.

Toquei a campainha e aguardei. Do lado esquerdo desse portão, ficava a secretaria escolar onde trabalhavam Paula³ e Joice. Paula saiu de lá, veio até o portão, o abriu e começou a me questionar por que eu estava chegando atrasada sabendo que o horário máximo permitido para entrada dos alunos era 7h15min. Antes que eu pudesse me explicar, Joice, a outra secretaria, veio ao encontro de Paula, fazendo também algumas perguntas: *Por que você está chegando atrasada? Não sabe que tem que chegar cedo? Quem é sua mãe? Qual é o número de telefone dela? Vou fazer uma ocorrência e ligar para ela agora!*

À medida que ia falando, rapidamente Joice já caminhava de volta para a secretaria, em direção à sua mesa na secretaria para procurar o telefone. Parada cá no portão, Paula continuava a me fazer perguntas. Eu tentava explicar a ela que não era aluna. Embora ainda estivesse do lado de fora, do ponto de vista onde eu estava, era possível enxergar toda a secretaria por um grande balcão de vidro transparente que havia na parede de vidro da secretaria, perto do portão. Então, eu conseguia ver Joice procurando o telefone e o caderno de ocorrências lá dentro da secretaria. Via também que, enquanto procurava, ao mesmo tempo, professores e alunos chegavam para pedir a ela alguma coisa, deixar algum recado ou procurar pela diretora. A secretaria os atendia e depois voltava a procurar o caderno. Não estava encontrando-o. Paula foi até lá para ajudá-la na busca. Enquanto isso, eu esperava, vendo-as lá dentro revirando gavetas e armários na busca pelo caderno. Coincidentemente, quando o encontraram, não havia ninguém lhes demandando nada. Aproximei-me então do balcão de vidro da secretaria para, novamente explicar que não era aluna e sim pesquisadora. Falei também que já estava frequentando a escola há alguns dias em função da pesquisa que estava realizando naquela instituição. Elas pararam para me ouvir e, nesse momento, uma delas rapidamente saiu da secretaria e veio abrir o portão, dizendo: *Como assim,*

³ Todos os nomes usados nesse trabalho são fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos.

pesquisadora? Com esse tamanho e cara de aluna de 9º ano? Não é possível!

Cena 2

Ao chegar à escola, fui recebida pela vice-diretora. Ela me encaminhou até a sala de aula da turma II, desejou bom trabalho e voltou para a secretaria, onde um pai lhe aguardava. A porta estava fechada. Bati e um aluno abriu. Voltou correndo e sentou-se em seu lugar. Pedi licença à professora para entrar. Ela estava ao lado oposto da porta, onde escrevia alguma no quadro-negro. Assim que entrei na sala uma aluna veio em minha direção. Em silêncio, pegou em meu braço e levou-me para o fundo da sala. Ao chegar ao fim da fila de carteiras, olhou para o último lugar, olhou para mim e disse: *Já que você chegou atrasada, vai sentar no fim da fila!* Sem entender o que estava acontecendo, fiquei parada enquanto a menina seguia me olhando. Cruzou então os braços, mantendo-se em silêncio. Depois, começou a bater o pé no chão. Decidi retirar minha mochila das costas e assentar-me, conforme ela havia ordenado. Então, a menina me olhou e disse: *Muito bem! Agora fique aí até a tia mandar!* Antes de voltar para o lugar onde estava sentada, complementou: *E da próxima vez, chegue na hora certa!* A professora, que estava escrevendo na lousa quando tudo iniciou, veio até o fundo da sala. Pediu-me desculpas pelo que acabara de acontecer. Disse que não sabia o porquê a estudante havia agido assim. Perguntei então se poderíamos explicar a turma quem eu era e o que fazia ali. A professora retornou para a sua mesa, localizada ao lado da lousa. Apresentou-me para a turma e começou a conversar com eles sobre a minha pesquisa.

[fim das cenas]

Em outros contextos, essas cenas talvez fossem desconsideradas. Mas, nas pesquisas nos/dos/com o cotidiano tudo que acontece durante o desenrolar de uma pesquisa pode ser estudado, investigado e analisado.

Os acontecimentos narrados abrem caminhos que convergem em possibilidades de diálogos e reflexões sobre muitos aspectos. E, por isso, algumas ressalvas que precisam ser feitas.

Sobre a cena 1, é importante salientar que não estamos colocando em discussão a atitude das secretárias em si. Sabemos que no cotidiano das escolas públicas, os funcionários têm sempre muitos afazeres e atribuições por cumprir. Naquele contexto, além das demandas que realizavam estando à frente de uma secretaria escolar, Joice e Paula ainda tinham a incumbência de zelar pela entrada e saída das pessoas no portão de acesso as dependências internas da escola. Essa não era a função delas, certamente deveria ser a de um porteiro. Além disso, como havia chegado pouco depois do início das aulas, possivelmente as secretárias tivessem imediatamente pensando que a pesquisadora era uma estudante retardatária. Era início de ano letivo, então é possível ainda que elas não conhecessem todos os estudantes da escola e pensassem que aquela era uma aluna novata na escola.

Em relação à segunda cena, é preciso dizer que as atividades do projeto de educação em tempo integral nessa escola haviam começado uma semana antes, os alunos daquela sala tinham entre 10 e 11 anos e, como era o primeiro dia de observação da pesquisadora na sala de aula deles, ainda não a conheciam. Pode ser que a estudante acreditou que ela era uma aluna que acabara de chegar para o projeto. Possivelmente, a escola pudesse estar recebendo novos alunos nestas turmas de horário integral, que poderiam, por exemplo, ter acabado de ser transferidos para aquela instituição. Nas primeiras semanas de atividades do projeto, é comum que as escolas que tem o projeto recebam novas matrículas. À época, nem todas as escolas públicas de Viçosa ofertavam tempo integral, então, muitos familiares estavam transferindo seus filhos para as instituições com vagas para ter a possibilidade de deixá-los o dia todo na escola. Por isso, naquele contexto, a menina também poderia ter imaginado que a pesquisadora, que estava na porta de mochila nas costas, fosse uma aluna recém-chegada.

Ademais, não podemos generalizar que a aluna estivesse imitando o comportamento da sua ou de outra professora da escola, embora estivesse atuando como uma professora, ou pelo menos, como uma ajudante da professora. Para exercer este papel, a menina poderia ter se valido de alguma memória de como age um professor quando um aluno chega atrasado (que pode ser uma cena da própria escola, ou que ela viu em outro lugar, como na televisão, por exemplo) ou como ela supunha que deveria agir um professor quando um estudante chegasse atrasado. É muito comum que as crianças, especialmente as meninas nesta idade brinquem de faz de conta representando o papel da professora que observam cotidianamente. Quando a menina representa, ela não está repetindo tudo que a professora faz. Ou seja, o fato da aluna ter agido daquela forma não significa que é exatamente a forma como ela viu aquela ou outra professora agir. A representação é uma criação do ponto de vista do sujeito, não uma imitação idêntica à realidade.

De qualquer forma, a ação da menina mostra/dá a ver como ela compreende o lugar do estudante. Ainda que estivesse numa sala de oficinas do tempo integral, não deveria ficar de pé, deveria imediatamente ter um lugar alocado na sala de aula e ali ficar sentada. A garantia de que a pesquisadora estava sentada num lugar adequado/específico era o necessário para que a aluna pudesse voltar para o seu lugar e as atividades escolares continuassem sendo realizadas.

Estava muito claro que aquela aluna já tinha percebido que ali é um lugar de ordem e regras que devem ser acatadas e seguidas para que o processo funcione e ela estava tentando ajudar neste processo, colocando todos em seus devidos lugares, quase que como peças numa máquina para que esta pudesse funcionar adequadamente. Para além do fato estranho de que a aluna tivesse considerado uma pesquisadora com uma possível estudante do Ensino Fundamental, o que destacamos aqui é o lugar dado ao estudante dentro da sala de aula.

Não é possível generalizar esta experiência e nem é este o objetivo do trabalho. O nosso intento foi compartilhar duas cenas de situações inesperadas que permitiram a uma pesquisadora em educação vivenciar, por alguns breves momentos, o lugar de uma estudante em duas escolas públicas de ensino fundamental. Talvez isso possa nos dizer um pouco mais sobre o lugar e as ordens a que estão submetidos os estudantes nestas escolas.

Qual o lugar do estudante na escola?

As instituições sociais criam e organizam modos de ser. Na família, na igreja, na sociedade nos constituímos seres sociais a partir da cultura desses ambientes. Agimos, assumimos posturas e comportamentos conforme o que nos é ensinado. A escola também produz e ensina modos – de ser aluno, professor, funcionário, etc. Instituídos então esses modos, que ditam as regras do que pode ou não ser feito e do lugar que cada um deve ocupar nesse espaço de convivência social, as crianças e adolescentes aprendem a serem alunos.

Nesse tipo de ordenamento, a escola, como uma instituição que prepara os sujeitos para a sociedade, utiliza dispositivos disciplinares, ou seja, mecanismos criados e instituídos para manter o controle, a ordenação e organização dos sujeitos no tempo e espaço em que estão situados. Os dispositivos, na concepção do filósofo Michel Foucault, constituem um

conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2000, p. 244)

Sabemos que precisamos de modos de ordenação para conviver em sociedade. Sem eles, estaríamos fadados a viver em caos. Em qualquer espaço da sociedade, as regras são necessárias porque “a vida em sociedade

pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de normatizar as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social” (REGO, 1996, p. 86). A questão é a maneira com que estes ordenamentos de modos de ser são efetivados.

Mauro Rocha Baptista afirma que os dispositivos assumem tanto a função da violência/poder de constituição, quanto a de manutenção: “por um lado, são responsáveis por instituir uma realidade; por outro, precisam arcar com a obrigação de manter essa mesma realidade. Em ambas as funções, exercem um poder que não pode ser pensado em separado da violência que ele significa” (BAPTISTA, 2015, p. 12). Nesse sentido, os dispositivos produzem o sujeito. Desta forma, a escola produz modos de ser aluno e de portar como tal em que os processos individuais de subjetivação devem se submeter aos modos institucionais, o que faz com que a individualidade, as emoções, os afetos, as sensibilidades percam espaço para outros elementos que desconsideram a potência individual do sujeito. “O sujeito criado por meio desse processo deve ser pensado como um corpo dócil, capaz de funcionar melhor como engrenagem da máquina governamental, que como um ser individual e livre” (BAPTISTA, 2015, p. 13).

Assim, assumida como um dispositivo, a escola produz e institui uma realidade, fabricando modos de ser e agir que são aceitáveis ou não, assim como todas as outras instituições sociais fazem. Constituir-se aluno, nas instituições de ensino, é cumprir com os deveres que lhe são instituídos, como por exemplo, chegar no horário, prestar atenção às aulas e realizar o proposto em sala de aula pelos professores, no tempo e espaço por eles determinado.

Kelin Valeirão (2012, p. 9) considera que “a escola foi inventada para disciplinar e governar os sujeitos modernos, dispensando o uso da violência, valendo-se de métodos sutis de persuasão que agem de forma indireta sobre suas escolhas, seus desejos e sua conduta” A escola se organiza então, segundo a autora, como uma instituição de governo. Como “máquina de governabilidade, constitui-se em um espaço de governo da alma dos sujeitos, operando a partir da sua subjetividade, fazendo uso do poder que

a sustenta” (VALEIRÃO, 2012, p. 9). Desta forma, “a escola age como dispositivo para dizer o que pode ser dito, feito ou pensado. Nesta perspectiva, o processo de disciplinarização transmitido pelas escolas objetiva assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (VALEIRÃO, 2012, p. 10).

Nesse processo, o sentimento ao vivenciar estas duas cenas, foi de perplexidade ao perceber o quanto era difícil ser ouvida. Será que o mesmo acontece aos estudantes que passam por situações parecidas? Até que ponto as ordens se tornam mais importantes que ouvir os alunos? Estar e observar a escola como estudante deu à pesquisadora a sensação de não ser ouvida e ter que ser submetida às normas sem que ela pudesse se manifestar. Antes de dizer seu nome e o que fazia ali, era colocada num lugar de passividade, de se adequar e seguir o ordenado. A pesquisadora sabia que as secretárias agiam daquela forma por estarem cumprindo os procedimentos da cultura escolar criada por aquela escola - se um aluno chegava atrasado, os familiares deveriam ser comunicados de imediato. Mas, mesmo entendendo, naquele momento sentiu-se frustrada por não ser ouvida enquanto tentava se explicar.

Nas cenas, chama atenção essa ausência de voz da pesquisadora, ao ser considerada uma estudante, pois, nas duas cenas, não se pergunta à mesma (entendida como estudante) quem ela era, o que ela precisava e o que fazia ali. Na cena 1, até parece que se fazia perguntas, mas não para ouvi-la, e sim para confirmar a hipótese de que era uma estudante atrasada. Nesse caso, ainda que não fosse a intenção das secretárias, isso deu à pesquisadora a sensação de haver uma ordem hierárquica na comunicação. Primeiro, a suposta estudante deveria ouvir tudo que lhe era dito, e foi preciso muito esforço para encontrar uma brecha e conseguir expressar quem ela era, o que estava fazendo ali e só então ser ouvida. A partir desta experiência, ficamos nos perguntando: Quantas vezes o estudante tenta falar e, pelo simples fato de ser estudante, não é imediatamente ouvido? Será que isso acontece com outros estudantes que supostamente

chegam atrasados? Será que um adulto (professor ou funcionário da escola) chegando atrasado seria tratado da mesma forma? Sem ouvi-lo do motivo do seu atraso?

Nesses dois casos, também se pode ver como as escolas lidam com situações que alteram o cotidiano escolar. Na primeira cena do atraso no portão, podemos supor que as secretárias não apenas atendem aqueles que chegam à escola, mas que, também no caso de atraso dos alunos, precisam fazer uma ocorrência no caderno e avisar imediatamente à família através de contato telefônico. Esse trabalho parece ser mais importante do que abrir imediatamente o portão e saber os motivos da chegada daquela pessoa à escola naquele momento. Enfim, não cabe aqui o que levou a escola a adotar estes procedimentos e os efeitos disso. O que nos interessa é mostrar como, numa oportunidade de ser considerada uma estudante da escola, a pesquisadora esteve por alguns minutos sob a ação dos dispositivos disciplinares da escola, seja com relação ao horário de chegada à instituição, seja com relação à entrada e posicionamento dentro de uma sala de aula. Curiosamente, nas duas cenas, as regras não eram ditadas por professores ou pela gestão das escolas, mas por funcionárias e uma estudante que sentiam-se encarregadas de manter a ordem e as regras da instituição. Nestes poucos minutos de vivência pessoal, foi possível perceber o quanto as normas se sobrepõem à voz dos estudantes. Antes de ouvi-los, é importante que estejam nos seus lugares nos devidos horários.

Ter a possibilidade de sentir como os mecanismos disciplinares podem agir sobre os estudantes faz-nos rememorar a educação bancária, forma de pensar a educação que objetiva o silêncio, a ordem, obediência e disciplina. É segundo Paulo Freire (1987, p. 82, grifos nossos), um jeito de pensar a educação em que:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) **o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;**

e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;

g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Os grifos na citação mostram o quanto, na perspectiva da educação bancária, os estudantes tendem a ser, silenciados, recebendo uma proposta pronta, sem possibilidade de discussão e de serem ouvidos em suas necessidades e interesses. Uma educação emancipadora, de outro modo, prevê a integração dos estudantes nas decisões escolares. Por outro lado, de forma alguma estamos generalizando que, por estas duas cenas vivenciadas, se conclua que as escolas usem um modelo de educação bancária. O objetivo aqui é mostrar a importância de se ouvir os educandos quando buscamos construir uma educação emancipatória.

A partir daquelas cenas vividas pela pesquisadora nas instituições, em que a experiência de ser tratada como estudante trouxe um sentimento de pequenez e desconsideração, ficamos a nos perguntar? Quantas vezes isso se repete nas escolas? O que mais os estudantes passam nas diversas instituições de ensino quando são vistos apenas como estudantes que têm de seguir as normas?

Naqueles contextos, a pesquisadora sentiu que, como estudante, a partir das circunstâncias, o que lhes cabia era escutar, ser disciplinada e obediente às normas. Não poderia de forma alguma chegar atrasada, e menos ainda justificar-se. Como aluna, era sua obrigação não transgredir as regras. Que tipo de formação essa educação que não ouve os estudantes traz? Que tipo de desenvolvimento essas escolas favorecem ao submeter o estudante aos mecanismos disciplinares e ao poder da ordem?

Creemos na importância de as instituições de ensino refletirem sobre suas práticas, e como se relacionam com os estudantes na efemeridade do cotidiano, nas práticas rituais mais simples, como por exemplo, abrir o portão para os estudantes “atrasados”. Olhar o cotidiano sempre com o olhar de repetição e constância pode contribuir para uma naturalização e mecanização das nossas práticas e ações.

Consideramos que diálogo, respeito e afeto são elementos fundamentais para criar boas relações sociais entre os sujeitos escolares. Do mesmo modo, são importantes para a construção de relações e de formas de tratamento horizontalizadas, em que alunos, professores e gestores ocupem o mesmo patamar. Como instituição social de acesso ao conhecimento escolar, a escola precisa dialogar com os estudantes, considerá-los e envolvê-los em processos democráticos de construção do ambiente escolar. Precisa ser acolhedora, aceitar os alunos em suas diferenças, e criar estratégias para construir conjuntamente modos de ser aluno que considerem essa diversidade.

A escola é uma construção social. É construída pelos indivíduos, pelos grupos sociais a partir das necessidades criadas pelas pessoas. Por isso, acreditamos que essa instituição pode ser construída de muitas formas. Torcemos então para que as instituições optem por formas de ser e estar na escola em que a disciplina e a ordem não sejam preponderantes ao diálogo, escuta, respeito e colaboração; em que a escola seja um espaço de interação, diálogo, um espaço que construa uma cultura escolar que ouve o estudante, valoriza-o e ajuda-o a construir valores e habilidades que colaborem para um maior protagonismo no seu desenvolvimento humano.

Considerações finais

Este trabalho teve a intenção de apresentar duas cenas dos relatos de uma pesquisadora na escola e as experiências e reflexões que oportunizaram sobre o lugar do estudante em duas instituições de ensino. Iniciamos trazendo algumas características das pesquisas nos/dos/com os cotidianos

escolares, perspectiva teórico-metodológica utilizada como referencial. Valendo-nos como uma inspiração, esta forma de entender a pesquisa nos ajuda a compreender o cotidiano escolar como um espaço de multiplicidades, onde tudo que emerge tem sentido e significado, podendo ser seguido e investigado. Na sequência, apresentamos as cenas que constituem o relato de experiência da pesquisadora ao ser considerada estudante em dois momentos distintos em duas escolas diferentes. Na primeira, por duas secretárias. Na segunda, por uma estudante.

A partir dessa experiência, a pesquisadora que estava na escola pôde, por poucos minutos, sentir-se como é ser estudante numa instituição de ensino e como é estar submetida aos mesmos dispositivos disciplinares que os alunos. A partir disso, sentiu-se incomodada e frustrada por não ser ouvida, tinha a sensação de estar sendo tratada com modos de ser que a colocavam numa posição de passividade, em que o que lhes caberia era cumprir as normas e se adequar a elas. Esses sentimentos e sensações lhe davam a sensação de pequenez, de uma hierarquia invisível que lhe colocava no último lugar em nível das prioridades escolares. Isso causou a essa pesquisadora sentimentos que a faziam considerar que haviam aspectos mais urgentes a serem resolvidos antes de lhe escutar – era preciso ligar para a sua suposta mãe, era preciso estar assentada em seu lugar, diga-se de passagem, o último da fila, como uma espécie de punição por ter chegado atrasada. Práticas que revelam, ainda que com invisibilidade, o quanto as práticas punitivas e normativas estão vivas em nossas escolas, operando de forma secundária nas ações cotidianas dos sujeitos escolares. Conscientes ou não dessas práticas, estas as reproduzem cotidianamente e precisamos pensar nos efeitos que isso tem na formação das crianças e adolescentes.

As sensações aqui descritas são particulares e pessoais de uma pessoa, mas podem ter o potencial de instigar-nos a pensar. Qual educação está sendo provida aos estudantes da sociedade em que vivemos? Estamos verdadeiramente diante a oferta de uma educação humana, afetiva e formativa? Estamos provendo uma educação que ouve e considera a voz dos

estudantes? Será que há impactos na formação do estudante simples acontecimentos do cotidiano em que ele não é ouvido e/ou considerado? Qual o lugar do estudante na escola?

O acaso de ser considerada uma aluna possibilitou enxergar o cotidiano escolar sob outra perspectiva, e lhe revelou que, sob aquelas práticas, o seu lugar era de obediência. Mas, é importante considerar que foi a forma como aconteceu naquelas instituições e naquelas ocasiões. Em outras circunstâncias, em outros contextos, possivelmente aconteceriam de outras formas ou nem aconteceriam. Esse estudo retratou acontecimentos de uma realidade específica, ao analisar situações vividas em duas unidades escolares. Porém, ficamos a nos perguntar: Será que em outros contextos, com outros sujeitos e relações estas situações também aconteceriam nas escolas? Como é se sentir estudante nas escolas atuais? Como é se sentir estudante no Brasil nas condições do atual cenário educacional? Cremos que as vivências de uma pesquisadora, ainda que em condições específicas, podem contribuir para uma reflexão bem mais ampla em torno do debate sobre a situação das escolas, as relações criadas e estabelecidas, as metodologias educacionais e os sistemas de ensino que regem a educação no país. Acreditamos também que possam dar margem e oportunidades para novos estudos, mais abrangentes e para outras contribuições ao campo das pesquisas em educação.

Referências

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; Alves, Nilda (orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 15-41.
- ALVES, R. “Gaiolas e asas”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 de dezembro de 2001.
- BAPTISTA, M. R. A profanação dos dispositivos em Giorgio Agamben. **Revista Estação Literária**, Londrina, v. 13, p. 10-23, jan. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL13-Art1.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 03 dez. 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PARAISO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23- 45.

MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde, gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47- 61.

REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1996.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2020.

SEPULVEDA, D.; ALMEIDA, A. de. Algumas experiências tecidas com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 155-186, jan./jun.2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6117/3932>. Acesso em: 06 mai. 2020.

SIMONINI, E. O cotidiano: rotina, imitação e invenção. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 93-105, jan./jun.2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6111>. Acesso em: 06 mai. 2020.

VALEIRÃO, K. Corpo + disciplina = escola? **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 17, p. 7-32, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/17-1.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2018.

A estrada até agora: caminhos de uma pesquisadora em formação

Kamilla Botelho de Oliveira

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Aspectos introdutórios

Tornar-se pesquisadora é um processo prazeroso e, ao mesmo tempo, doloroso; envolve rupturas. No momento inicial do meu mestrado em Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV), campus Viçosa/MG, senti o choque: prédio novo, professores novos, conteúdos novos, colegas novos. Ainda que eu tenha realizado minha graduação naquele mesmo campus e trabalhasse como Técnica em Assuntos Educacionais nele, tratava-se de um contexto muito novo. Passado o momento de adaptação, de acomodar-me à rotina, quando já me sentia confortável naquele ambiente, os assuntos tratados nas disciplinas começaram a me encantar e incomodar.

Nesse sentido, sou convidada a escrever sobre esse processo de mergulhar em meu próprio processo de formação como pesquisadora enquanto construo a minha pesquisa. Daí nasce este texto. Ele foi construído como uma proposta de um artigo metodológico, no qual narro minha trajetória no mestrado, na disciplina EDU 686 – Percursos da Pesquisa Qualitativa em Educação, no segundo semestre de 2018. No entanto, ao falar de meu percurso para tornar-me pesquisadora, reporto-me, inicialmente, ao primeiro semestre deste mesmo ano, quando curso a disciplina

intitulada EDU 600 – Metodologia da Pesquisa em Educação¹. No contexto desta disciplina, e estendendo-se nos períodos seguintes, comecei a sentir comichões que precisavam ser neutralizados com uma coçadinha. Acalme-se, caro leitor, não se trata de um sintoma físico e sim uma metáfora² que me atrevo a utilizar no presente capítulo.

As metáforas fazem parte de nosso pensamento e de nossa língua. Elas nos auxiliam a entender um fenômeno paralelo a outro ou tornar próximo algo abstrato. Por fazerem parte de nosso discurso, elas são também utilizadas em textos acadêmicos, por muitos autores, e como estratégia tanto das Ciências ditas como “duras” quanto nas Sociais e Humanas (ANDRADE, 2010).

Sobre minha tentativa de metáfora, explico. Com a ampliação dos conhecimentos por meio das leituras nestas duas disciplinas e em contato com os colegas e outros sujeitos, constatei que pouco sabia sobre aqueles assuntos relativos à pesquisa; descobri o quanto ainda precisava aprender. A coceira cresceu e se espalhou pelo corpo todo: qual minha questão de pesquisa? Quais paradigmas eu devo seguir? Devo ter ou não uma hipótese? Minha pesquisa ficará “perfeita” como desejo? Perfeição, subjetividade e verdade existem? Muitas questões surgiram. Algumas foram respondidas no processo; outras ainda surgem e surgirão. São, para mim, como pruridos, que incomodam e que quando passam provocam alívio... e que depois surgem novamente. Espero que esta coceira nunca passe completamente, mas prezando por minha saúde mental, foi/é necessário controlá-la antes que evolua para escarlatina.

¹ Segundo as ementas das disciplinas da Pós-graduação em Educação da UFV, a disciplina EDU 600 trata dos pressupostos epistemológicos, diferentes paradigmas e abordagens metodológicas em relação à pesquisa em educação. Já EDU 686 trata da pesquisa qualitativa, seus sujeitos, método biográfico e pesquisa participante. Portanto, estas são duas disciplinas que tratam de metodologia de pesquisa e que trouxeram reflexões que me auxiliaram a pensar este artigo.

² Uma das inspirações para utilização de metáforas neste texto, algo a que não estou muito habituada – por medo ou vergonha – é o texto *Olhares...*, de Veiga-Neto (2002), em que o autor cita diversas figuras de linguagem como alguém se suspender puxando o cadarço do próprio sapato ou uma cobra desaparecer ao se engolir.

Neste sentido, meu objetivo neste texto é compartilhar a experiência de meu processo de construção como pesquisadora, apresentando os embates pessoais e metodológicos e o processo de buscar alternativas, soluções e acalantos para certas coceiras e angústias, considerando que escrevo este texto ao final de meu primeiro ano no mestrado. Tais embates pessoais e metodológicos tiveram como gatilhos, principalmente, as duas disciplinas citadas, mas também outras disciplinas e contextos contribuíram.

Inspirada pelas interlocuções com minha orientadora e coorientadora e pelo texto de Oliveira (2000), em que a autora diz da sua vontade em escrever aquelas linhas como uma espécie de depoimento, não só a seus pares, mas a estudantes das ciências sociais, me lanço à proposta de escrever este capítulo com ênfase na perspectiva metodológica. Não sei se alcanço a pretensão de produzir um texto tão fluído e gostoso de ler como o da supracitada autora, mas tenho a esperança de compartilhar com estudantes de graduação e de pós-graduação a experiência cotidiana de tornar-me pesquisadora e as ansiedades deste caminho.

Ao falar sobre a realidade da vida cotidiana, Berger e Luckmann (2004) afirmam que a linguagem marca os rumos da vida, funda-se no cotidiano. Ela envolve oralidade, o corpo, a escrita – dentre outras formas. Por meio dela relatamos experiências e podemos transcender o “aqui” e o “agora”. Por meio das palavras deste capítulo posso me fazer presente a você, leitor, mesmo não estando fisicamente a seu lado. De certa maneira, também você, leitor, se encontra presente em mim, ainda que não esteja sentindo o cheiro do café em minha xícara ou testemunhando o sono do meu gato ao lado do computador, pois lhe considero, o mobilizo ao escrever estas linhas.

Por isto, penso que este texto se justifique por compartilhar conhecimentos e reflexões a pessoas que possam estar vivenciando o mesmo que eu. Comunidade de destino? E, para além disso, seu processo de construção envolve uma significativa relevância pessoal, pois, enquanto escrevo,

posso revisitar e refletir sobre os momentos que constituíram minha (infante) identidade enquanto pesquisadora até o momento.

Diante da maneira como este capítulo foi pensado e escrito, ele possui contornos tímidos de uma pesquisa (auto)biográfica. De acordo com Nóvoa (1992), os métodos biográficos e de autofomação nasceram no campo das Ciências da Educação como uma alternativa para que os conhecimentos produzidos estivessem próximos à realidade e o cotidiano docente. Medeiros e Aguiar (2018) utilizam autores como Pineau (2006) e Josso (2010) para conceituar este tipo de pesquisa, afirmando que é um processo em que o pesquisador escreve sobre sua própria experiência, ocupando tanto o papel de pesquisador quanto de sujeito pesquisado.

Como em uma espécie de diário, aponto neste capítulo questões e angústias que tenho enfrentado no processo de formação enquanto pesquisadora, tentando respondê-las e minimizá-las por meio de autores que versam sobre cada um dos temas apresentados. Assim, entendo que este se ancora também na pesquisa bibliográfica, pois busquei em livros, artigos e publicações científicas referências para atribuir sentido aos embates e desafios enfrentados em minha formação, relacionando meus problemas com o que as fontes bibliográficas apresentavam (GIL, 2002).

Este capítulo se estrutura em seções que apresentam desafios enfrentados em algum momento, após o início do mestrado. Inicialmente, apresento o “embate” entre Positivismo e Fenomenologia, apontando seus conceitos e diferenças, bem como tentando me localizar nestes paradigmas. Em seguida, apresento outro conflito: o envolvimento na pesquisa e os impactos da presença das características pessoais no *eu* pesquisadora. Posteriormente, e ainda relacionando com as faces de *pessoa-pesquisadora*, apresento o conceito de um dos elementos textuais de um projeto de pesquisa, a hipótese, e como tenho me posicionado diante dela. Finalmente, destaco sinteticamente as vitórias do caminho trilhado até agora e uma mirada nos próximos desafios, na esperança de que o leitor possa se identificar, se precaver, concordar ou discordar.

Positivismo e fenomenologia – posicionando-se diante de paradigmas

As disciplinas cursadas no mestrado em Educação suscitavam frequentemente debates que traziam à tona conceitos até então desconhecidos ou nebulosos para mim, como, por exemplo, os paradigmas Positivista e Fenomenológico. Mais uma coceira então se fazia presente: O que são? Quais autores eu posso ler para esclarecê-los e diferenciá-los? Como me posicionar diante deles? Esses me pareciam conceitos importantes, que professores e alguns colegas dominavam. A leitura de autores apresentados a seguir, tais como Bogdan e Biklen (1994) e a conversa com professores e colegas me ajudaram a compreender tais paradigmas.

Iniciei, assim, com o auxílio dos colegas, dos professores das disciplinas e da minha orientadora, um desbravamento tímido, sobre o que significavam. Percebi, cada vez mais, neste trajeto, a importância da conceituação e da diferenciação entre eles e suas grandes consequências para construção da minha identidade como pesquisadora. Pode parecer uma questão básica, óbvia, mas não o é para quem está iniciando na pesquisa. E eu precisava começar a me posicionar diante destes dois paradigmas. Assim, me esforcei para neutralizar esta coceira. Vamos aos conceitos.

De acordo com Triviños (1987), a origem do Positivismo está na antiguidade, tendo suas bases concretas em Bacon, Hobbes e Hume. Porém, seu fundador foi Augusto Comte. Segundo Veiga Netto (2002), pessoas como Comte e Bacon, pegaram emprestado métodos e lógicas das Ciências da Natureza, o que deu início a este paradigma nos séculos XIX e XX nas ciências sociais.

Segundo Triviños (1987) e Chizzotti (2016), para o Positivismo, existe uma realidade objetiva, formada de partes isoladas e dados empíricos e o cientista deve ser neutro ao pesquisá-la, descobrir estes fatos e ser capaz de reproduzi-los. Além disso, para o Positivismo o conhecimento deve ser empírico e lógico. Demo (1987) corrobora, ao afirmar que a metodologia Positivista está mais ligada às ciências naturais e exatas. Assim, também Minayo (1994) aponta a utilização de termos advindos da matemática para

tratar de objetos das Ciências Sociais. Gatti e André (2010) apontam que na concepção Positivista há a busca por mensuração e constatação. Estes autores destacam, ainda, a defesa de um posicionamento neutro e objetivo neste paradigma.

Definir o que é científico e válido, no Positivismo, passa por colocar em pauta o modelo de ciências físico-naturais; padrão que envolvia “observação, formulação da hipótese, comprovação experimental, inferência lógica, interpretação dos resultados e conclusão final” (CHIZZOTTI, 2016, p. 1561). No entanto, há diferenças entre as ciências da natureza e as humanas e sociais. Há a necessidade de métodos que atendam as especificidades desta última (CHIZZOTTI, 2016).

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a Fenomenologia vem como uma alternativa, uma oposição, ao Positivismo. Triviños (1987), ao tratar da Fenomenologia de Husserl, destaca a noção de intencionalidade na busca de revelar essências percebidas pelo sujeito em determinado objeto, interpretando o mundo. Ao contrário do Positivismo, a Fenomenologia acredita em uma realidade construída e não dada.

De acordo com Gatti e André (2010), na década de 1960 houve muitas lutas sociais tendo como pauta a discriminação, movimentos por igualdade e até mesmo rebeliões educacionais, o que aumentou o interesse por compreender o que acontecia naquela sociedade. Bogdan e Biklen (1999) também destacam as mudanças sociais desta época e as apontam como marca da volta do interesse pela pesquisa qualitativa e pelo desejo de se compreender problemas educativos, do cotidiano escolar e problemas sociais. A Fenomenologia, neste contexto, ganha força, por meio de artigos publicados sob este paradigma e mais leitores interessados nele. Nas décadas posteriores diversificam-se os métodos e assuntos e a pesquisa qualitativa desenvolve, gradativamente, ganhando maturidade e sofisticação (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Para Gatti e André (2010), a Fenomenologia, em uma perspectiva idealista- subjetivista, valoriza como o sujeito entende sua realidade; busca

interpretar, descobrir e apresentar uma visão holística, ou seja, a compreensão de que uma situação tem vários componentes que se integram e se influenciam. Ela é não neutra. É integrada a um contexto e tenta compreender significados. De acordo com Bogdan e Biklen (1999), a pesquisa Fenomenológica, com a qual grande parte dos pesquisadores que optam por pesquisa qualitativa se identifica, leva em conta a perspectiva dos sujeitos sobre um fenômeno, prezando pelo componente subjetivo.

Como visto, a questão da neutralidade e da objetividade é um grande diferencial entre os paradigmas. Demo (1987), encaixando-se em uma perspectiva fenomenológica, afirma que nas Ciências Sociais não é possível ter objetividade, e sim objetivação enquanto esforço para atingir uma realidade, que nunca será retratada “tal qual”, mas sim construída. Trata-se de reconhecer que se tem uma ideologia para, assim, controlá-la. Nesta perspectiva não há neutralidade, pois as Ciências Sociais são construídas por e sobre sujeitos, portanto há subjetividade envolvida no processo.

Outra autora que contribui para a discussão sobre neutralidade nas Ciências Sociais é Minayo (1994). Ela aponta esta ciência como aquela em que sujeito e o objeto tem a mesma natureza e que a visão de mundo tanto do pesquisado quanto do pesquisador tem implicações na pesquisa. Além disso, ao tratar de uma perspectiva qualitativa, a pesquisa entra em contato com significados, valores, motivações. Assim, a ideia de reduzir esses conceitos a “variáveis”, como já fora citado, não é atendida.

Após a distinção entre Fenomenologia e Positivismo, é necessário destacar que estes paradigmas têm pontos em comum. Conforme diz Veiga-Netto (2002), ambos se opõem ao senso comum, querem ser vistos como verdadeiros (por isto competem), admitem que a consciência seja alcançada pelo uso correto da razão e enxergam a linguagem como forma de representar a maneira como vemos o mundo.

Ao conhecer e refletir sobre estes dois paradigmas eu pude me posicionar em uma concepção: a Fenomenológica. Isso ocorreu devido a meu objeto de pesquisa, a maneira como encaro a realidade e o apoio na pesquisa qualitativa, nas ciências humanas e sociais, inspirada nos autores

acima expostos. Mas ainda permanecem alguns formigamentos e coceiras quanto a estas definições e suas relações com o modernismo e pós-modernismo, estruturalismo e pós-estruturalismo, teorias crítica e pós-crítica. Portanto, ainda é necessária leitura. Inicialmente, ao ler Veiga-Netto (2002), entendo a distinção entre pensamento moderno e pós-moderno. Compreendo que no primeiro não há a problematização, mas o primado da razão, a presença de um sujeito soberano; no segundo são apresentadas tendências e ideias (não uma teoria) que veem a linguagem como uma forma de representar a realidade (que não existe por si só). Mas ainda é necessário dedicação e estudo para compreender tais questões.

Pessoal versus científico – envolvendo-me com a pesquisa

Diante da cobrança quanto a prazos, necessidade de publicações (a lógica do produtivismo se impondo!), demandas das disciplinas, com suas resenhas, provas e projetos, o pesquisador iniciante pode se desesperar. De fato, foi o que aconteceu comigo e com parte de meus colegas. As perguntas que formigavam em minha mente eram: o que é esperado de mim enquanto mestrande? Vou “dar conta” de todas as atividades, tanto de estudo quanto de trabalho? Meu trabalho terá qualidade? Será elogiado ou destruído? Um conceito que me trouxe alento e um pouco de alívio foi o de níveis de pesquisa e o que se espera de cada um deles.

De acordo com Pescuma e Castilho (2008), citando Pedro Demo (1994), há cinco níveis de pesquisa. Inicialmente com a “Interpretação Reprodutiva” deve-se ser capaz de sintetizar e reproduzir textos e, em seguida, por meio da “Interpretação Própria” é necessário saber dizer com suas próprias palavras, reescrever. Os alunos da graduação, normalmente, atingem até aqui. No entanto, podem chegar a ir além.

Estes dois níveis supracitados me foram essenciais no contexto do mestrado, pois minhas atividades envolviam a interpretação e discussão com autores, por meio da leitura dos materiais propostos nas disciplinas, seminários, provas, e elaboração de textos que mais tarde se integrariam

à revisão bibliográfica utilizada para a dissertação. A construção de Mapas Conceituais³ se mostrou uma alternativa pertinente para tais interpretações.

Retomando os níveis, o terceiro é a “Reconstrução”, por meio da qual se deve questionar o texto e propor algo novo diante dele. O quarto nível, a “Construção”, remete a abertura de novos caminhos alternativos. E a “Descoberta” envolve questionar paradigmas e produzir novos. Para estes autores, a dissertação de mestrado deve responder a um problema, utilizando referencial e métodos de qualidade e acessíveis, no momento. E a tese de doutorado deve responder a um problema original com mais profundidade e abrangência (DEMO, 1994 apud PESCUMA; CASTILHO, 2008).

Diante destes três últimos níveis, tenho me posicionado conforme minha autoestima me permite: seguindo a definição de Reconstrução, tenho o desejo de colaborar com o campo de pesquisa, a Formação Docente, tomando-o como ponto de partida e utilizando minha proposta de pesquisa, própria, como uma gota em um oceano.

Como parte desse meu processo formativo e de busca de resposta a minhas comichões, participei de um minicurso com a professora Bernadette Gatti, intitulado Pesquisa em Educação e Pesquisa em Formação de Professores, no evento IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, no ano de 2019. Gatti também explanou sobre as características da pesquisa acadêmica, de acordo com Jacques Beillerot (2001). Estas características também se traduzem em níveis: primeiro produzir conhecimentos, definir procedimentos e publicar e apresentar em eventos; o segundo nível, é introduzir a dimensão crítica, métodos rigorosos, interpretar baseando-se em teoria atual e reconhecida. A pesquisadora acrescentou, em sua fala,

³ Mapa conceitual pode ser entendido como um diagrama ou rede que conecta conceitos, hierarquizando-os ou não, descreve suas relações e representam conhecimentos e conteúdos. Ele pode ser um instrumento que leva a aprendizagem significativa (ARAÚJO, MENEZES, CURY, 2002; MOREIRA, 2012).

um terceiro nível, que seria a derrubada de paradigmas. Meu posicionamento diante destes níveis tem sido, de maneira semelhante, um lugar de leituras e reflexões, compartilhamento com pares e de cuidado para utilização de teorias pertinentes a meu objeto de estudo e ao campo de pesquisa.

Ao considerar estes níveis na pesquisa, percebi que não é expectada a missão ao estudante de mestrado de apresentar novos paradigmas; questionar uma teoria existente e propor outra ou apresentar uma grande e original contribuição à sua área, embora ele possa fazer isso. Em minha construção do projeto de pesquisa, como pesquisadora em formação e servidora pública, assumi o compromisso – que tomo como pessoal, profissional e acadêmico – de responder a meu problema, ler e dialogar com autores que tratem do meu tema, utilizando o que está ao meu alcance e minha capacidade em termos de teorias e métodos.

Dentro disto que me propus no mestrado, uma preocupação era/é constante: a qualidade. Para buscá-la, tenho me baseado em autores que falam sobre temas como a relevância da pesquisa e outros aspectos metodológicos. As relevâncias, ou seja, as diferentes importâncias da pesquisa podem ser pessoais, científicas e acadêmicas, sociais, profissionais. A pessoal se refere aos interesses e motivações pelo tema da pesquisa; a científica ou acadêmica envolve a contribuição para o campo científico, o preenchimento de lacunas deste; a social refere-se à contribuição do estudo para políticas e para a sociedade; a profissional, envolve a contribuição da pesquisa para a prática, para a profissão (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998; ANDRÉ, 2005; PESCUMA, 2008).

Tomar conhecimento destas relevâncias foi importante para mim, pois ainda que eu soubesse a importância da minha pesquisa, demarcá-la e classificá-la me permitiu visualizá-la, reconhecê-la e dimensioná-la. Por meio delas deixo explícito a outras pessoas e reafirmo a mim mesma a(s) relevância(s) de me envolver neste projeto.

Outros aspectos metodológicos que tenho me atentado, quando da busca da qualidade são: a boa definição de meu objeto de pesquisa (a monitoria no ensino superior); os critérios para definir procedimentos metodológicos, pois se trata da minha primeira experiência com os métodos de análise e de coleta de dados a que me propus; definição de número de sujeitos e como se portar no contato com eles; e a postura ética quanto aos dados coletados. A crítica entre pares também tem se feito presente na medida do possível. Tenho colocado minhas produções abertas à questionamentos em seminários, eventos, apresentações, bem como em conversas informais com colegas e amigos que, apesar do amor que por mim nutrem, criticarão meu trabalho quando necessário (ANDRÉ, 2001; 2005; ALVES-MAZZOTTI, 2001; DUARTE, 2002). Neste sentido, acrescento que tenho como um mantra um dos ensinamentos da minha orientadora: a crítica tecida em relação a meu trabalho não é uma crítica direcionada a mim como pessoa.

Após a definição daquilo que me proponho na pesquisa e que me é possível, surge outra questão: como pensar a aproximação com o meu tema? Que parte de uma experiência profissional devo recortar? Conforme apresentado anteriormente, a pesquisa deve ter também uma relevância pessoal para o pesquisador.

Meu projeto de pesquisa surge de uma experiência profissional que se mostrou positiva para mim, como uma fonte de aprendizado, inspiração e questionamentos. Para contextualizar o leitor, explicarei brevemente. Uma de minhas atividades é oferecer apoio ao curso de Educação Infantil da UFV. Diante da taxa de reprovação e evasão de determinada disciplina, a coordenação do curso propôs que eu oferecesse auxílio aos estudantes em forma de pequenos grupos de estudos semanais para tratar dos conteúdos da disciplina em questão. Durante este processo percebi que, ao estudar a matéria para me preparar, e ao discutir com os estudantes, aprendi muito sobre o conteúdo e sobre como mediar aquele processo de ensino-aprendizagem. Esta minha vivência ilustra o que Freire (2001) diz sobre o ensinar conectado ao aprender. Ensinando aquele conteúdo pude

reconhecer algo que aprendi ainda na graduação e descobrir “incertezas, acertos, equívocos”, colocando-me em uma posição de escuta e de abertura aos questionamentos dos estudantes, sendo surpreendida por dúvidas e tendo a humildade e a ética de o dizer quando não sabia algo.

Diante disso, comecei a refletir que, se para mim, enquanto profissional, auxiliar o aprendizado de outros foi tão importante, e para o estudante de graduação? Se ele atuasse de maneira semelhante teria também implicações? Assim, surgiu minha questão de pesquisa: A monitoria exercida pelos licenciandos tem lhes proporcionado a aprendizagem da profissão docente? Quais aprendizagens, identidades, saberes, fontes e relações com os saberes profissionais são constituídos nesse processo de socialização profissional?

Levando em consideração que minha experiência foi positiva, eu corria o risco de inferir que a experiência dos monitores também poderia ser. Ter esta visão de antemão poderia enviesar minha pesquisa. Comecei a sentir um formigamento, que foi (e continua sendo) neutralizado pelas leituras e discussões nas disciplinas; pelo meu exercício de objetivação.

Referi-me ao assunto da neutralidade e como controlá-la; e da objetividade nas Ciências Sociais, em uma perspectiva fenomenológica, que já foram tratados em seções anteriores. Uma das experiências em sala durante uma disciplina foi uma discussão em que ao expressar o que eu esperava de minha pesquisa – que os monitores construíssem saberes durante a monitoria – meus colegas disseram que eu poderia encontrar monitores motivados apenas pela bolsa ou que, pela falta de alunos, ficariam, durante o horário da monitoria, ociosos, estudando para outras disciplinas. Esta era uma possibilidade que eu ainda não havia pensado, mas que realmente poderia acontecer. Este encontro serviu para que eu me descentrasse de uma ideia “imaculada” que tinha sobre a monitoria, enquanto atividade relevante para o aprendizado do monitor, perspectiva baseada em minha própria atividade profissional. Esta questão sobre o que esperar da pesquisa, nos leva a outro aspecto semelhante, que trataremos a seguir: as hipóteses.

As hipóteses – tê-las ou não as ter: eis a questão!

Um dos elementos textuais do projeto de pesquisa que me gerou bastante desconforto e reflexão foi a hipótese⁴, um verdadeiro pó de mico sob meu vestido. Durante alguns meses procurei responder as questões: devo ter hipóteses? Se eu tiver hipóteses, elas vão provocar viés em meu trabalho? De acordo com Gil (2002), a hipótese é a solução possível ao problema de pesquisa, que, diante dos resultados alcançados, pode se mostrar verdadeira ou falsa. Ela pode ser casuística, nos casos em que se afirma alguma característica ao objeto, de associação ou dependência entre variáveis ou referir-se à frequência de acontecimentos. Conforme complementa Triviños (2012), é o preestabelecimento de uma verdade de acordo com uma teoria que vai orientar os caminhos do pesquisador.

Como havia me acostumado a escrever considerando a presença de hipóteses e, levando em consideração que as leituras realizadas, até o momento, convergiam para isso, essa era uma certeza: um bom projeto deveria ter uma hipótese! Por meio dela eu demonstraria minhas leituras sobre o tema e o que se esperar dele, como bem aponta Gil (2002) ao afirmar que as hipóteses podem surgir não só da observação e intuição, mas do resultado de outras pesquisas que demonstrem relações que se repetem e teorias que podem proporcionar ligações com um conjunto de conhecimento.

Destaco que a reflexão aqui pretendida não é o que é certo ou errado, mas citar diferentes – e por vezes complementares – perspectivas em relação à hipótese. Por exemplo, Pescuma e Castilho (2008) afirmam, brevemente, que “todo o trabalho científico deve ser constituído de uma argumentação que relaciona o problema com os dados coletados (bibliográficos, de campo e experimentais) e com as hipóteses” (PESCUMA;

⁴ Este é um dos temas tratados na disciplina EDU 600 – Metodologia de Pesquisa em Educação, no entanto em uma das aulas de EDU 686 – Percursos da Pesquisa Qualitativa em Educação a turma se envolveu em uma calorosa discussão sobre os prós e contras de se ter e explicitar a hipótese na pesquisa.

CASTILHO, 2008, p. 30). Gil (2002) complementa ao dizer que em pesquisas que descrevem fenômenos ou grupos as hipóteses não ficam explícitas, não são colocadas formalmente. E, ainda, pondera:

Todo procedimento de coleta de dados depende da formulação de uma hipótese. Ocorre que em muitas pesquisas as hipóteses não são explícitas. Todavia, nesses casos, é possível determinar as hipóteses subjacentes, mediante a análise dos instrumentos adotados para a coleta de dados (GIL, 2002, p. 38).

Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) afirmam que para os pós-positivistas, se houver conhecimento acumulado sobre a questão da pesquisa, deve-se utilizar a teoria para antecipar hipóteses, pois se trata de um instrumento poderoso. Os autores destacam:

Nos outros paradigmas qualitativos, porém, a utilização de hipóteses *a priori* é bastante rara, embora, a utilização de “hipóteses orientadoras” iniciais, referentes a padrões ou dimensões esperadas não seja descartada (MARSHALL; ROSSMAN, 1989 apud ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1998, p.157-158 grifo dos autores).

Creswell (2007) apresenta dois tipos de hipótese: nula e alternativa. A primeira trata da hipótese tradicional, “ela faz uma previsão de que, na população total, não existe relação ou diferença entre os grupos em uma variável” (CRESWELL, 2007, p.121). Já a segunda refere-se a uma previsão sobre o resultado baseada em estudos anteriores, que pode ser direcional (previsão esperada) e não direcional (não especifica as diferenças esperadas – se são mais altas ou mais baixas, por exemplo).

Deslandes (1994 p. 40) contribui para esta discussão ao afirmar que a hipótese é criticada frequentemente por representar a perspectiva Positivista, em que se busca concluir uma investigação com “respostas objetivas”. No entanto, esta autora, baseando-se em Minayo (1992), encara a hipótese como indagação que pode ser verificada, como pressupostos ou questões, como resposta provisória a determinado problema.

Dito isto, é relevante trazer à tona uma de minhas características pessoais, a ansiedade. Em virtude dela, a preocupação com o futuro é uma

constante em minha vida. Esta é uma característica pessoal que é pouco possível de abandonar enquanto pesquisadora em formação, pois não posso separar a *pessoa* da *pesquisadora*, não em uma perspectiva Fenomenológica. A este respeito, Moita (1992) traz contribuições pertinentes. Segundo a autora, enquanto nos formamos, diferentes dimensões de nossa vida estabelecem interações, o universo profissional é limitado, auxiliado, compensado ou conflitado com outras esferas como a família ou o mundo social. A relação entre o pessoal e profissional configura-se “uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração” (MOITA, 1992, p. 139.).

A hipótese representava o futuro da pesquisa, aquilo que pode, ou não, estar me esperando ao final. Portanto, ela representava para mim a segurança de saber o que pode ser encontrado no horizonte, na reta final do mestrado. No entanto, temo em me prender muito a ela e assim me limitar a ver para além dela, no campo. Para isso, posso, por exemplo, lançar mão da orientação de que o pesquisador deve “rever os dados brutos já coletados, buscando encontrar evidências que haviam passado despercebidas nas análises anteriores, nas quais a atenção do pesquisador não estava direcionada para os conteúdos expressos na hipótese” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.158).

Perante as perspectivas dos autores citados anteriormente e diante de conversas com minha orientadora e coorientadora, definimos que meu projeto de pesquisa não explicitaria hipóteses. Meu processo foi, então, desconstruir a centralidade atribuída à hipótese e pensar em pressupostos, em meus objetivos de pesquisa, minhas metas, enfim, na minha metodologia da pesquisa. A partir desse direcionamento, eu buscava a segurança necessária durante o processo, sem aguardar este ou aquele resultado.

E a coceira? metáforas, analogias e considerações

Bodgan e Biklen (1994) criticam a rigidez do pensamento⁵ na investigação científica e para enfrentá-la estes autores sugerem uso de metáforas e analogias, que podem ser provocadas pela pergunta “O que é que isto me faz lembrar?”.

Ao iniciar a escrita deste capítulo me fiz esta pergunta, relacionando a meu processo de início na pesquisa e a todos os conflitos e reflexões explicitados nas páginas precedentes. O que aquilo me fazia lembrar? O que aquelas sensações e sentimentos me faziam lembrar? Uma coceira, às vezes tênue, principalmente no início, e outras vezes em um grau que me machucava.

Não se trata de uma metáfora *glamourosa* ou que evoca imagens agradáveis. Confesso! Mas é o que representa o que senti e sinto neste caminho de tornar-me pesquisadora. Não se trata, ainda, de uma metáfora “perfeita” como as utilizadas por Veiga-Netto (2002), ou a analogia artística utilizada para apresentar três visões⁶ deste mesmo autor. Aceitei o desafio lançado por Bogdan e Biklen (1994), me jogando em uma aventura menos rígida, que envolveu os dilemas aqui apresentados e demais que foi necessário deixar de fora.

Já posso me posicionar com segurança e dizer que sigo o paradigma Fenomenológico, tecendo argumentações coerentes sobre não me encaixar no Positivismo. No entanto, ainda não me aliviei da necessidade de entender, mais a fundo, conceitos, como por exemplo, de modernismo e

⁵ Estes autores se referem a rigidez do pensamento na fase de análise de dados, o que pode prejudicar que o pesquisador descubra relações entre os dados coletados, ele mesmo e as situações que o cercam. Aponto esta crítica dos autores, pois, entendo que se desprender de tal rigidez pode auxiliar a “expandir os seus horizontes analíticos” (BOGDAN; BIKLEN, p.217) também em outras etapas da pesquisa ou da formação enquanto pesquisador.

⁶ Veiga-Netto (2002), em seu texto *Olhares...*, apresenta a utilização em nossa cultura de metáforas ligadas a visão, problematizando o fato de que pensarmos no olhar como revelador de uma realidade, de um mundo que pre-existe e que estamos captando pela visão. A analogia das três visões trata de três paradigmas da pintura: a Egípcia, com figuras representadas em totalidade, de forma plana e bem delimitadas; Renascentista, presença de perspectiva e representação das relações entre os elementos e entre estes e quem observa a pintura; e Mauritis Escher, na qual a perspectiva com que olhamos a obra pode nos revelar outras formas, subvertendo o que era tido como realidade. Esta analogia é utilizada para ilustrar o fato de que “ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 31).

pós-modernismo, e, às vezes, me pego tendo atitudes próprias de uma perspectiva positivista.

Já posso, também, entender e aceitar qual a minha proposta como discente do mestrado, porém ainda me cobro bastante por fazer o “trabalho perfeito”, que sabemos não existe. Já sei a relevância pessoal da minha pesquisa, mas preciso continuar controlando minhas expectativas quanto a ela, principalmente sobre o que vou encontrar ao final, em meus resultados. Já me arrisquei a escrever utilizando de maneira tímida uma metáfora, no entanto preciso *glamourizar* mais minhas analogias... Preciso?

Neste capítulo, tentei dar sentido a minhas experiências como pesquisadora, em formação. Apontei questões enfrentadas, significando-as perante o que afirmam alguns autores. Percebo que, para além dos textos, os sujeitos com os quais interajo face a face são muito importantes neste processo de formação: minha orientadora e minha coorientadora; meus colegas da turma de mestrado e as pessoas com as quais encontrei em eventos acadêmicos... Todos têm um papel especial tanto em provocar quanto em neutralizar minhas coceiras.

Espero ter cumprido o objetivo deste capítulo de compartilhar alguns conflitos e acalantos e espero que você, leitor, possa se identificar, concordar ou discordar. Aproveito para lhe fazer um convite: procure representar, por meio da linguagem, qualquer uma delas, suas dificuldades e angústias, a fim de superá-las. Minha esperança é de que essa experiência tenha para você, também, um efeito positivo.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. As ciências sociais são ciências?. In: **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São paulo: Pioneira, 1998, p.111-146.

- ALVES-MAZZOTTI, A. Judith; GEWANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998, p.147-178.
- ANDRADE, A. D. de. Introdução. In: ANDRADE, A. D. de. **A metáfora no discurso das ciências**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010, p. 9-16.
- ANDRADE, A. D. de. Conclusões. In: ANDRADE, A. D. de. **A metáfora no discurso das ciências**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010, p. 157-160.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, 2005, p.29-35.
- ARAÚJO, A. M. T; MENEZES, C. S.; CURY, D. Um ambiente integrado para apoiar a avaliação da aprendizagem baseado em Mapas Conceituais. In: XIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE, 2002, São Leopoldo. **Anais** [...], São Leopoldo: UNISINOS, 2002. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/164/150> Acesso em: 13 set. 2019.
- BERGUER, P. L.; LUCKMANN, T.. A realidade cotidiana. In: **A construção social da realidade**: tratado de Sociologia do Conhecimento. Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p.35-68.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Análise de dados. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 203-241.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 13-80.
- CHIZZOTTI, A. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1556-1575, 2016.
- CRESWELL, J. W. Questões e hipóteses de pesquisa. In: **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 117-129.

- DEMO, P. Ciência e ideologia. In: **Introdução a metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 66-76.
- DEMO, P. Outras metodologias. In: **Introdução a metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987, p.101-112.
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p.31-66.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, n. 42, v. 15, 2001.
- GATTI, B. Pesquisa em educação e pesquisa em formação de professores. **IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, UNESP, 24 a 26 de setembro de 2018.
- GATTI, B; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.29-38.
- GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, p. 41-57.
- GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, p. 59-86.
- GIL, A. C. Como construir hipóteses? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, p. 31-39.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p.9- 29.

- MEDEIROS, E. A. de; AGUIAR, A. L. O. O método (auto)biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Tempos e espaços em Educação**. Sergipe, v. 11, n. 27, p. 149-166, out./dez. 2018.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 111-140.
- MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. 2012. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.
- NÓVOA, A. (Org.). Histórias de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 18-30.
- OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **O trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo XV; São Paulo: Ed. UNESP, 2000, p. 17-35.
- PESCUMA D.; CASTILHO A. P. F. de. Pesquisa: conceituação e níveis. In: **Trabalho acadêmico – o que é? Como fazer?** Um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d'água, 2008, p. 11 -16.
- PESCUMA D.; CASTILHO A. P. F. de. Elementos de um projeto de pesquisa. In: **Trabalho acadêmico – o que é? Como fazer?**: um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d'água, 2008, p. 17 -46.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o Positivismo, a Fenomenologia e o Marxismo. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 30-79.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Alguns temas no desenvolvimento de uma pesquisa. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012, p. 91-115.
- VEIGA-NETTO, A. Olhares... In: VEIGA-NETTO, Alfredo; LARROSA, Jorge; GRUN, Mauro; FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVEIRA, Rosa M. Hessel; CORAZZA, Sandra Mara. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.23-38.

**Dos fios que tecem a teia:
o XI Congresso Brasileiro de Agroecologia como experiência
na produção de presença na contemporaneidade**

Lívia Mara de Oliveira Lara

Introdução

O capítulo aqui apresentado foi desenvolvido ao longo de duas disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE-UFV) da Universidade Federal de Viçosa, ao longo do segundo período do ano de 2019. Na época, teci uma experiência pessoal às referências estudadas durante a minha formação enquanto mestre em Educação. As reflexões produzidas neste processo, no modo de fazer pesquisa qualitativa, foram guias para me movimentar a essa possibilidade de escrita e amarrações teóricas. Este capítulo, então, se propõe a apresentar mais uma possibilidade de se produzir conhecimento a partir de metodologias qualitativas pós- estruturalistas.

Este texto apresenta a narrativa pessoal sobre as minhas reflexões ao participar do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia (CBA), que aconteceu de 04 a 07 de novembro de 2019 na Universidade Federal de Sergipe (UFS) campus São Cristóvão. A partir dessa vivência no congresso, mobilizo no texto aspectos da construção do conhecimento agroecológico, a partir do conceito de experiência.

Nesse sentido, trago reflexões acerca da modernidade, seus efeitos na produção de invisibilidades e como a agroecologia se coloca como uma ciência pós-moderna, no sentido de produzir diversidade e singularidades.

Aponto para minha própria experiência através do diário de campo, fotografias e caderno de acolhida do evento costurando meus afetos aos espaços de construção de conhecimento do XI CBA.

Para isso, a narrativa se torna o próprio processo de construção do conhecimento, sendo entrelaçada aos espaços do congresso. Nessa construção, tornou-se essencial o uso desses dispositivos metodológicos numa intenção de pesquisa cartográfica.

A modernidade e o lugar da experiência na produção do conhecimento

O sujeito moderno tem desprezo pela experiência (SANTOS, 2011; 2007; GUMBRECHT, 2012). Nega a inconclusividade da existência humana e busca no controle das variáveis, a falsa sensação de controle. Para Boaventura Sousa Santos, essa razão, é uma razão indolente, preguiçosa que desperdiça a experiência, pois “[...] contrai, diminui, subtrai o presente” (SANTOS, 2007, p. 26).

Tal razão, chamada assim por Boaventura de razão indolente (SANTOS, 2011), adquire aspectos de razão instrumental, pois dentro da ciência moderna a racionalidade cognitivo instrumental, que estaria atrelada ao campo científico é mais central e praticada que outras racionalidades como a estético-expressiva presente nas artes ou mesmo a moral-prática que está no campo da ética. Neste desajuste, os três pilares da modernidade – Estado, mercado e comunidade – estão desbalanceados, sendo o pilar do mercado o mais alimentado e os pilares do Estado e da comunidade dirigindo e sendo dirigidos pelo pilar do mercado (SANTOS, 2011).

Neste sistema, a racionalidade cognitivo instrumental, a razão indolente, adquire dois aspectos importantes para entendermos o desperdício da experiência. Usando de figuras literárias, Santos (2007) nos diz que a razão metonímica é aquela que toma a parte pelo todo. Ou seja, a partir do conceito de totalidade feita de partes homogêneas, se desperdiça os fragmentos, as diferenças, as nuances, as práticas existentes no presente. A

partir dessa visão, o presente se torna contraído, pois tudo pode ser generalizável. O presente se tornando curto e diminuto perde-se experiência, muita realidade, torna-a invisível (SANTOS, 2007).

A outra figura literária importante é a razão proplética. Essa figura literária traz a noção de que o narrador sabe o fim da história mas não vai contar. Ele sabe o futuro. A razão ocidental se aproxima muito dessa figura literária, pois a noção de progresso é eixo transversal da sociedade. Numa noção de tempo linear e progressivo, o futuro se expande e se torna centro de desejos e ações (SANTOS, 2007).

A razão indolente produz invisibilidades: de saberes, das diferenças, de formas de existir e agir no mundo. Isso não é fato. É produto, é produção de realidade. Reduzindo outras formas de possibilidades dentro da nossa realidade existente. Chamada assim de Sociologia das Ausências, Santos (2011) nos propõe a pensar fora da totalidade e a expandir o presente e, assim, fazer caber mais experiência.

A razão proplética e a razão metonímica, características da razão indolente, estão alinhadas ao que Gumbrecht (2012) fala sobre, noção de tempo, de “cronotopo historicista”, que emergiu entre os séculos XVIII e XIX (LAGE, 2017, p. 197). Período conhecido como modernidade, na qual temos a sensação de que a história se constitui em um percurso linear, fazendo com que o tempo seja o principal agente das transformações históricas (RODRIGUES; RANGEL, 2018).

Nessa perspectiva, Rodrigues e Rangel (2018), trazem alguns pontos para trabalhar essa ideia de tempo. O sujeito experiencia a sensação de aceleração dos acontecimentos históricos, gerando um estreitamento do presente percebido, que passou a ser visto como um momento breve e passageiro (RODRIGUES; RANGEL, 2018, apud KOSELLECK 2006). Esse momento de transição entre um passado “morto” e um futuro de possibilidades se constituiu como o lugar do sujeito moderno, cartesiano, marcado pela ideologia do progresso, na busca por um futuro ideal.

Já na contemporaneidade, para Gumbrecht (2010), o que se observa é uma expansão do presente, o acúmulo de passados e da falta de perspectivas em relação ao futuro. É este fenômeno, que o autor denomina “presente amplo”, contrastado com a aceleração do tempo como uma mudança na experiência, na sensação e na consciência do tempo que geram o enfraquecimento da expectativa de que esses fatos podem abrir uma transformação efetiva e progressiva da história (RODRIGUES; RANGEL, 2018).

Nesse ponto, quando Gumbrecht (2010) sugere o “clima de estagnação”, é quando ele também inaugura o termo produção de presença. Essa presença, esse algo que “está à nossa frente, ao alcance e tangível para nossos corpos.” (GUMBRECHT, 2010, p. 38).

A minha experiência no CBA, que segue narrada aqui neste capítulo, se propõem a ser como Gumbrecht (2010) apresenta, uma produção de presença. Nesse sentido, compreender o conceito de experiência passa aqui ser eixo importante de compreensão da narrativa e da construção de conhecimento que ela se propõem a ser.

A experiência para Dewey (1980) é agir, é padecer. Faz relacionar a criatura com o ambiente, como prática e ação no mundo. O padecer para Dewey (1980) é o sentir, é o encontro com a experiência, os afetos e os intelectos estão envolvidos, pois só penso porque sinto. Portanto, mesmo uma experiência danosa, possui qualidade estética. “A experiência é emocional, mas não existem nela coisas separadas denominadas emoções.” (DEWEY, 1980, p. 94).

O evento da experiência é disperso e misturado, portanto Dewey (1980) nos traz que a passividade frente a um cenário nos oprime, sem resposta não percebemos esse esmagamento. Para assimilar a experiência devemos fazer um “chamado à energia”, uma reação, “Porque, para perceber, um espectador precisa criar a sua própria experiência” (DEWEY, 1980, p. 103).

Essa ação proposta por Dewey (1980) nos dá pistas para compreender como Santos (2007) propõe a partir das sociologias das ausências, expandir o presente para caber mais experiência. Numa

sociedade homogeneizadora, reagir às experiências que nos afetam é criar diversidade e além disso: “Não é possível separar, numa experiência vital, o prático, o emocional e o intelectual uns dos outros, e pôr as propriedades de um em oposição às dos outros (DEWEY, 1980, p. 104).

Dessa maneira, faço um “chamado à energia” (DEWEY, 1980, p. 103) ao trazer o relato da minha experiência enquanto produção de presença para expandir e fazer caber mais experiência, mais vida neste presente.

Apresentando os dispositivos que modulam as reflexões sobre a experiência

Como fazer caber mais experiência no presente?

Uma das coisas que (des)aprendi na universidade é o que chamam método. Na formação em Ciências Biológicas aprendi o método cartesiano, objetivo, neutro e total. O método clássico das ciências naturais com suas hipóteses, experimentações, confirmações e elaborações de teorias gerais. Na formação como professora, aprendi um método mais flexível, no qual pesquisador e objeto poderiam, temporariamente, se “impregnar” em uma relação mais próxima. Mesmo assim o método continua sendo aquele pelo qual traço um caminho. Um *metá-hódos*, sendo a pesquisa definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas que foram dadas no início desse caminhar. Alguns, também estudiosos, têm proposto o inverso. O *hódos- metá*, que seria inverter, apostar no pensamento, um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Um método que siga rigorosamente os movimentos da vida. Um método intervenção (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

Tal proposta pode ser chamada por *cartografia, esquizoanálise, filosofia das multiplicidades, filosofia rizomática, filosofia pragmática universal* (OLIVEIRA, 2012).

Nesta proposta de inversão, eu me propus a caminhar. Porém, posso dizer que me inspiro, que roubo ideias, que destruo certezas e que me

permito sonhar por um pouco mais de suspiro nessa mistura de maravilha e terror que é pesquisar/escrever.

Uma imagem comum de pensamento do método de pesquisa toma-o como uma figura de linha reta, um caminho que sabe previamente aonde vai e traça, entre ele e seu objeto, a linha mais curta, mesmo que tenha que passar por cima de montanhas e rios. A palavra “método” não designa exatamente essa disciplina. Um método não é um caminho para saber coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância e da exploração (OLIVEIRA, 2012, p. 281).

Disposta a me adaptar aos acidentes do terreno da pesquisa, me inspiro na cartografia para narrar essa experiência do XI CBA. Escolho aqui 3 fios condutores: meu diário de campo no CBA, os registros fotográficos que fiz e o caderno de acolhida do evento. Os dois primeiros fios fabricados por mim, e o terceiro pela comissão organizadora.

Não consegui abrir o caderno de acolhida durante o evento. Ele contém muitas informações e me exigiria um tempo e atenção grandes, ao invés disso usei meu diário de campo. Nele anotei os centros dos espaços que vivi, perguntas que eu não gostaria de esquecer, palavras chave das falas que ouvi. Quando não cabia no papel eu usava a câmera. Baixei todos os arquivos e os estabilizei no drive, quando a investigação começasse já saberia onde procurar as pistas.

E o caderno de acolhida do evento? Esse possibilitou, no meu retorno para casa, estar novamente em Sergipe, ressignificar elementos, retomar momentos importantes. Junto dele o meu diário de campo ganhou mais vida e atualizações.

Portanto, o que fiz foi escolher três fotos que me retomaram importantes momentos do evento. A partir das fotos recortei memórias do meu diário de campo e com esses esclarecimentos e após a leitura do caderno de acolhida do evento, escolhi trechos que iluminavam a memória escolhida.

[...] na medida em que é uma operação ativa na qual a subjetividade se articula temporalmente, a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa (LARROSA BONDÍA, 1994, p. 68).

Sem a pretensão de usar sempre as três referências ao mesmo tempo, tecia como as fiandeiras as minhas memórias. Ligava pontos fortes, desembolava os novelos, fiava fio a fio na intenção que a teia se materializasse e as intenções sobre a minha experiência no evento criassem vida.

Muito do que nos acontece nos processos de pesquisa, nos afeta. E muitas vezes nos perguntamos onde caberia esse sentimento todo na minha pesquisa? A prática do diário de campo nos ajuda a canalizar essas impressões, a desaguar as emoções vividas no encontro que o processo da pesquisa nos dá.

Para nos ajudar a compreender essas sentimentalidades, Larrosa Bondía (2002) fala da experiência “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20). Tais atravessamentos nos mobilizam no processo da pesquisa, possibilitando-nos envolver, dar sentido, dar nome, e assim tornar visível a experiência, fazendo-a existir. Mas como conseguimos capturar tais espertas experiências? Tão voláteis e escorregadias? Tão confusas e nebulosas? Sem a pretensão da totalidade da captura, e buscando a humildade epistemológica (ROMAGNOLI, 2009), penso que anotar o que nos atravessa de forma íntima, descritiva e emocional pode ser uma das possibilidades.

Além disso, e nesse processo, ao escrever acabamos por dar um sentido, uma certa coesão ao relacionarmos palavras e coisas, vivências e memórias, e acabamos assim por narrar o que se passa e, ao mesmo tempo, a nós mesmos. Ainda podemos considerar que “A história da

autonarração é também uma história social e uma história política.” (LARROSA BONDÍA, 1994, p. 71).

E é a partir desses três elementos, coisas, dispositivos, meu diário de campo, minhas fotografias e o caderno de acolhida do evento, que narro minha experiência aqui manifesta. Na próxima seção detalho um pouco mais sobre esses dispositivos e suas potencialidades na produção da pesquisa.

O diário de campo: revendo minhas práticas escriturísticas

O diário de campo pode ser nomeado de várias maneiras: caderno de campo, jornal de pesquisa, diário de viagem, diário de bordo. Diferentes denominações para referenciar o processo de uma descrição minuciosa, intensa e complexa da existencialidade que alguns pesquisadores se propõem, estes “[...] despojados das amarras objetivistas” (MACEDO, 2007, p. 133).

O diário permite que nos situemos no campo, dando atenção, inclusive, ao não dito, nas particularidades do processo da pesquisa. Além disso, no diário podemos nos observar, deixar fluir nossas impressões mais íntimas do campo da pesquisa, tendo como restrição nosso próprio olhar de leitor.

Em geral, a prática de escrita de um diário de campo possibilita ao pesquisador compreender como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa; quais seus *atos falhos*, quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados. É um esforço para tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção, portanto, é um potente instrumento de formação no campo da investigação em ciências antropológicas e da educação (MACEDO, 2007, p. 134).

Portanto, a escrita do diário de campo, se torna um dispositivo de autoformação no campo da investigação. Ali, anotamos as pistas, as impressões, os erros possíveis, os erros cometidos e no processo da escrita catarse, o autoconhecimento é inevitável.

O caderno de acolhida: documentos como “fixadores de experiências”

Ao fazermos a inscrição do evento ganhamos uma bolsa, uma caneca, um bloco de notas, uma caneta e o caderno de acolhida. Nesse pequeno caderno¹ se apresentam diversas informações sobre o histórico dos CBAs, sobre as organizações e instituições que o constroem, sobre o Estado que o acolhe e a região no qual a Universidade Federal de Sergipe se insere. Além dessa contextualização local, o caderno apresenta a metodologia do evento, seus principais espaços formativos e como o tema do evento atravessa toda a programação. Muito bem feito, o caderno é uma materialização da proposta pedagógica do evento, é um guia histórico/ turístico para os congressistas, além de apresentar inúmeras frases, poemas, desenhos, cordéis que acionam os leitores ao propósito do XI CBA.

Figura 1: Esta é a página inicial do caderno de acolhida do evento do XI CBA



Fonte: Caderno de acolhida do CBA versão digitalizada disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h2oJLEcjKfKFz-bpYrWrQrETPyjIbKq/view>

¹ Caderno de acolhida do evento disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h2oJLEcjKfKFz-bpYrWrQrETPyjIbKq/view>

O caderno de acolhida poderia ser usado para outras finalidades que não só para o acompanhamento do evento, mas também como um espaço “fixador da experiência” (MACEDO, 2007, apud BLUMER, 1969, p. 68). Mesmo não sendo um documento pessoal, o caderno com diagramação afetuosa, apresenta espaços para anotações, presença de desenhos e com aparência de diário promove um efeito de pertencimento pessoal, ao mesmo tempo que liga o congressista a toda teia do evento, inclusive após o seu encerramento.

Uso aqui o caderno com essa perspectiva de documento, que ajudou a me situar e a retomar os processos acontecidos no congresso, mesmo depois de seu encerramento. Junto do diário de campo, que também pode ser compreendida como um documento (MACEDO, 2007), o caderno de acolhida se tornou valioso para a construção desse capítulo e as reflexões que foram fruto dessa investigação. Este caderno me permitiu um aprofundamento de espaços, compreensão de processos vividos, principalmente acerca da metodologia do evento, grande responsável pelas experiências incorporadas.

Imagens: novas dimensões do existir reflexivo

Tirar fotos durante o XI CBA, foi sim parte dos meus registros. Com a câmera nas mãos, tinha em mim uma mistura de curiosidade pela técnica e desejo de registrar aquele momento, aquela memória, aquela sensação.

No meu retorno e ao reorganizar minhas memórias escritas no diário de campo, as imagens iam apertando gatilhos de inspiração e ressignificação. A medida que via as imagens, ampliadas na tela do computador, pude novamente intensificar momentos e projetá-los de forma viva junto ao texto. As imagens possuem esse poder, de nos fazer retomar e “desvelar novos atos” no existir reflexivo (MACEDO, 2007, apud ARANHA, 1995, p. 78).

O conhecimento produzido através das imagens é um encontro, uma descoberta, dando um novo sentido para a experiência vivida. Possibilita uma ampliação do horizonte e uma nova produção de sentidos que podem até mudar aquilo que foi experienciado (MACEDO, 2007).

O texto não verbal possui singularidades de encontrarmos nele não somente uma forma interpretativa, mas “aglomerados de signos sem convenções: traços tamanhos, cor, contraste, textura, sons, palavras, ao mesmo tempo juntos e difusos” (MACEDO, 2007, p. 122).

Aqui o texto não verbal, através da fotografia, se insere e ocupa um espaço da página a qual é escrito e, assim, transforma o próprio espaço da linguagem. Essa ação cria resíduos desconexos, de múltiplas linguagens. Junto aos fragmentos do diário e também do caderno de acolhida, as imagens se ligam às memórias e excertos, potencializando a narrativa. Criando e recriando a experiência vivida, produzindo presença.

Os três dispositivos produzidos nesse processo de pesquisa estão bastante descritos como ferramentas da etnopesquisa crítica a qual valoriza “fontes de dados” que produzam grande pertencimento simbólico (MACEDO, 2007). Vinda da tradição etnográfica, a etnografia crítica se diferencia quanto à sua “natureza sociofenomenológica crítica” e produz um “conhecimento indexado” (MACEDO, 2007, p. 9).

A etnopesquisa entende a ciência como cultura e como poder socialmente construído. Ela favorece a pesquisa *in situ*, no “mergulho das múltiplas culturas e suas intengibilidades, suas estéticas e cosmovisões; experimentará nas relações éticas a política como prática e emergirá de sua aventura pensada com a noção fértil de mundo construído.” (MACEDO, 2007, p. 13).

Estabelecendo as costuras entre imagem, palavra e memória

Nesta seção trago trechos do meu diário de campo, as fotografias e trechos do caderno de acolhida do evento, para narrar experiências que

trouxeram a mim reflexões importantes sobre a construção do conhecimento numa dimensão de produção de presença. Esse experimento é breve, mas pode apresentar pistas interessantes, de modo a possibilitar abrir mais espaço, dentro dessa razão indolente, nos provendo mais possibilidades na construção e na ação do conhecimento.

Mobilizada pela agroecologia e pelo encontro vivido no XI CBA, anuncio aqui algumas costuras possíveis.

Volto do CBA e retomo escritos, fotos, materiais. Memórias que começam a se assentar depois de uma semana do retorno. Compreender a ecologia de saberes e identificar os fios que teceram a teia do CBA, e agora ao se desfazerem começam a fiar novamente aqui, em mim. Busco, ao retomar as memórias, as pistas do que foi o encontro, para onde e como vão as ações que ganharam força em Aracajú. Trago as sementes, é hora de preparar a terra, escolher o local adequado para o plantio. (Diário de campo ²da autora)

Retomar os escritos do meu diário foi um exercício essencial para trazer à presença os afetos que deram chão à memória construída nos dias do evento. Nossa subjetividade está temporalmente constituída (LARROSA BONDÍA, 1994). Esse trecho acima configura esse exercício. O exercício de revisitar os acontecimentos e a partir deles reconstruir a experiência. Esse fragmento foi escrito depois do evento, revendo os fragmentos mostrando os passos dados no processo de investigação.

Dessa maneira fui juntando as pecinhas, fazendo a experiência existir. Uma imagem que foi muito significativa nesse processo foi a foto da conferência final (figura2) que trouxe uma certa síntese do evento ramificando e expandindo em mim o que o CBA construiu de potência e possibilidades de ação, um projeto de ação no mundo (RODRIGUES; RANGEL, 2018).

² Trago aqui em itálico trechos do meu diário de campo que foram retomados durante o processo de escrita deste texto.

Figura 2: Conferência final do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia



Fonte: Foto da autora

A figura 2 é uma foto que fiz da conferência final do Congresso. Ali, naquele momento, todos estávamos a ver no telão um vídeo que contava um pouco dos 4 dias do Congresso. Podemos ver a frase: “Somos feitas de histórias, partilhe a sua!”. Ouvi muitas histórias, ouvi muito causos. De onde vêm? Para onde vão? Indígenas, quilombolas, mulheres, juventude, camponeses, estudantes, professores e crianças, todos ali misturados no lema do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia: “Ecologia de Saberes: ciência, cultura e arte na democratização dos sistemas agroalimentares”.

Como conta o caderno de acolhida do evento “Não existe território sem história.” (p. 14). O XI CBA aconteceu em Sergipe, na Universidade Federal de Sergipe- Campus São Cristóvão. De acordo com o mesmo caderno:

Siri-i-pe: em Tupi, siri é “caranguejo”, i é “água”, e pé significa “caminho”. Na linguagem do colonizador, Siri-i-pe transformou-se em Sergipe. “Curso dos siris” ou simplesmente “rio dos siris”. Cirizipe ou Cerigipe que significa “ferrão de siri”, nome de um dos cinco caciques que se opuseram ao domínio português, também foram registrados. Tupinambás, Kariri, os Baimé, Kaxagó, Katu,

Xocó, Romari, Aramuru e Karapotó. Mais de 30 aldeias, entre o recôncavo baiano e a foz do Rio São Francisco, reduzidas a aldeia Xocó- Kuará da ilha de São Pedro e uma mistura incrível dissolvida pelas águas e pelos ventos. Muitas histórias nessa curva do Brasil onde resistência e vida são quase sinônimo. (p. 14)

Conhecer Sergipe pelas histórias através do CBA, é conhecer o Brasil, é conhecer a nossa história, história essa que não aparecem nos livros oficiais. É conhecer uma outra história.

Os Congressos Brasileiros de Agroecologia acontecem desde 2003, com a participação de instituições de ensino, pesquisa e extensão e sociedade civil organizada envolvidos com a Agroecologia. Os CBAs já aconteceram em diversas regiões do país e vêm sendo amadurecidos como espaços de diálogo entre os saberes e as práticas por todos os parceiros da agricultura familiar e camponesa, no Brasil e no mundo. Pensando nisso, o XI CBA potencializa amplo diálogo, articulação e reflexão nos processos participativos, que buscam fortalecer a agroecologia enquanto ciência, prática e movimento (CADERNO DE ACOLHIDA, 2019).

Para conseguir juntar todas essas e outras histórias, o XI CBA propôs uma metodologia e programação que promovesse a equidade no diálogo e a construção partilhada do conhecimento, já partindo da ideia de que ali naqueles quatro dias se fazia uma grande celebração, uma culminância de longos e intensos processos de organização:

Nosso congresso já começou. Em cada canto do Brasil vem sendo realizadas atividades exercitando a Ecologia de Saberes em GTs (Grupos de Trabalho), coletivos, articulações estaduais e regionais, redes e movimentos sociais. A programação do congresso está organizada no formato de TEIA. “Contará com a mística de encantamento e acolhimento seguida da CONFERÊNCIA DE ABERTURA, que acolherá todas as pessoas e conferencistas num diálogo diante do tema central. Compartilharemos também na abertura DEZESSEIS EIXOS TEMÁTICOS e QUESTÕES GERADORAS que serão abordados nos ambientes de DIÁLOGO DE SABERES e integrados em DEZ CONFERÊNCIAS CONJUNTAS que culminarão na CONFERÊNCIA DE DESPEDIDA (CADERNO DE ACOLHIDA, 2019, p. 20).

A programação³ do congresso foi riquíssima. O trecho acima do caderno de acolhida sintetiza uma série de atividades que aconteciam concomitantemente, gerando uma infinidade de possibilidades de integração e participação no congresso. Contando com espaços de ambientes permanentes, ambientes organizativos identitários, tapiris de saberes⁴, ambiente de interação agroecológica e as conferências conjuntas, o evento possibilitava mobilidade e interação inevitável entre os espaços e debates.

Figura 3: Figura esquemática da TEIA do CBA. Temos no centro a conferência de abertura e os 16 eixos temáticos que se irradiam lindando e integrando todos os demais ambientes.



Fonte: Print de diagrama a partir dos eixos temáticos da programação do CBA disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1nSHQ7hoXoZswmSNr71XliFLQgYXDqZFL>.

Dentro dessa teia (figura 03) puxei um fio e o segui ao longo do evento, o fio da Construção do Conhecimento Agroecológico e dinâmicas comunitárias. Segui-o, pois ele se apresenta a mim como um fio que pode

³Confira a programação do evento aqui: <https://drive.google.com/drive/folders/1nSHQ7hoXoZswmSNr71XliFLQgYXDqZFL>.

⁴ Os “tapiris de saberes” são os espaços de apresentação de trabalhos acadêmicos. O termo “tapiri” vem de um acúmulo metodológico desde o IX CBA que aconteceu em Belém, em 2015. Tapiri vem da palavra indígena “Caribe” e significa “Palhoça”, uma construção rústica, feita de palhas. Ali, as pessoas poderiam descansar e também trocar informações e saberes ao longo das caminhadas e trânsitos. Apesar da construção rústica seu significado é profundo e simbólico. Esse termo é muito conhecido entre as populações amazônicas (CADERNO DE ACOLHIDA, 2019).

ajudar a compreender a questão de como se dá a integração entre os saberes dentro da agroecologia. A agroecologia tem se proposto a produzir um outro paradigma científico. Um paradigma emergente no qual estão enovelados conhecimentos científicos e populares, ressignificando seus métodos na produção desses conhecimentos.

Ajudei a sistematizar os tapiris de saberes, espaços de apresentação de trabalhos acadêmicos nos quais estudantes, professores ouvem e são ouvidos também por técnicos e agricultores, proporcionando espaços mais horizontais de construção e divulgação de conhecimentos. Também participei de conferências e rodas de conversa que abarcassem o tema, além da socialização da minha apresentação nos tapiris a qual estava atrelada ao mesmo eixo.

Seguir o fio da construção do conhecimento agroecológico me proporcionou articular algumas questões, e inúmeras outras emergiram. Nesse sentido, andei em busca de aprofundamento sobre a temática e como a construção do conhecimento agroecológico é eixo transversal dentro da ciência, movimento e prática da agroecologia.

A agroecologia⁵, há mais de 30 anos tem movimentado os mais diversos eixos da sociedade. Desde os impasses gerados pela revolução verde, com a implementação dos pacotes tecnológicos da agricultura industrial⁶, as intoxicações por agrotóxicos e o avanço dos organismos geneticamente modificados baseados na monocultura tecnificada, tem gerado na população mundial uma homogeneização sobre a forma de produzir alimentos.

De acordo com Norder *et. al.* (2016), a noção de agroecologia tem sido muito usada por diversas instituições e pelo mundo afora, estabelecendo uma polissemia do termo. Tal polissemia tem gerado críticas e confusões

⁵ Datada dos inícios dos anos 1970 no Brasil, o movimento começou com agricultura alternativa, e posteriormente como agroecologia já nos anos de 1990. No início com a Rede de Intercâmbios de Tecnologias Alternativas (Rede PTA), valorizou-se construir práticas junto com os agricultores/as e posteriormente com a fundação da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA- Agroecologia), estabeleceu-se o fortalecimento como campo científico. Portanto o tripé ciência, prática e movimento (PADULA *et al.*, 2013)

⁶ A agricultura industrial está baseada em três bases fundamentais: agroquímica, motomecanização e manipulação genética (JESUS, 1996).

no âmbito político e acadêmico. Essa tensão vem se acentuando, podendo ter diferentes aspectos nos campos científicos, dos movimentos sociais, no âmbito governamental, principalmente, a partir do debate das políticas públicas e também no campo educacional.

A agroecologia é apresentada hoje no Brasil como ciência, prática e movimento (PADULA *et. al.*, 2013) ou, como nos apresenta Guzmán (2015), uma epistemologia da práxis. É também uma ciência porque se faz dentro das universidades, instituições de pesquisa, grupos e coletivos de pesquisadores que pensa uma ciência a favor do campesinato, que anuncia um outro paradigma epistemológico (PETERSEN, *et. al.*, 2009). É prática porque envolve o saber dos/as agricultores/as, das comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, povos da floresta. Saberes estes que ao longo do tempo foram forjados na relação intrínseca entre ser humano e natureza. Esses saberes produzem uma forma diferente de nos relacionarmos com a natureza, tornando-nos mais constituintes dela (TOLETO; BARRERA-BASSOLS, 2008).

Trata-se de um movimento, porque esses povos têm se articulado e levantado demandas sobre seus direitos à terra aos bens comuns como água e ambiente saudáveis. Eles se organizam em grupos, associações, coletivos que configuram os movimentos sociais, adquirindo aspectos fortes de mobilização social e luta por direitos (PETERSEN, *et. al.*, 2009; PLOEG, 2009). Neste aspecto, os trabalhos com políticas públicas têm sido muito evidentes no Brasil nos últimos anos, no esforço de promover as “ideias agroecológicas” para a ação governamental. Isso sendo mobilizado entre as organizações sociais e agentes estatais na ação pública, que se materializa na forma de leis (SCHMIIT, 2016).

A agroecologia se desafia a constituir-se como uma ciência capaz de “superar os impasses e danos socioambientais provocados pela Revolução Verde.” (PETERSEN, *et. al.*, 2009, p. 85). Nesse sentido, questionando o produtivismo das ciências agrárias, a agroecologia mobiliza o encontro das ciências humanas e naturais no intuito da construção de uma outra racionalidade. O reconhecimento das racionalidades ecológicas no modo de

Como a figura 4 ilustra, a construção do conhecimento agroecológico coloca em ação o encontro entre diferentes saberes dentro de uma experiência viva, na qual agricultores/as e acadêmicos/as se relacionam e recriam conceitos e visões de mundo (PETERSEN *et. al.*, 2009).

Para Laranjeira *et. al.* (2019), esta construção de conhecimento em termos epistemológicos anuncia um outro paradigma, que promove a construção de conhecimentos em contexto. Para isso, metodologias participativas e posturas dos cientistas devem ser mobilizadas para a ação. Estas metodologias devem incluir o diálogo, desenhar relações horizontais para promover a ecologia de saberes.

Durante a conferência “Campesinato, cultura e ancestralidade”, que aconteceu no dia 06 de novembro no XI CBA, relatei em meu diário de campo:

A construção do conhecimento agroecológico e a busca por alimentar seu “cosmos”, é o próximo passo. A agroecologia tem que assumir que é uma ciência que faz o “roubo epistemológico dos conhecimentos dos povos originários e seguir em frente” -fala da palestrante. Na discussão e na ruptura com o sujeito cartesiano da ciência moderna, a agroecologia se diz uma ciência pós-normal, e nesse processo de transição teórica são muitos desafios. (Diário de campo da autora)

Estavam presentes na conferência representantes dos povos originários de matriz africana e indígena. Estes colocaram com muita ênfase que os povos originários têm ciência de seus conhecimentos e reivindicam seu lugar de saber dentro e fora dos escritos acadêmicos. Reconhecimento intelectual nos artigos publicados e reconhecimento material na proteção de seus territórios.

Na prática, a agroecologia se propõe a fazer o diálogo entre os saberes, científico e saber popular (comum, tradicional). Acreditando que, nesse encontro, produziremos um novo e terceiro saber que estará mais a serviço do bem comum e do bem viver (NOBRE, 2014) ou, como propõe

Santos (2007), uma *ecologia de saberes*. Porém, essa tarefa não é fácil. Assim como trago no relato do meu diário de campo, em estudos recentes Laranjeira *et. al.* (2019, p. 77) nos instiga a refletir:

A discussão não é trivial nem mesmo para a academia, mas a partir da compreensão da diversidade epistemológica, é necessário voltarmos esforços para a sistematização de nossas práticas e para o aprofundamento de nossas reflexões teóricas. A partir dos resultados bibliográficos recolhidos, quais seriam as possíveis pistas para fomentar um diálogo interepistêmico no contexto da ecologia de saberes?

Santos (2010) propõe a “ecologia de saberes” como um conjunto de epistemologias que valoriza e promove a diversidade dos saberes, no diálogo. Nesse sentido, a ecologia de saberes se posiciona no fortalecimento das ações contra hegemônicas que invisibilizam os saberes tradicionais dos povos. A ciência moderna, encarnada no sujeito cartesiano por sua razão indolente, e promovida pelo sistema econômico do capitalismo, para Santos (2008), materializou assim na história um “epistemicídio” que destruiu diversas formas de saberes locais e suas populações.

De acordo com o Caderno de Acolhida (2019; p. 21):

O tema “Ecologia de Saberes: Ciência, Cultura e Arte na Democratização dos Sistemas Agroalimentares” parte da compreensão de que a Agroecologia se constrói a partir da interação virtuosa entre prática, ciência e política. Ao formular um questionamento radical ao regime agroalimentar neoliberal dominado por corporações do agronegócio, orienta processos de transformação dos sistemas agroalimentares na busca da construção da soberania alimentar e da sustentabilidade socioecológica. Nossa esperança está no exercício da ecologia dos saberes, no reconhecimento e diálogo entre as diversas formas de existência. Convidamos a todas e todos cientistas a interagir neste congresso com os diversos ambientes de DIÁLOGOS DE SABERES e construção do conhecimento. É um convite metodológico de facilitar o encontro entre a intelectualidade, a vivência prática, assim como entre a ciência, a arte e a cultura em uma TEIA para a democratização dos sistemas agroalimentares.

Durante os espaços de diálogo de saberes no CBA, houveram oportunidades de possibilitar tão grande desafio. Segundo Cuenin *et. al.* (2019), para efetuar o diálogo é necessário a integração e a tradução, termo cunhado por Santos, (2002), para permitir a articulação dos saberes da diversidade. Ou seja, multiplicar as formas de dizer através da arte, da cultura e da ciência no sentido de promover uma amplitude na construção do conhecimento, onde o campo científico e o campo artístico possam dançar nesse processo de produção. Para Santos, (2011) onde a racionalidade estética expressiva possa adentrar, permear, intervir quebrando as estruturas rígidas da razão indolente.

Relacionar a produção de diversidade através da minha narrativa aqui brevemente apresentada, aponta para a minha experiência vivida como também para produção de presença. A experiência com sua característica estética, quebra com a lógica da razão indolente, produzindo uma outra racionalidade.

Larrosa Bondía (2002, p. 26) amplia o conceito de experiência e nos ajuda a compreender:

Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo. Ele configura-se numa forma singular de estar no mundo, numa personalidade ou sensibilidade, por isso numa ética e numa estética. Da mesma maneira, e através da narrativa aqui apresentada, evidencio esse saber produzido, corpo a corpo junto ao CBA.

Figura 5: Encontro inesperado trazendo em mim força, fé e alegria.



Fonte: Foto da autora.

A figura 05 mostra um momento de encontro entre mim e uma série de fotografias com seios entre sementes. Essa série se chama: “oi meu bem”, produzida por uma artista visual⁷, camponesa e militante do movimento de mulheres camponesas de Santa Catarina.

Esse trabalho delicado e envolvente revolveu em mim a importância do sensível que também pode se manifestar num congresso de cunho científico acadêmico. O encontro entre corpo e semente, é também o encontro entre os saberes da terra com os saberes do intelecto. É dar ao corpo a potência da ação de se manifestar. Nesse sentido vem junto, todos os povos que fazem da terra a sua morada: camponeses, povos das águas e das florestas, indígenas, quilombolas, ribeirinhos. Todos estes presentes e manifestando seus corpos na produção de presença (GUMBRECHT, 2010) que o XI CBA se propôs.

A experiência no meu encontro com tais imagens, manifesta uma intencionalidade na presença da racionalidade estético expressiva da qual Santos (2011) apresenta estar numa proporção menor, ou não valorizada dentro da razão indolente.

⁷ Mariana Berta, pode ser encontrada com sua arte pelo endereço: https://www.instagram.com/mariana_berta/

Assim manifesto a crítica à ciência moderna e ao sujeito moderno:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28).

Essa produção de experiência, também produz presença. Para Gumbrecht, “presença” é o que está “na nossa frente e tangível para nossos corpos.” (GUMBRECHT, 2010, p. 38). Para o autor, produzir presença é intensificar o que ele chama de “impacto dos objetos presentes sobre os corpos humanos. Intitulando-se de substancialista, o autor aprecia o encontro dos corpos humanos com as “coisas do mundo” (GUMBRECHT, 2010, p. 13). Produzir presença (GUMBRECHT, 2010) é produzir experiência (DEWEY, 1980, LARROSA BONDÍA, 2002), é desestruturar a razão indolente (SANTOS, 2011). Assumir o presente amplo, nesse pensamento de risco (GUMBRECHT, 2010) não seria também assumir a possibilidade de produzir experiência nesse desejo de presença?

Nesse sentido, Rodrigues e Rangel (2018) deixam a proposta de um “projeto de ação no mundo”, no qual a dúvida se mantém constante no horizonte sob seu caráter de “possibilidade (RODRIGUES; RANGEL, 2018, p. 80). Sendo uma questão importante discutir alternativas que se traduzam em ação política na qual a crítica do mundo contemporâneo se constitua a partir de uma “responsabilidade com o que é o coletivo e as diferenças” (RODRIGUES; RANGEL, 2018, p. 82).

O que aqui narro do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia em Sergipe, com as experiências que vivi e o modo como relatei e reconstruí essa experiência, abrem brechas para produzir mais vida. Criar desse encontro com as “coisas do mundo” elementos para assim se agarrar ao desejo de presença, ao pensamento de risco e, promover ação política junto ao coletivo e às diversidades de saberes, e da existência que o sujeito cartesiano em sua razão indolente insiste em invisibilizar.

Porém, os corpos vivos pulsam vida. E mesmo em meio às tonturas que o controle nos irrompe, podemos encontrar pistas nos desejos da terra, nos desejos da existência.

A narrativa aqui proposta aponta (des)caminhos metodológicos que podem contribuir para esses experimentos. A topografia que se apresentou a mim na escrita desse capítulo instaurou uma outra produção pedagógica na construção do conhecimento, são muitos “entres” possíveis nesse processo.

Caminhemos.

Referências

CADERNO DE ACOLHIDA DO CBA-XI CBA Processos e poesias na construção do Congresso Brasileiro de Agroecologia em Sergipe, 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1nSHQ7hoXoZswmSNr7iXliFLOGyXDqZFL>> Acesso em 17 de agosto de 2020

CUENIN, P. H.C.M., BOTELHO, M. I. V.; SANTOS, D.S.do C.; OLIVEIRA, M. L. R. de; CARDOSO, I. M. A transição para um sistema agroalimentar mais sustentável: o papel da agroecologia e suas mudanças epistemológicas. **Revista Brasileira de Agroecologia**. Vol. 14. nº. 2 Esp. p. 22-34.2019

DEWEY, J. Tendo uma experiência. In: LEME, M. O. R. P. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 89-105

GUMBRECHT, H. U. Materialidades/o Não hermenêutico/Presença: relatório anedótico de mudanças epistemológicas. In: **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro. Contraponto: Ed.PUC.Rio, 2010. p.21-42.

GUMBRECHT, H. U. Nosso amplo presente. **Revista Redescrições** – Revista on line do GT de Pragmatismo Ano 4, nº 1, 2012.

GUZMÁN, E.S. La participación em la construcion histórica latino americana de la Agroecologia y sus niveles de territorialidade. **Política y Sociedad**. v. 32. nº2. 351-370. 2015

JESUS, E.L. Da agricultura alternativa á agroecologia para além das disputas conceituais. **Agricultura Sustentável**, Jaguariúna, v. 3, n. ½, p. 13 -27 jan/dez. 1996.

- LAGE, M. Da Produção de Presença ao Presente Amplo: Entrevista com Hans Ulrich Gumbrecht. **Artefilosofia**. n° 22, p. 196-204 julho de 2017
- LARANJEIRA, N.P.; CARCELLE, S.; MIRANDA, D.; SÁ, T. D. A; TRENTO, L.G.; SOUZA, T.S.de; CARDOSO, I. M. Para uma ecologia de saberes: Trajetória da construção do conhecimento agroecológico na Associação Brasileira de Agroecologia. **Revista Brasileira de Agroecologia**. v. 14. n° 2 .Esp. p.65-79. 2019
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19.p.20-28. 2002
- LARROSA BONDÍA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T.(Org). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes,1994, p.35-86.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- NOBRE, A.de B. R.N. Buen Vivir: perspectivas de mudança civilizacional a partir do Equador. In: ALVIM, R.G.; BADIRU, A.I; MARQUES, J. (Org.) **Ecologia Humana: uma visão global**. Feira de Santana-BA; UEFS, 2014. P.181-211.
- NORDER, L.A; LAMINE, C.; BELLON, S.; BRANDENBURG. A. Agroecologia: polissemia, pluralismo e controvérsias. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XIX, n. 3.p. 1-20. Jul.-set. 2016
- OLIVEIRA, T. R. M. de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Porto Alegre: Sulina. 2015. P. 17-31
- PADULA, J.; CARDOSO, I. M.; FERRARI, E.A.; DAL SOGLIO, F.K. Os caminhos da Agroecologia no Brasil. In: GOMES, J. C. C., ASSIS, W.S. de (editores técnicos). **Agroecologia: Princípios e reflexões conceituais**. Brasília-DF, Embrapa, 2013. P.75-107. (Coleção Transição Agroecológica. V.1)

PETERSEN, P.; DAL SOGLIO, F., K.; CAPORAL, F.R. A construção de uma Ciência a serviço do campesinato. In: PETERSEN, P.(Org); **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. p.85-102.

PLOEG, J.D.V.D. Sete teses sobre a agricultura camponesa. In: PETERSEN, P.(Org); **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. p. 17-31.

RODRIGUES, T. de O.; RANGEL, M. de M. Temporalidade e crise: sobre a (im)possibilidade do futuro e da política no Brasil e no mundo contemporâneo. **Revista Maracanã**, [S.L.], n. 18, p. 66-82, jan. 2018.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**. 21(2), p. 166-173, 2009.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, B.S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Editora Boitempo. São Paulo.2007.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Vol 1 A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011

SCHMIIT, C.J.A Transformação das “Ideias Agroecológicas” em Instrumentos de Políticas Públicas: dinâmicas de contestação e institucionalização de novas ideias nas políticas para a agricultura familiar. **Política & Sociedade** - Florianópolis - v. 15 - Edição Especial - 2016.

TOLEDO, V.M.; BARRERA-BASSOLS. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo. Expressão Popular, 2015.

Percursos metodológicos de uma pesquisa qualitativa no contexto do ensino de matemática com estudantes surdos

Jéssica de Souza Diniz
Silvana Claudia dos Santos

Introdução

Este capítulo apresenta possíveis caminhos metodológicos da pesquisa qualitativa e suas principais características para compreender relações particulares que acontecem no campo de investigação. Para isso, contextualiza uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa – PPGE/UFV e encontra-se vinculada ao Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação – GATE¹, grupo de pesquisa este do qual fazemos parte. Neste capítulo, utilizaremos o contexto da referida pesquisa para exemplificar como uma pesquisa qualitativa requer “ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos que eles atribuem aos objetos e às ações sociais que desenvolvem” (GOLDENBERG, 2003, p. 32).

A pesquisa, palco da discussão tecida por nós neste texto, compreende questões educacionais particulares do ensino de matemática para estudantes surdos inseridos em contextos regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a investigação é de abordagem qualitativa e possibilita caminhos para discutir as diferentes perspectivas dos

¹ Grupo de pesquisa sediado no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e coordenado pela professora Silvana Claudia dos Santos. Para mais informações acesse os perfis do grupo de pesquisa nas redes sociais Facebook e Instagram: @gate.

participantes sobre o seu papel pedagógico para uma educação matemática inclusiva.

Mais especificamente, as discussões deste capítulo vão ao encontro de apresentar, respectivamente, a abordagem qualitativa; os possíveis caminhos para o desenvolvimento da pesquisa; a descrição do contexto e dos participantes; os procedimentos de produção e análise de dados; e os instrumentos metodológicos que podem ser utilizados em uma pesquisa qualitativa desta natureza. Diante disso, os caminhos aqui desenvolvidos não estão fixos em estruturas metodológicas e nem tampouco estão comprometidos em apresentar soluções para os desafios educacionais colocados pela problemática da pesquisa.

Sabemos que o planejamento de estudos qualitativos requer uma flexibilidade, visto que estas investigações consideram questões particulares e, por isso, não estamos preocupadas em oferecer uma “receita” para pesquisas qualitativas, mas de considerar a subjetividade e as formas de interpretação que pesquisadores podem assumir ao longo de pesquisas qualitativas. Isso significa que os possíveis caminhos para atender aos objetivos da pesquisa podem também mudar ao longo dela, pois “hoje entendemos que entrar no campo significa deixar-nos envolver por ele, uma vez que o que ali acontece não está pronto, tampouco é algo dado *a priori*.” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 72).

Contextualização da pesquisa

A pesquisa tem como objetivo geral investigar a prática pedagógica² no que tange à alfabetização matemática de estudantes surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Viçosa - Minas Gerais. Para alcançar esse objetivo, propomos como objetivos específicos: mapear e descrever quais são os recursos didáticos e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para ensinar matemática a estudantes

² A prática pedagógica neste trabalho será entendida como sendo as ações que o professor realiza durante as suas aulas e que contribuem ou não para o processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes, sem desconsiderar a relação que estas ações têm com a teoria.

surdos; analisar o planejamento das atividades de ensino de matemática sob uma perspectiva da educação inclusiva; e investigar o papel das tecnologias digitais³ na prática pedagógica com estudantes surdos, no contexto de um ensino remoto.

A temática para desenvolver esta pesquisa surgiu da nossa reflexão sobre os desafios a serem enfrentados pelos professores da Educação Básica no processo de ensino e aprendizagem de matemática em turmas regulares que apresentam estudantes surdos e ouvintes na mesma sala de aula. Dessa maneira, envolve discussões de como acontece a prática pedagógica no âmbito da inclusão escolar e como elas podem contribuir para a aprendizagem de matemática de estudantes surdos e ouvintes a partir das percepções dos professores que atuam nesse contexto escolar.

Quando pensamos em uma educação matemática para estudantes surdos, consideramos a importância de uma pedagogia que atenda à sua especificidade em um processo de reconhecimento e valorização de sua cultura. Particularmente, os surdos que consideram a Língua Brasileira de Sinais - Libras como sua língua natural, consideram-se como parte de uma cultura própria e, para muitos deles, é importante que sejam vistos como culturalmente diferentes e não como deficientes (SKLIAR, 1998).

Conforme Perlin e Strobel (2008), a educação de surdos vigente na legislação brasileira é fruto de um longo processo de reconhecimento da Cultura Surda⁴ que, ao decorrer do tempo, foi influenciando mudanças Legais a favor do ensino de surdos. Alguns marcos legislativos foram sendo delineados, no decorrer do tempo, com movimentos de lutas sociais a favor da diversidade e a fim de assegurar direitos de aprendizagem a todas as crianças em uma perspectiva da educação inclusiva.

No entanto, por vezes, encontramos nas escolas algumas práticas pedagógicas que, por não considerarem as necessidades, os interesses ou as

³ Compreendemos as tecnologias digitais como sendo aquelas vinculadas à rede eletrônica e digital como computadores, *smartphones*, *tablets*, internet, dentre outros.

⁴ A Cultura Surda pode ser entendida como um conjunto de significados historicamente relacionados e incorporados a símbolos pelos quais as pessoas comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e práticas (GEERTZ, 1989).

identidades das crianças, acabam por contribuir para um distanciamento e desinteresse com os saberes escolares. Cabe destacar que esse distanciamento dos conhecimentos escolares pode estar relacionado com qualquer área de conhecimento quando as crianças não compreendem a importância deles em situações práticas cotidianas.

Com a matemática não é diferente, uma vez que ela pode ser vista, muitas vezes, como aquela de difícil compreensão por estar relacionada a uma visão que a reduz à mera aplicação de técnicas e métodos. Todavia, entendemos a matemática como parte essencial na participação da vida em sociedade e acreditamos ser possível desenvolver o seu ensino de forma interligada aos contextos sociais, culturais e linguísticos das crianças de maneira que elas compreendam os conceitos matemáticos a partir de suas próprias descobertas.

Além disso, chamamos a atenção para o fato de que o campo da matemática perpassa por questões marcadas pela linguagem, apresentando características específicas que relacionam conceitos com símbolos e determinam uma linguagem matemática. No aprendizado de estudantes surdos em relação à matemática, percebemos uma inquietação no que se refere à tradução e interpretação da linguagem matemática para a Libras, pois ainda existem símbolos matemáticos que não possuem sinais equivalentes com a Libras, o que dificulta o processo de aprendizagem matemática (FRIZZARINI; NOGUEIRA, 2014).

O estudante surdo tem um canal de aprendizagem diferente do estudante ouvinte, porque o uso da oralidade e da escrita não fazem parte da sua forma de aprender em um primeiro momento e, por isso, toda a exploração do campo visual é fundamental na prática docente. Nesse sentido, de acordo com Quadros (2005), a educação de surdos deve ser organizada numa perspectiva visual-espacial, a fim de assegurar aos estudantes surdos todos os conteúdos escolares na Libras.

No entanto, ter a proficiência em Libras não é suficiente para garantir uma educação inclusiva de estudantes surdos em contextos regulares de

ensino e, por isso, outro fator que buscamos apontar como possível caminho para contribuir com a aprendizagem desses estudantes é o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas em materiais concretos e visuais que podem ser considerados pelo professor nas aulas de matemática.

Para a educação de surdos é preciso compreender as suas diferenças sociolinguísticas e culturais em um processo que o uso de recursos didáticos visuais e manipuláveis podem favorecer a construção de conhecimentos matemáticos, pois segundo Fernandes (2003, p. 151):

É sabido que pela experiência visual é que os surdos constroem conhecimento. Esse canal sensorial é a porta de entrada para o processamento cognitivo e deve ser explorado em todas as suas possibilidades, a fim de que elementos da realidade possam ser representados por símbolos visuais.

O desenvolvimento de uma prática pedagógica sob a perspectiva de uma educação inclusiva demanda que os professores e os gestores escolares desenvolvam ações para apoiar as necessidades individuais de todos os estudantes. Quando os surdos, por exemplo, não possuem o acesso a tais recursos visuais, eles são marginalizados no processo de aprendizagem e acabam por não desenvolver o pensamento crítico e a autonomia para transformar a sua realidade e construir a sua identidade.

Sendo assim, temos como hipótese dessa pesquisa que as tecnologias digitais podem ser um dos recursos didáticos que proporcionem um espaço para que a aprendizagem matemática possa acontecer de maneira significativa, pois elas valorizam modalidades sensoriais como visão e tato que são contribuintes para uma pedagogia visual. Ao considerarmos elementos que podem apoiar ou não o processo de inclusão escolar, acreditamos também que os próprios professores buscam produzir materiais didáticos que atendam às necessidades dos estudantes e que possam servir de apoio na aprendizagem.

Com isso, nos questionamos se os professores entendem a importância de tais produções, se elas são criadas de forma intuitiva ou consciente

e como são utilizadas no ensino de matemática com surdos. Existe a hipótese de que professores podem desenvolver, ainda, uma linguagem matemática para ter comunicação com o surdo e que o seu planejamento de atividades pode considerar diferentes metodologias que atendam a todos.

Diante destas reflexões, com esta pesquisa buscamos estabelecer diálogos sobre o ensino de matemática para estudantes surdos que considere o uso da Libras e de materiais concretos e visuais no processo de construção de conhecimentos matemáticos a fim de identificar de que modo elas estão aprendendo durante o seu processo de “alfabetização matemática”.

Quando falamos no termo “alfabetização”, na maioria das vezes, pensamos em algo associado às habilidades básicas da leitura e da escrita da Língua Portuguesa. Dessa maneira, Soares (2009) entende que uma pessoa alfabetizada é aquela que consegue ler e escrever, sendo analfabeta aquela que não desenvolveu essas habilidades.

No entanto, buscamos compreender a alfabetização em uma dimensão crítica que relaciona o ensino contextualizado da matemática com o campo social em que os estudantes fazem parte. Assim, entendemos a “alfabetização matemática” como um processo mais amplo que consiste na interpretação dos aspectos matemáticos associados às práticas sociais e culturais de seus estudantes, identificando como sendo:

Um fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escreve, o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização (DANYLUK, 1997, p. 12).

Diante dessa perspectiva, acreditamos que a alfabetização é algo processual e inconcluso, porque ela não se reduz ao domínio de técnicas que devem ser adquiridas até determinado ano letivo. Pelo contrário, buscamos pela aprendizagem matemática de forma a considerar sua dimensão

social e cultural para que os conhecimentos matemáticos construídos pelos estudantes possam contribuir para o seu modo de viver em sociedade e para a sua cultura (seja ela surda ou ouvinte).

Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC valoriza a articulação dos conhecimentos escolares com as vivências das crianças e coloca a alfabetização como foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Todavia, entendemos a alfabetização como um meio de compreender o mundo e, por isso, não se encerra ao final desse período com a consolidação do desenvolvimento da escrita e leitura de palavras.

O campo da matemática contribui para a “leitura do mundo” que, de acordo com Freire (1988), deve preceder à leitura da palavra. Evidentemente, ressaltamos que a matemática vista como uma linguagem possibilita caminhos para uma compreensão da realidade e, por isso, deve considerar os contextos sociais, econômicos e culturais em que seus estudantes estão inseridos para garantir uma formação crítica.

Logo, quando pensamos em uma alfabetização matemática, consideramos que ela não acontece pontualmente, mas ao longo do envolvimento dos estudantes nas relações sociais. As aulas de matemática dos professores precisam estar integradas aos contextos culturais de seus estudantes e considerar a diversidade linguística deles para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem que vai além de memorização e aplicação de técnicas, contribuindo para um ensino que extrapola o espaço escolar.

Ademais, a presente pesquisa está sendo pensada por meio da abordagem qualitativa e a sua construção vem sendo realizada a partir dos caminhos que acreditamos atender aos objetivos da investigação em um processo de compreender os participantes envolvidos em suas próprias perspectivas. Dessa maneira, a seguir apresentamos as principais características da pesquisa qualitativa a fim de exemplificar os possíveis percursos metodológicos que podem ser desenvolvidos ao longo desta investigação.

Algumas características da pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa visa compreender uma realidade particular, se aprofundando em fenômenos que produzem significados subjetivos de todos os participantes envolvidos na pesquisa. De acordo com Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, o que vem a contribuir para entendermos as relações particulares que acontecem no campo de investigação.

Nessa direção, esta abordagem é marcada por uma não linearidade visto que demanda considerarmos respostas particulares sob as perspectivas e os comportamentos dos participantes. Para Garnica (2006), a pesquisa qualitativa possibilita diferentes caminhos marcados pela: (a) transitoriedade dos dados produzidos; (b) ausência de neutralidade do pesquisador; (c) possibilidade de reconfiguração dos dados e (d) não estabelecimento de caminhos prévios, rígidos e generalistas para o desenvolvimento da pesquisa.

A transitoriedade dos dados produzidos deve-se ao fato de considerarmos as relações particulares dos participantes ao tentarmos responder aos objetivos da pesquisa. A ausência de neutralidade do pesquisador diz respeito à nossa postura enquanto pesquisadoras que, através de experiências e escolhas de interpretação, podem contribuir para a reconfiguração dos dados. A possibilidade de reconfiguração dos dados pode acontecer das diferentes formas de compreender e produzir os dados e, por último, o não estabelecimento de caminhos ocorre por considerarmos nessa abordagem o processo natural que pode ter os seus percursos alterados.

Dito isto, entendemos que a pesquisa qualitativa não admite regras definidas e aplicáveis à sua realização e, em sua diversidade, precisa considerar que:

O contexto da pesquisa, a orientação teórica, o momento sóciohistórico, a personalidade do pesquisador, o *ethos* do pesquisado, influenciam o resultado da

pesquisa. Quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o *bias*, muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas (GOLDENBERG, 2003, p. 45).

O *bias* do pesquisador é a pré-concepção que ele já possui acerca das questões analisadas e ela deve ser moldada ao longo do desenvolvimento da pesquisa em um processo que o pesquisador precisa ter “[...] consciência da interferência de seus valores na seleção e no encaminhamento do problema estudado” (GOLDENBERG, 2003, p. 45) para evitar uma análise tendenciosa. Ou seja, os resultados da pesquisa qualitativa provêm das escolhas do pesquisador e suas interpretações pessoais.

Nesse processo, para que o pesquisador tenha acuidade sobre os seus dados, pode utilizar de diferentes procedimentos metodológicos no sentido de obter respostas convergentes para o mesmo objeto investigado e, por isso, “usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido” (PARAÍSO, 2012, p. 33).

A análise dos dados nesta abordagem permite considerar diferentes formas de pensar os dados e pode, inclusive, acontecer concomitante às produções de dados, sem ter que esperar o fim deste processo para realizar, de fato, a análise. Dessa forma, as pesquisas qualitativas podem gerar um volume grande de dados que, segundo Alvez-Mazzotti e Gewandszajnjer (2004), precisam ser organizados desde o início da produção de dados para que o pesquisador possa:

[...] identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoamentos as anteriores, o que por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZAJNJR, 2004, p. 170).

Nesse sentido, a organização dos dados pode acontecer a partir de categorias de análise em um processo que possibilite a interpretação dos

dados de acordo com o tema investigado. Essa etapa contribui para que o pesquisador faça a articulação entre os dados gerados pelos seus diferentes procedimentos metodológicos, realizando uma análise mais aprofundada do tema e evitando o seu *bias*.

Logo, na abordagem qualitativa cada pesquisador estabelece os procedimentos metodológicos que considera mais adequados para a sua pesquisa em um processo contínuo de construir ou de desconstruir caminhos. É um processo contínuo que precisa de articulação entre os dados coletados e a fundamentação teórica nela considerada, averiguando se as informações obtidas atendem aos objetivos da investigação ou se novidades surgiram ao longo da pesquisa que precisam de outras análises (MINAYO, 2012).

Percursos metodológicos de uma pesquisa qualitativa sobre o ensino de matemática para estudantes surdos

Na pesquisa que estamos diretamente envolvidas e que serve de inspiração para a escrita deste capítulo, buscamos investigar a prática pedagógica no que tange à alfabetização matemática de estudantes surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas regulares públicas de Viçosa – MG e, com o propósito de compreender essa realidade particular, adotamos a abordagem qualitativa como já dito anteriormente. Acreditamos que essa perspectiva metodológica contribui para a nossa investigação porque vamos nos aprofundar em aspectos que produzem significados subjetivos de todos os participantes. Essas relações são significativas para tentarmos alcançar os objetivos desta pesquisa que será constituída em uma revisão de literatura, no trabalho de campo e na análise dos resultados.

Assim sendo, com a revisão de literatura buscamos apresentar um panorama de pesquisas realizadas na atualidade e que se aproximem da nossa temática para trazer um embasamento teórico ao trabalho de campo. Para isso, vamos realizar uma busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

por dissertações e teses desenvolvidas nos últimos dez anos sobre temáticas como: educação inclusiva, cultura surda, alfabetização matemática, práticas pedagógicas, anos iniciais do Ensino Fundamental, etc.

Em seguida, e para o trabalho de campo, compreendemos ser importante organizar os procedimentos metodológicos para tentar alcançar os objetivos desta pesquisa. Dessa maneira, consideramos a realização de entrevista semiestruturada e de análise documental para a produção dos dados empíricos, o que permite uma aproximação com o contexto a ser investigado.

A princípio será realizado um mapeamento das escolas públicas de Viçosa que contam com estudantes surdos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de instituições regulares públicas. Essa ação acontecerá a partir do contato com a Secretaria da Educação de Viçosa que contém a relação de professores e intérpretes atuantes nesse contexto educacional, o que possibilita o nosso contato para o convite a participar desta pesquisa.

Sendo assim, com o objetivo de investigar a prática pedagógica com estudantes surdos em um contexto regular de ensino, consideramos como participantes dessa pesquisa os professores e os intérpretes que atuam com os estudantes surdos nessas instituições escolares públicas.

Definidos o contexto a ser investigado e os seus participantes, passamos a pensar nos procedimentos para a produção de dados e optamos em considerar a entrevista e a análise documental. Como o nosso foco está em investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores durante as interações dos estudantes surdos, esses procedimentos metodológicos podem contribuir para atender aos nossos objetivos de pesquisa.

Da entrevista

A entrevista contribui para que o pesquisador tenha contato com temas que dificilmente poderiam ser investigados por observações no campo investigado e, por isso, a partir dela busca-se compreender as vivências cotidianas dos entrevistados a fim de complementar os dados da pesquisa com mais detalhes (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Nesse sentido, Klein e Damico (2012) relatam sobre a importância de estabelecer um roteiro para direcionar as entrevistas e saber escolher o local para a sua realização, pois o lugar pode influenciar as respostas do informante. O roteiro a ser seguido justifica-se como um apoio ao pesquisador ao longo da conversa com os professores e intérpretes.

No nosso caso, este roteiro será nosso instrumento metodológico e ele conta com questões que fazem parte das nossas inquietações prévias que dizem respeito aos objetivos de (a) mapear e descrever os recursos didáticos e práticas pedagógicas utilizadas para ensinar matemática; (b) entender como são realizados os planejamentos das atividades; e (c) analisar o papel das tecnologias digitais em contextos educacionais com surdos.

No que diz respeito ao local, as respectivas entrevistas serão realizadas de forma individual e vamos utilizar como instrumento metodológico a plataforma Google Meet⁵, ou outro recurso de comunicação online, a fim de compreender a atuação dos professores e intérpretes nas aulas de matemática com estudantes surdos. Entendemos o contexto de pandemia e, por isso, optamos por um espaço virtual para a realização dessa pesquisa.

Além disso, é importante destacar que entendemos que as tecnologias digitais têm assumido diferentes papéis no processo educativo, sobretudo quando consideramos a atual situação de ensino remoto vivida pelas diversas instituições de ensino em consequência da pandemia causada pela

⁵ Esta plataforma possibilita a comunicação por áudio e/ou vídeo e foi desenvolvida pelo Google para facilitar encontros online de maneira segura aos seus usuários.

Covid-19. Nesse sentido, com a entrevista buscamos compreender, também, como vem acontecendo o ensino de matemática, para estudantes surdos, durante esse contexto pandêmico a partir das experiências dos professores e intérpretes sob a perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, será feita a transcrição das entrevistas a fim de identificar um conjunto de características a partir da perspectiva dos entrevistados, com base na literatura acerca do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos nas aulas de matemática. Ademais, essa etapa da pesquisa é que irá possibilitar os caminhos para a análise documental, pois é através da entrevista que buscamos identificar quais os materiais pedagógicos usados pelos professores durante as suas aulas para documentá-los.

Da análise documental

A análise de documentos pode ser usada como uma estratégia exploratória para denotar as características que aparecem a partir de outros procedimentos metodológicos e, também, para a complementação dos dados já produzidos com outras técnicas durante a investigação (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Além disso, a análise documental pode ser compreendida como sendo a forma de interpretar diferentes materiais que não receberam tratamento analítico, pois para Gil (2008):

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2008, p. 51).

Nesse sentido, definimos como documentos dessa pesquisa os materiais didáticos indicados pelos professores e intérpretes na prática pedagógica como seus planos de ensino, materiais concretos ou qualquer outro recurso didático indicado por eles. Essa análise visa detalhar todo o

aporte que os participantes podem utilizar em suas aulas de matemática com estudantes surdos de escolas regulares e, para isso, vamos considerar também como instrumento metodológico o uso de roteiro.

O roteiro em questão orienta nossas formas de análise a fim de identificar: (a) as impressões iniciais (natureza do documento, o que mais chamou a atenção, características do documento como o uso da Língua, de imagens e/ou de links); (b) aspectos do conteúdo (quais os conteúdos trabalhados, quantidade e formato de organização); (c) presença da Libras (desenho do sinal, alfabeto manual, escrita da língua de sinais); (d) uso do imagético (vídeos, imagens, mapas, objetos, cartazes, etc); palavras-chave (aquelas destacadas no documento pelos participantes ou pelo pesquisador como “surdez”, “surdo”, “deficiente auditivo”, “visual”, “Libras”, “inclusão”); temáticas da cultura surda (materiais que falem sobre a cultura surda, dia do surdo, comemoração das leis ou, ainda, explicações sobre questões que envolvem a cultura e inserção da cultura surda); e (e) distribuição de materiais (entrega de dois materiais, sendo um adaptado ao aluno surdo, que será diferente dos demais documentos).

Logo, a utilização do roteiro nesta etapa pode contribuir para não perdermos o foco dos nossos objetivos durante a sua análise, norteando a organização e a interpretação dos dados. Esta etapa demanda por flexibilidade porque tal instrumento metodológico pode ser adaptado durante a investigação conforme as posições dos participantes na etapa da entrevista.

Análise dos dados

A princípio, vamos considerar a construção de categorias emergentes dos dados a fim de identificar um conjunto de características a partir da perspectiva dos entrevistados e com base na literatura acerca dos processos de ensino com estudantes surdos. No entanto, é importante destacar que essa pesquisa irá considerar as categorias pensadas a priori e estas

serão retomadas ao final de nossa produção de dados juntamente com aquelas emergentes.

Dentre estas categorias prévias destacamos: as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, a linguagem matemática para a comunicação com o surdo por meio da Libras, a formação docente para receber estudantes surdos em contextos regulares e o papel das tecnologias digitais no ensino remoto para estudantes surdos. As interpretações desta etapa de análise consistem na busca de possíveis respostas da pergunta de pesquisa, considerando os dados emergentes e as perspectivas dos participantes.

Isso nos traz a oportunidade de descrever e analisar as principais práticas pedagógicas utilizadas pelos professores durante as interações na aula de matemática, possibilitando a reflexão sobre as possíveis metodologias ou estratégias que possam favorecer os processos de ensino de matemática com estudantes surdos.

Nessa perspectiva, ao interpretar todas as informações, para buscar as respostas da pesquisa, torna-se importante fazer uma articulação do material produzido com a sua fundamentação teórica. No entanto, a interação do pesquisador com o campo é particular e, quando chegar o momento de construção de categorias analíticas, estas serão produzidas de acordo com as posições e interpretações teóricas do pesquisador, pois “o procedimento de análise dos dados depende estritamente, aqui ainda, da posição teórica e epistemológica do pesquisador” (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 275).

Nosso caminho vai além de descrever informações porque almejamos pela interpretação dos dados empíricos e, para tanto, vamos utilizar da triangulação de dados porque ela permite uma análise a partir do uso de diferentes procedimentos metodológicos para investigar o objeto de pesquisa.

Ao final, buscamos fazer a escrita dessa análise de maneira reflexiva sobre as possíveis práticas pedagógicas que podem ou não facilitar o processo de ensino e aprendizagem de matemática dos estudantes surdos.

Com essa pesquisa temos a oportunidade de descrever e analisar as principais práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores durante as aulas de matemática e pensar sobre as percepções deles nesse contexto educacional.

Portanto, esperamos com esta pesquisa contribuir para a ampliação e renovação de estratégias de ensino em nível da Educação Básica, apresentando reflexões teóricas sobre diferentes metodologias e suas contribuições para o aprendizado de matemática dos estudantes. Nessa perspectiva, pretendemos contribuir com ideias que renovem ou tornem mais significativas as práticas pedagógicas em um contexto educacional de inclusão.

Considerações finais

Com o objetivo de delinear os percursos metodológicos que podem orientar uma pesquisa qualitativa, este capítulo apresentou a abordagem qualitativa; os possíveis caminhos para o desenvolvimento da pesquisa; a descrição do contexto e dos participantes; os procedimentos de produção e análise de dados; e os instrumentos metodológicos que podem ser utilizados na pesquisa qualitativa.

Podemos dizer que não estivemos preocupadas em apontar caminhos de neutralidade, mas de considerar a subjetividade e as formas de ver o mundo através “dos olhos dos pesquisados”, bem como as posturas que o pesquisador pode assumir ao longo da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, não buscamos desenvolver um caminho linear e sim de descontinuidades a partir das relações que acontecem durante a investigação.

A maioria dos pesquisadores que buscam desenvolver estudos de abordagem qualitativa pode apresentar dificuldades para pensar em seu percurso metodológico, porque o planejamento de estudos qualitativos demanda tratar dados que não são padronizáveis, o que requer do pesquisador a flexibilidade e criatividade para analisá-los de maneira a atender seus objetivos.

Nesse contexto, tanto a subjetividade dos participantes quanto do pesquisador pode apontar diferentes caminhos para uma mesma pesquisa e, as preferências metodológicas escolhidas podem gerar diferentes resultados para uma mesma pesquisa. No nosso caso, a proposta de realizar revisão de literatura e trabalho de campo para incidir em uma análise consciente dos dados, constituem-se como possíveis caminhos de atuação do pesquisador para entender o campo de pesquisa, mas os descaminhos que podem ocorrer não classificam os resultados em certos ou errados.

O caminho que a pesquisa qualitativa pode trilhar compreende relações particulares que envolve concepções que ultrapassam as intuições do pesquisador e, por isso, exige dele o conhecimento de autores de referência da área a ser investigada para nortear suas discussões e possíveis caminhos que estejam adequados com a sua pesquisa, não existindo uma regra a ser seguida.

Em síntese, a contextualização da nossa pesquisa em desenvolvimento possibilitou o diálogo com o campo da pesquisa qualitativa, destacando pontos importantes para o seu percurso metodológico e estes vão ser trilhados conforme as relações particulares que o envolve. A parte de revisão de literatura, que é anterior ao início das investigações em campo, nos possibilita conhecer diferentes estudos e ideias que podem servir de base teórica para as nossas discussões e, por conseguinte, contribui para a nossa aproximação com o contexto investigado.

Embora existam diferentes formas de produção e análise de dados, escolhemos a entrevista e a análise documental como sendo os procedimentos metodológicos. No entanto, destacamos aqui que a maneira como elas vão ser realizadas vão partir das nossas preocupações científicas e isso deve-se ao fato de que, na abordagem qualitativa, não pensamos em um trabalho de campo neutro e de estrutura rígida.

Além disso, quando optamos por procedimentos metodológicos como entrevista e análise documental e por instrumentos metodológicos como o uso de roteiros e de tecnologias digitais a partir de plataformas digitais

que possibilitam a interação em espaços diferidos, pensamos em uma possível forma de organização dos dados produzidos e esta interfere na nossa análise. Porém, o processo de reformulações de hipóteses e de caminhos dessa pesquisa pode nos mobilizar, ainda, a construirmos outros processos metodológicos se necessário.

Assim, fazer pesquisa qualitativa é contribuir para a construção de conhecimentos que exigem processos de reflexões contínuos em que caminhos iniciais podem ter diferentes desfechos. Nesse processo, procuramos apresentar algumas alternativas ao pesquisador que busca por essa abordagem, analisando suas possíveis implicações e tomadas de decisões e esperamos que estas possam contribuir para o campo de estudos qualitativos.

Referências

- ALVES- MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (Orgs.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2^a ed. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.
- DANYLUK, O. S. **Alfabetização Matemática: o cotidiano da vida escolar**. Caxias do Sul: EDUCS, 1997.
- FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22^a ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.
- FRIZZARINI, S. T.; NOGUEIRA, C. M. I. Conhecimentos prévios dos alunos surdos fluentes em libras referentes à linguagem algébrica no ensino médio. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 373-390, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8717>>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

- GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed. 2006, v. único, p. 79-100.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Press, 1989.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 254-294.
- KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In.: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 63-86.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Esterman; PARAISO, Marlycy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.
- PERLIN, G; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- QUADROS, R. M. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 27-60.

O viadinho chegou: experiências homossexual no ambiente escolar

Patrick dos Santos Silva

Heloísa Raimunda Herneck

Bruno Silva dos Anjos

Introdução

A vida de cada pessoa é composta por diversas experiências. São vários os momentos que podem trazer sortidos sentimentos, sejam estes de grandes alegrias à tristezas. Para Carvalho (2014), as experiências que nos afetam e que podem ser relatadas por meio das narrativas são chamadas de experiências estéticas. As experiências estéticas podem acontecer em qualquer parte da vida, inerentes a todos os seres humanos.

Um dos grandes locais de socialização e por consequência de experiências estéticas são as escolas. É no ambiente escolar que, na maioria das vezes, fazemos nossos primeiros amigos, damos o primeiro beijo, enfrentamos conflitos, o contato com o esporte, aprendemos a escrever, a ler, a contar, etc. Nas escolas também diversas pessoas convivem entre si independente de raça/cor, etnia, sexo, classe social, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, faixa etária, etc. Não obstante, para pessoas que fogem ao padrão heterossexual, cisgênero, branco e de classe média, as experiências escolares, de acordo com Junqueira (2009; 2013), são envolvidas por preconceito, discriminação e opressão.

Castro, Abramoray & Silva (2004), Louro (2004) corroboram com a ideia de que a escola é um ambiente de produção e reprodução de situações

discriminatórias com corpos LGBTQ+. O preconceito que estudantes não heterossexuais e não cisgêneros sofrem é produzido por alunos, professores e funcionários.

O objetivo deste capítulo é discutir experiências homossexuais no ambiente escolar sob a ótica de estudantes universitários gays, tendo como foco suas experiências com a escolarização na educação básica. Como metodologia de pesquisa, foi desenvolvido um grupo focal com quatro estudantes homossexuais da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Como sumário de pensamento, este capítulo será dividido nas seguintes partes: referencial teórico sobre as discussões de corpo, gênero e sexualidade intitulado *Gênero e Sexualidade na Educação: uma atitude necessária*; Metodologia da pesquisa, onde é desenvolvido todo o percurso metodológico utilizado para produção dos dados, tendo como principal ferramenta o grupo focal; análise de dados, chamada de *Um fluir de experiências*; considerações finais e referências.

Gênero e sexualidade na educação: uma atitude necessária

O ambiente escolar, por mais que muitos educadores/as negligenciem este fato, é um local onde as relações de gênero estão ali, pulsantes, até mesmo para aqueles olhares mais despercebidos: os afetos trocados entre os/as estudantes, os escritos nas carteiras e paredes, vestuário, grupos de amigadas, discurso de professores/as, brincadeiras e práticas esportivas, namoros, etc. Todavia, a educação sexual na escola ainda ocupa um papel marginal, visto como secundário e de menor importância. Quando praticada, é feita por iniciativas pontuais de determinados professores/as, por órgãos oficiais da educação e saúde que não apresentam uma continuidade no desenvolvimento das atividades (FIGUEIRÓ, 2006).

De acordo com Figueiró (2006), uma parcela significativa de pais e professores alegam que o desenvolvimento de discussões relacionadas a gênero e sexualidade devem ficar restritas às próprias famílias. Não obstante, como salientam Oliveira e Urban (2016), em grande parte dos

grupos familiares não se discutem esta temática, ora por acharem o assunto constrangedor, ora por falta de preparo. A educação sexual na escola deve servir como um acréscimo à educação sexual familiar, uma vez que, “o sentido primordial para o ensino da sexualidade está em que é um direito do educando conhecer a si próprio e conhecer tudo o que é ligado a sexualidade” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 67). Além do mais, o cotidiano escolar é o ambiente propício onde os educandos/as podem conversar sobre a temática com pessoas que porventura tenham as mesmas idades, dúvidas e questionamentos semelhantes.

É na escola que os adolescentes passam boa parte do seu tempo, e é nesse espaço que se complementa a educação dada no ambiente familiar. Na escola são abordados temas mais complexos que no dia-a-dia não são ensinados e aprendidos, tendo está uma imensa responsabilidade na formação afetiva e emocional de seus alunos (OLIVEIRA; URBAN. 2016, n.p).

Apesar da primeira chamada para se falar sobre sexualidade a nível federal ter sido com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) em 1996, outras tentativas de se “falar em sexo” nas escolas ocorreram no Brasil.

A temática da Educação Sexual em escolas brasileiras começou a aparecer em escolas laicas ou protestantes entre os anos de 1920 e 1930 e tinha como forte opositora desta prática a Igreja Católica (ROSEMBERG, 1985). A partir da década de 1960, começaram a surgir propostas com temas ligados a Educação Sexual inclusive em escolas católicas, apoiadas por mudanças culturais e políticas nas condutas sexuais, como aborda Bedin (2016). Figueiró (1998) aponta para uma série de tentativas produzidas por escolas paulistas nos anos de 1960 que envolviam os alunos juntamente com seus familiares, em diversas disciplinas do currículo.

Silva (2002) em seu trabalho “Origens da Educação (Sexual) Brasileira e sua Trajetória” descreve que nem mesmo no período da Ditadura Militar (1964-1985) as temáticas da Educação Sexual foram deixadas de lado, apesar de diminuir consideravelmente. Com a Lei 5.692 de 1971 que trata das Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau havia a indicação

da Educação Sexual para o 2º grau, porém com foco em aspectos biológicos e debates sobre “desvios dos padrões de normalidade” com caráter disciplinador e preconceituoso. Na Ditadura Militar a abordagem da Educação Sexual era vista como responsabilidade da família e não do Estado, tendo como grande expoente desta concepção Edília Coelho Garcia, conselheira do governo em 1976 (ROSEMBERG, 1985).

Ribeiro (2004) discorre acerca do período de abertura política durante a Ditadura Militar, em que Estados e Municípios começam a adotar programas de Educação Sexual, mudando assim o caráter individualizado dos projetos desenvolvidos por professores ao longo dos anos de 1960. Começa então um novo período em Educação Sexual, em que o Estado se encarrega das políticas públicas na área, evidenciado pela criação dos PCNs em 1998. As discussões relacionadas a corpo, gênero e sexualidade no ambiente escolar é colocada como tema transversal na educação brasileira, intitulada de Orientação Sexual. Juntamente com esta, outros seis temas são acrescentados: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, e Cidadania.

Os diversos temas elencados apresentam-se diferentes das áreas convencionais, pois atravessam os distintos domínios do conhecimento de todas matérias obrigatórias, não tendo o objetivo de se firmarem como novas disciplinas. Com diferentes níveis de profundidade, os Temas Transversais podem ser tratados nas diferentes fases da educação básica por possuírem caráter bastante dinâmico, permitindo as diversas abordagens se adequarem as realidades vivenciadas (BRASIL, 1998). Suas escolhas se deram considerando os seguintes critérios: urgência social, no que tange a efetividade do exercício da cidadania por todos sem distinções, abrangência nacional, para que os temas alcancem, mesmo que em diferentes níveis, todos os estados e municípios; a possibilidade efetiva de ensino no 1º e 2º grau do fundamental pela sua abrangência e caráter formador dos cidadãos; por fim, construir uma noção de realidade\participação social nos alunos para que possam tomar decisões responsáveis levando em conta suas aprendizagens (BRASIL, 1998).

A transversalidade Orientação Sexual se baseia nos escritos da Constituição brasileira que norteia o processo de aprendizagem na dignidade da pessoa humana, com igualdade de direitos e deveres. Visa, por conseguinte, desenvolver respeito entre os cidadãos nos diversos recintos, eliminar possíveis formas de discriminação, pautar as diferenças para o alcance da equidade entre os sujeitos e considerar a participação e responsabilidade entre os cidadãos na construção da vida social para o alargamento democrático (BRASIL, 1998).

Segundo o documento oficial, os temas abordados no caderno Orientação Sexual possuem caráter “inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte” (BRASIL, 1998, p. 287). Logo, os cidadãos têm direito a exercer todas expressões de sua sexualidade em suas inúmeras diferenças, que devem ser tão legítimas como as da maioria.

O caderno é dividido em três eixos norteadores: - Corpo: matriz da sexualidade; - Relações de Gênero; - Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids. Seguindo estes eixos, deve-se questionar as construções sociais a respeito dos papéis estabelecidos socialmente para os gêneros feminino e masculino, como também todas as outras identidades de gênero possíveis; adoção de condutas de prevenção e a não discriminação de portadores do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV); conscientização acerca da gravidez na adolescência; diferenças anatômicas entre os corpos, etc. (BRASIL, 1998).

As diversas orientações referentes a sexualidade que serão transmitidas aos estudantes têm a finalidade de inserir o debate de maneira atualizada, considerado os credos e valores já associados ao tema, tal como as noções ligadas a fisiologia, sociologia e psicológica acerca da sexualidade humana.

Metodologia

Este artigo se insere em um grupo de pesquisa que possui como modo de investigação perspectivas pós-estruturalistas nos estudos de gênero, educação e saúde. Este campo de pesquisa compreende o gênero como

organizador do social e da cultura (...) e, assim, engloba todos os processos pelos os quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos. Entre outras coisas, isso se operacionaliza pela articulação de gênero com outras marcas sociais, como, por exemplo, classe, sexualidade e raça/etnia (MEYER, 2012, p. 51).

Assim, as representações diversas do masculino e feminino variam no contexto tempo/espço. O papel social esperado para as mulheres em 2019 é diferente do que era atribuído no início do século. Do mesmo modo, o esperável no Brasil é diferente do almejado em outros países.

As pesquisas neste campo priorizam a descrição e problematização, tal como as consequências para os indivíduos estudados. O foco da pesquisa deixa de ser encontrar respostas e verdades absolutas. As pesquisas pós-estruturalistas “permitem a descrição, a análise, a problematização e/ou modificação de verdades contexto-dependentes” (MEYER, 2012, p. 54). Logo, as possíveis considerações de um trabalho irão variar de acordo com o pesquisador e outras ponderações podem ser feitas em realidades similares ou na mesma realidade, caso modifique também não só o pesquisador, mas a temporalidade investigada.

Compreendemos esta pesquisa como qualitativa, uma vez que queremos nos debruçar sobre considerações explicativas e não numéricas do assunto pesquisado. Para Calheiros, Freitas e Alcará (2016, p. 325 -326) a pesquisa qualitativa é “traduzida por aquilo que não pode ser mensurável (...) Busca descrever significados que são socialmente construídos, e por isso é definida como subjetiva. Tem características não estruturadas, é rica em contexto e enfatiza as interações”.

Como procedimento metodológico para análise dos dados, foi utilizado o grupo focal. Segundo Oliveira e Freitas, grupo focal “é um tipo de

entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objetivo de análise é a interação dentro do grupo” (1998, p. 83). A principal potencialidade do grupo focal é verificar pontos de convergências e divergências entre os participantes. Estes devem ser estimulados a participarem, priorizando o diálogo entre si. Neste momento, o moderador pouco tem a falar, evitando dar sua opinião, servindo apenas para manter as discussões do grupo no foco de acordo com os objetivos da pesquisa.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de dada uma questão por pessoas que compartilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

Para desenvolvimento do grupo focal, deve ser elaborado um roteiro, mesmo que flexível. Explico a seguir como foi feita a organização e condução do grupo focal aqui utilizado, seguindo os mesmos critérios que Dal’igna (2012).

- a) Local de realização: a pesquisa foi realizada com alunos da Universidade Federal de Viçosa (UFV), pois é a universidade que faço parte e onde a disciplina é desenvolvida. A escolha do local como área para o grupo focal foi na minha residência, uma vez que possuía *condições mínimas* para o desenvolvimento: fácil acesso para os participantes, sala ampla e arejada, boa acústica, sem ruídos, etc.
- b) Composição do grupo: baseada em Flick (2009), Dal’igna alega que os grupos focais podem ser divididos em dois: reais, quando os membros do grupo já se conhecem por algum motivo anterior a pesquisa; artificiais, quando é criado com o objetivo de realizar o estudo. Neste caso, todos os quatro rapazes participantes já se conheciam e eram amigos. Nossa amostra foi composta por: Caio, 22 anos, estudante de Zootecnia; Rafael, 23 anos, estudante de Serviço Social; Enzo, 25 anos, estudante de Matemática; Pedro, 25 anos, estudante de doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Apesar do vínculo entre os rapazes, considero um grupo

diversos pois os locais de experiência da investigação das práticas foram em locais diferentes. Caio e Pedro estudaram em escolas estaduais de Minas Gerais, em cidades distintas. Enzo estudou em escola particular no estado do Rio de Janeiro. Rafael estudou em Instituto Federal no Espírito Santo.

- c) Composição da pesquisa: a condução do grupo focal foi desenvolvida pelo coordenador da pesquisa, um auxiliar de pesquisa de campo e um auxiliar de pesquisa pós-campo. Como coordenador da pesquisa atuei como mediador do grupo focal. O auxiliar de pesquisa de campo auxiliou na gravação do encontro, apontando tópicos para análise de dados. O auxiliar de pesquisa pós-campo fez a transcrição do áudio.
- d) Estruturação do grupo: para fins de realização da pesquisa, foi realizado um encontro no dia 09/11/2019. No encontro foi utilizado dois celulares para gravação de 58 minutos de diálogo.
- e) Planejamento do encontro: Foi elaborado um *roteiro de debate*, considerando os tópicos abordados, objetivos e duração do encontro. Antes de iniciar o encontro, uma cópia do roteiro foi entregue a cada participante.

| |
|--|
| Encontro I: dia 09 de novembro de 2019. |
| Tópico de discussão: Experiência de discussão |
| Objetivo(s): discutir sobre homossexualidade na educação básica; trabalhar com o conceito de experiência de Dewey (1980). |
| Estímulo para discussão: Exibição do videoclipe da música The Light (HollySiz) |
| Discussão: O moderador solicita ao grupo que faça comentários gerais sobre a música e pede para fazer uma comparação com suas realidades; questiona os participantes sobre experiências na escola que remetem a sexualidade; discutir sobre homofobia e preconceito na escola; importância da representatividade e visão de mundo atual |
| Confraternização com almoço. |

O vídeo escolhido para estimular o debate foi a música The Light (A Luz), da cantora francesa Hollysiz. O clipe retrata as dificuldades de um garotinho que gosta de usar vestidos para ir para a escola, seus problemas no ambiente escolar e conflitos familiares. Com um final surpreendente, a história apresenta como que o ambiente escolar pode produzir experiências negativas para determinadas pessoas que não seguem a norma hegemônica. Apesar da ótima história de vida representada, acredito que o vídeo não foi bem escolhido para iniciar o debate focal pois fez com que os rapazes direcionassem o debate para as relações familiares, tirando de foco as questões escolares. Todavia, compreendemos a importância de se

problematizar estas relações, pois, como relatado, o núcleo familiar tem de veras influência na constituição das possíveis experiências escolares.

Como dificuldades metodológicas encontradas, percebi que é muito difícil escolher quais categorias irão compor as análises dos dados. Com diversas falas, diversas experiências diferentes, fica complicado fazer os recortes, pois ao mesmo tempo que pensamos que temos muito conteúdo, ora pensamos que não temos nada produtivo para as explicações. É de extrema importância, antes de iniciar o grupo, o direcionamento das questões e do que se espera, como também compreender que os caminhos da pesquisa podem ser traçados juntamente com os participantes pesquisados, e não a priori. Diversas partes que porventura não eram importantes para nossos objetivos, podem se tornar categorias de análises de acordo com o observado no grupo focal.

Um fluir de experiências

De acordo com Dewey (1980) a todo tempo em nossa vida estamos passando por experiências. “A experiência é a base da nossa relação com o mundo, com a vida (CARVALHO, 2014, p. 2961). Todavia, algumas experiências podem ser mais ou menos significativas dependendo de como cada pessoa vai lidar com aquela ação.

A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de “experiências reais”, por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos, “aquela foi uma experiência”. Pode ter sido algo de enorme importância – uma altercação com alguém que alguma vez foi amigo íntimo, uma catástrofe finalmente evitada por um fio. Ou pode ter sido algo relativamente insignificante – e que, talvez, por causa mesmo de sua insignificância, ilustra melhor o que é ser uma experiência” (DEWEY, 1980, p. 90).

A vida é um fluir de experiências ... experiências estas que acontecem a todo instante, uma vez que estamos interagindo com o nosso redor e, por mais diversas que sejam, as experiências passam por um padrão

comum. Um exemplo de padrão comum da experiência é que ela “se constitui como resultado de interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual ela vive” (DEWEY, 1980, p. 95). Esta interação não necessariamente precisa ser do indivíduo com outro ser, mas sim com o ambiente em sua totalidade. Por exemplo, uma experiência pode ser constituída por uma pessoa em seu local de estudo e a interação com algum aspecto do mundo no qual ela vive, que neste caso, pode ser suas próprias ideias (DEWEY, 1980).

Na situação anterior, segundo o autor citado, a *criatura operante* padece pelas suas ideias. O ato de padecer é a maneira com que o ambiente vai agir sobre nós. Este padecimento pode ser doloroso ou prazeroso, dependendo das condições de cada experiência. O fazer e sofrer da experiência mutuamente constitui outro padrão comum da experiência, neste caso, referente a modelo e estrutura. É esta relação entre ação/consequência, fazer/sofrer que vai produzir sentido na experiência (DEWEY, 1980).

Pode haver interferência por causa de excesso do ponto de vista do fazer ou de excesso do lado da receptividade, do padecer. (...) O zelo pelo fazer, o anelo pelo agir, deixam muitas pessoas (...) com experiências de pequenez quase inacreditável, inteiramente superficiais (DEWEY, 1980, p. 96).

Caso não ocorra um equilíbrio entre o sofrer e fazer, o padecimento tende a ser maior que o agir e as experiências tendem a ser vazias. Em um momento onde as diversas possibilidades ocorrem instantaneamente, as experiências não chegam ao ponto de maturação e deixam de se tornarem experiências estéticas.

As escolas são locais onde acontecem as mais diversas “experiências” em nossas vidas, e para cada indivíduo, em sua particularidade, podem ou não se tornarem experiências estéticas. Os primeiros amigos, o primeiro beijo, a primeira paixão, a primeira briga, nossas professoras, aprender a ler e escrever ... são diversas experiências possíveis no local de excelência que é a escola.

Para alguns, as experiências nas escolas podem ser traumatizantes. Em seus estudos, tendo como embasamento uma pesquisa desenvolvida em 2008 no Distrito Federal pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana - RITLA, Perucchi e Côrrea (2013) apontam que a homofobia é a discriminação que mais ocorre nas escolas, seja por parte de professores ou por alunos.

Minha professora de ciências (...), eu estava na sétima série, e tinha uma novela, acho que é “Morde e assopra” que tinha um cara cabeludo que era o Áureo, e que ele era bicha. Ela (professora de ciências) começou a me chamar assim de Áureo, (...) e o apelido foi pegando. (...) Ela dava tapa na minha bunda (Rafael).

É uma vez eu tava (sic) na sexta série, aí tava na aula de educação física, aí a gente tava treinando saque, aí eu fui sacar a bola e eu consegui um alcance maior do que um outro menino lá, aí um outro falou assim “nossa até a bicha conseguiu sacar mais que você” (Enzo).

Perucchi e Côrrea (2013) também apresentam outra pesquisa da Unesco desenvolvida em 15 capitais brasileiras que aponta que a discriminação pela orientação sexual além de ser constante, é também a mais assumida abertamente nas escolas, principalmente por estudantes do sexo masculino.

[...] Na minha formatura eu cheguei com a minha mãe e é ... alguém falou assim: - Nossa, o viadinho tá todo arrumadinho hoje. Minha mãe ouviu aquilo também, eu ouvi, então quando eu fui para pegar o meu diploma, eu entrei com uma raiva, eu não queria tá lá. A minha mãe discutiu comigo: - Eu vi o menino chamando você de viadinho! Ai e eu fiquei calmo na hora, mas na hora que chegou em casa, sabe o que minha mãe fez? Pegou e me arreventou perto dos meus avós, me bateu até não querer mais, falou que os outros estavam me chamando de viadinho. (Pedro, 25 anos).

Como observado no relato, esta foi uma experiência para o rapaz, pois já tinha chegado ao seu percurso final e o mesmo poderia fazer uma narrativa sobre. Como o afetou, esta experiência que ocorreu no seu ambiente escolar é estética. O dia da formatura que porventura deveria ser

um dia festivo, acabou sendo um ato desagradável em função da sua sexualidade, corroborando com o que foi colocado acima sobre preconceito e intolerância na escola.

Outro fator que chama atenção no relato do Pedro é a atitude da mãe dele. Na transcrição, o rapaz fala que em vez de o apoiar, a sua mãe o culpou pela agressão sofrida. Conflitos familiares em decorrência da homossexualidade são relatados pelos outros participantes do estudo.

... eu fazia o máximo possível para eles não irem na escola, justamente porque eu tinha esse medo, é por que, se eles soubessem, o errado ia ser eu, não quem tava (sic) me coagindo (Enzo).

Tipo, quando acontecia algum problema e eu contava pra minha mãe, ela falava assim, sabe: “então, Caio, você tem que mudar né? Se você não mudar eles vão continuar fazendo isto (Caio).

A realidade da maioria de nós, que não tem apoio da família, de ninguém da família, as vezes tem de alguém mais distante, de amigo, de alguém assim da própria comunidade mesmo (Rafael).

Quando chegou a foto de formatura, ela veio toda alegre: “olha como as fotos ficaram bonitas!” Aí sabe o que eu fiz? Do mesmo jeito que ela rasgou minhas roupas, peguei as fotos e rasguei as fotos tudo. (Pedro).

Nas citações anteriores, são apresentados diversos conflitos familiares. Pelo relato dos rapazes, percebemos que suas famílias funcionavam como um lugar de não apoio e tão punitivo quanto as escolas. Como as demais instituições sociais, as famílias tentam inserir os jovens dentro do padrão heteronormativo, utilizando dois discursos: preocupação com a pessoa e/ou quebra de expectativas com todas as concepções imaginadas desde o nascimento, receio com o que as pessoas próximas irão dizer sobre a situação. (SOLIVA, SILVA JUNIOR, 2014).

Eu não tive apoio de ninguém, muito menos da minha mãe (Enzo).

Dentro de casa, na vivência ali, os meus tios falavam que eu não iria vingar (Rafael).

Na frase, quando os tios dos rapazes alegavam que ele “não iria vingar”, o que eles estavam afirmando era que este menino não iria se adequar as expectativas construída para o gênero masculino. Ao constatarem fuga dos padrões heteronormativos, o *grupo doméstico* inicia movimentos de repressão, que podem variar desde silenciamento, castigos á casos de agressão e/ou expulsão. Segundo Soliva e Silva Junior (2014) a violência sofrida nos lares pode ser dividida em dois momentos: um período mais nebuloso, intitulado “período de desconfiança”, no qual os pais fazem questionamentos e queixas a respeito do comportamento, uma vez que há dúvidas sobre a orientação sexual; o segundo momento de “reconciliação”, onde descoberta a sexualidade, ocorre a aceitação ou de fato a cisão das relações, resultando na expulsão de casa. É importante salientar que estas fases podem variar de família para família de acordo com as negociações feitas pelos jovens e seus familiares.

O tempo da fase da “reconciliação” varia de pessoa para pessoa. Na última frase do relato a seguir, o jovem disserta que mesmo sendo chamado por outros de viadinho, o mesmo nunca tinha tido nenhuma prática sexual homossexual, tão pouco se assumia enquanto no ambiente escolar. Dos quatro rapazes entrevistados, nenhum deles assumiram sua sexualidade durante a educação básica.

Naquela época não tinha experiências, nunca tinha beijado um menino, nem sabia. (Pedro).

Atualmente, percebo que os adolescentes estão fazendo o movimento de “sair do armário” mais cedo, ainda na fase escolar. Em trabalhos anteriores desenvolvidos em escolas, percebo como os estudantes protagonizam estas discussões, exigindo com que suas pautas sejam discutidas e legitimadas¹. Na década atual, percebemos que as discussões relacionadas a sexualidade estão ativamente presentes na sociedade, mesmo que em muitas situações estes discursos possuem um viés depreciativo. Todavia, aumentou a quantidade de personagens LGBTQI+ nas

¹ Verificar trabalho de Silva P.; Herneck; Silva A. (2019).

novelas e séries, a visibilidade das Paradas LGBTQI+, personalidades da mídia (atores/atrizes, cantores/cantoras, etc.) assumindo sua orientação sexual publicamente, a ascensão da carreira Drag em diversos espaços, como na música, etc. Este caminho de visibilidade das homossexualidades não é por acaso, surge de todo um movimento que vem ganhando visibilidade desde a década de 1970.

É possível dizer que o debate em torno das sexualidades e mais especificamente das homossexualidades está em plena construção e disputa no momento atual. Neste sentido, temos a ação dos grupos gays que, desde o final da década de 70 e mais intensamente na década de 80 (...) vem lutando para desconstruir imagens negativas das homossexualidades ao mesmo tempo em que se organizam em torno da construção de imagens positivas (FERRARI, 2014, p. 17 -18).

Os participantes da entrevista também validam esta questão da representatividade. Por possuir mais visibilidades, os rapazes acreditam que atualmente é mais fácil se assumir homossexual, os adolescentes encontram pessoas de referência, sites e blogs na internet, etc.

Eu acho que hoje ainda é muito difícil, mas que é muito mais fácil do que era antes. O pessoal fala abertamente que é, mostra a família, que é casado, adota filho, e é em todas as áreas, você vê advogado, você vê juiz, você vê pessoal na televisão. Você olha e vê que você pode ser o que você quiser, assim como qualquer um outro (Rafael).

Eu acho que tipo assim, a nossa geração a gente passou por um momento muito difícil. Eu acho que hoje tá muito mais fácil das pessoas se aceitarem e estarem bem com isso (ser gay) muito mais cedo, a gente teve que esperar quase virar adulto para poder perceber e falar “não, é isso aí, tá de boa, vai dar certo e bora pra frente”.

Nos tempos de hoje, por exemplo, na minha cidade - cidade pequena -eu vejo criança que já é travesti se sentir bem entende? Vai pra aula daquele jeito montada (Pedro).

Para aqueles que não possuem esta abertura ou não se sentem confortáveis para expor sua sexualidade, diversas estratégias eram/são

criadas. Como salienta Ferrari (2014, p.24) “a escola não é um lugar agradável para todos, muito menos para alguns professores e professoras. Nestes casos, as homossexualidades servem para fazer sofrer, para machucar, para agredir”.

Eu comecei ter problema com sete anos, quando eu mudei de escola (...) implicavam muito comigo, me enchiam o saco. Desde aquela época aí já começava umas coisas de preconceito, eu nem entendia direito o que que eu era, mas eu sabia que eu era diferente. Aquilo foi só crescendo e para todo o lugar, para toda escola que eu ia era a mesma coisa. (Enzo, 25 anos).

.O relato do rapaz é carregado de um sofrimento que percorreu toda sua vida escolar. O local onde era para abrigar a todos, independentemente de suas particularidades, parecia ameaçador de suas integridades morais.

Diante de uma sociedade de padrões brancos, masculinos, heterossexuais e cristãos, a escola tem refletido esses mesmos “ideais”, transformando os “diferentes”, os que não se enquadram nesse esquema, em cidadãos indesejáveis, exóticos, pecadores, e, portanto, passíveis de serem ridicularizados, desprezados, segregados e vítimas das piores violências e ódio (LUCION, 2020, p.3).

É imprescindível que toda a comunidade escolar trabalhe dentro de uma lógica que garanta que todas as pessoas sejam respeitadas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Para evitar ou amenizar retaliações, diversas estratégias são criadas, e estes rapazes performatizam identidades baseadas nas construções de gênero.

Ao mesmo tempo que eu sabia que era veado, eu tentava fazer coisas que não fossem de veado né, ficava, sei lá, beijava umas meninas de vez em quando. (...) Eu tentava me aproximar de um padrãozinho hétero de tentar parecer com eles, apesar deu não fazer tantas coisas que eles faziam. Quando, por exemplo, surgia a oportunidade de beijar uma menina, eu sempre beijava, às vezes normalmente eu nem queria, mas falava assim: - vou beijar né, que o povo para de falar (Caio, 22 anos).

Na hora que saía pro recreio eu queria ser igual aos meninos, eu jogava bola com os meninos, eu fazia tudo que os meninos faziam. Saía pra festa, eles faziam questão de me incluir e a gente ia beijar as meninas, ia todo mundo, todo mundo tinha um casalzinho pra beijar (Pedro).

Eu tava (sic) no padrão, tava ficando com as meninas, tava participando das brincadeiras (Rafael, 23 anos).

Nos relatos descritos, os adolescentes estão realizando o que Butler (2011) titula como performatividade. Baseado nas representações do que é ser masculino e feminino, os rapazes repetem “atos” para se adequarem dentro da heteronormatividade vigente. O gênero então é um ato performativo, “não é algo que nós somos, mas que continuamente fazemos, através da repetição das normas de gênero, que se cristalizam, imposto por práticas regulatórias” (HADDAD; HADDAD, 2017).

Quando Butler discute gênero, a autora não nega o biológico, mas incorpora a construção histórico social nesta categoria. Os gêneros masculinos e femininos são construídos por meio de atos de repetição que existem a priori dos sujeitos. As pessoas então reproduzem aquilo que percebem que as aproximam do gênero a qual se identificam e que a sociedade legitima enquanto performance a ser seguida.

Os atos que fazemos, os atos que performamos são, de certa maneira, atos que existem desde antes nós existirmos. O gênero é um ato que tem sido ensaiado como um roteiro que existe apesar dos atores que o interpretam, mas que precisa eles para ser atualizado e reproduzido continuamente como realidade. (BUTLER, 2011, p. 222).

Desde a barriga da mãe é iniciada a construção do gênero. Os pais, ao receberem a notícia de que a criança será um menino, diversas expectativas são criadas: ser jogador de futebol, gostar de carrinhos, brinquedos azuis, etc. Dificilmente vão esperar que o menino seja um bailarino, por exemplo. Quando os rapazes citam que jogavam bola, beijavam meninas, eles estão buscando estratégias de adequação. Enquanto mais se desviarem, maiores serão os atos punitivos.

As escolas, como qualquer outra instituição, reforçam os dispositivos, inclusive os dispositivos da sexualidade. São os dispositivos que enquadram a sociedade em uma perspectiva heterossexual e cisgênera: uma criança que tenha nascido com um pênis deve aprender a se identificar com o gênero masculino e sentir-se atraída afetivamente e sexualmente pelo gênero feminino; por sua vez, de uma criança que tenha nascido com uma vagina, é reforçado que esta se identifique com o gênero feminino e se sinta atraída afetiva e sexualmente pelo gênero masculino.

A urgência na qual o dispositivo foi forjado permite a ele assumir o papel de orientar, mas o conforto dessa orientação produziu um papel maior, o de modelar, ou seja, o de homogeneizar a todos, colocando-os em um molde exemplar, mas também lhe garante o papel de interceptar as opiniões presentes em gestos e condutas para determiná-los e controlá-los, a fim de que não exista, nem resista qualquer divergência (BAPTISTA, 2015, p. 17).

Os dispositivos deixam de ser uma simples orientação e passa a homogeneizar as pessoas, e aqueles que não se inserem nesta lógica são deveras retaliados. As escolas “aceitam” os rapazes homossexuais desde que estes estejam inseridos o mais próximo possível da heteronormatividade. “Você pode ser gay, desde que não dê pinta”, “Você pode ser gay, desde que se comporte feito homem”.

Sobre os dispositivos que incidem sobre a homossexualidade, Sierra e César (2014) afirmam que os corpos LGBT são úteis para a sociedade desde que tenham uma viabilidade-moral-econômica. As pessoas que compõem estes grupos devem seguir dois princípios:

a) a *uma certa moral*, que prescreve quais corpos e quais práticas sexuais e afetivo-amorosas são corretas, honradas, saudáveis, seguras e aceitáveis diante tanto das recomendações dos próprios movimentos sociais quanto das políticas públicas de Estado; b) a *uma certa economia*, que institui quais corpos e quais práticas sexuais e afetivo-amorosas atendem ao projeto de utilidade-rentabilidade que a ordem do consumo e do trabalho neoliberais apregoam (SIERRA; CÉSAR, 2014, p. 38).

A produção desta viabilidade-moral-econômica, iniciada nos anos 1970 com o “sair do armário”, transformaria o sujeito de abjeção pra um corpo aceitável, “útil-rentável moral e economicamente” (SIERRA; CÈSAR, 2014, p. 38).

Ferrari alega que “muitas vezes, aceitamos e possibilitamos um tipo de homossexual, quase sempre vinculado a um modelo heteronormativo, ou seja, aquele homossexual sério, casado, que não se mostra, “que se dá ao respeito” (2014, p. 19). O autor alega que as escolas, pontuo aqui também a sociedade de maneira geral, devem aprender a lidar não com a homossexualidade, mas com os diversos tipos de homossexualidades possíveis, com as demasiadas experiências homossexuais.

É bem sabido que a escola tem se constituído como grande lugar em que se processam as produções de verdade sobre o sexo, o gênero e a sexualidade. É bem sabido, também, que a escola e demais instâncias de educação formal têm se dedicado, através de seus porta-vozes, de seus especialistas e agregados (médicos, enfermeiras, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas de toda sorte) a falar sobre o sexo e a produzirem, por meio de seus saberes, quais são os corpos inviáveis e quais são os corpos viáveis (SIERRA; CÈSAR, 2014, p. 39).

As escolas limitam as experiências homossexuais, quando esperam que as pessoas LGBT+ se insiram em um padrão. Em vez de apresentarem as diversas possibilidades de orientações sexuais e identidade de gênero tão legítimas quanto as demais, o que ocorre é o discurso da “tolerância” com os diferentes a partir do que “é normal”, atitude que reforça a supremacia de um padrão branco, heterossexual e cristão.

As escolas então devem aprender a lidar com as diferenças, sem reforçar estigmas que excluem determinados grupos. Defender outras possibilidades de existir, de ser e de se apresentar como homossexual que fuja as políticas identitárias hegemônicas. “Instaurar a diferença na escola significa a possibilidade de viver sem saber e a impossibilidade de dar respostas” (SIERRA; CÈSAR, 2014, p. 42). Enxergar o diferente tão legítimo como o comum, apenas como outro modo de viver o corpo e suas práticas não conformadas aos dispositivos gerais.

Considerações finais

As discussões referentes a corpo, gênero e sexualidade na educação estão sendo realizadas por diversos pesquisadores, principalmente a partir da década de 1970. Este macro campo abrange diversas discussões, como feminismo, homofobia, educação sexual, etc.

As escolas limitam as experiências LGBTQ+, uma vez condicionam os corpos destes sujeitos a heteronormatividade vigente em nossa sociedade. Por meio dos dispositivos da sexualidade, os ambientes educacionais reforçam um padrão ideal que deve ser seguido, mortificando os demais. Mesmo quando aceitos, os corpos não heterossexuais e não cisgêneros são úteis desde que inseridos dentro de uma viabilidade moral e econômica.

Todavia, percebe-se que as pessoas estão assumindo cada vez mais cedo sua sexualidade e pautando suas demandas nas mídias, na educação, nos ambientes de trabalho, etc.

A escola, como local por excelência de experiência, é necessária que reconheçam e valorizem a diversidade sexual, acolhendo todos os tipos de homossexualidades possíveis. Mesmo com os diversos avanços que a comunidade LGBTQ+ adquiriu, ainda assim estes corpos são passíveis de sofrer experiência estéticas dolorosas.

Referências

BAPTISTA, M. R. A profanação dos dispositivos em Giorgio Agamben. **Revista Estação Literária**, Londrina, Volume 13, p. 10-23, jan. 2015.

BEDIN, R. C. **A história do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP**. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUTLER, J. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLANDA, H. B. (org). **Pensamento feminista - conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2011. pp. 212-230.
- CALHEIROS, T. da C.; FREITAS, L. M.; ALCARÁ, A. R. Tendências Metodológicas na Área de Organização e Representação do Conhecimento: Uma Análise das Comunicações Orais do Gt2 Dos Enancibs De 2014 E 2015. In: Colóquio em Organização, Acesso e Apropriação da Informação e do Conhecimento, I., 2016, Londrina. **Anais**, Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2016. p. 322 - 336.
- CARRARA, S.; SIMÕES, J. A. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. **Cadernos Pagu**, (28), 2016, 65-99.
- CARVALHO, V. de. Ecossistemas Artísticos. In: Encontro da ANPAP, XXIII., 2014, Belo Horizonte. **Anais**, Belo Horizonte: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFMG, 2014.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: Unesco, 2004.
- DAL'IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlycy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- DEWEY, John. Tendo uma experiência. In: LEME, Murilo Otávio Rodrigues Paes. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, p. 89-105, 1980.
- FERRARI, A. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, n. SPE-1, p. 101-116, 2014.
- FIGUEIRÓ, M. N. D.. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances**, v. IV, p. 123-133, 1998.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação em educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina: Paraná, PR: Eduel, 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília (DF): Liber Livro; 2005

HADDAD, M. I. D.; HADDAD, R. D. Judith Butler: Performatividade, Constituição de Gênero e Teoria Feminista. In **V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**. 2017

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia na escola um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Coleção Educação para Todos, vol. 32, Brasília: Unesco, p.13-51, 2009.

_____. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

_____. Escola, homofobia e heteronormatividade. **Revista coletiva FUNDAJ**, v. 18, p. s/p, 2017.

LOURO, G. L. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, D. et al. (Orgs.). **Imagem e diversidade sexual**. São Paulo: Nojosa, 2004b.

LUCION, C. Homofobia na escola pública. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/981-4.pdf>>. Acessado em 21 de agosto de 2020.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, Marlucy Alves. "Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações". In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

OLIVEIRA, L. G. de; URBAN, A. C. Gênero e Sexualidade na Escola: uma Abordagem Sobre a Complexidade na Prática Pedagógica para Professores do Ensino Médio. **Cadernos PDE**, Paraná. v. 1, 2016.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. M.R. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo. V. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro, 1998.

- PERUCCHI, J.; CORRÊA, C. G.. Uma análise psicossocial de experiências de violência homofóbica vividas por jovens LGBT no período escolar. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 22, n. 46, p. 81-99, 2013.
- RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, p. 15-25, 2004.
- ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p. 11-19, 1985.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SIERRA, J. C.; CÉSAR, M. R. de A. Governamentalidade neoliberal e o desafio de uma ética/estética pós-identitária LGBT na educação. **Educ. rev.** [online]. 2014, pp.35-51
- SILVA, O. M. da. **Origens da educação (sexual) brasileira e sua trajetória**. Teresina: NIEPSEF, 2002.
- SILVA, P. dos S.; HERNECK, H. R., SILVA; A. de J. F. Gênero e Sexualidade nas Redes Vivenciadas no Cotidiano das Escolas. **Revista Diversidade e Educação**, v. 7, n. 1, p. 260-276, Jan/Jul. 2019.
- SOLIVA, T. B.; SILVA JUNIOR, J. B. da. Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade. Sexualidad, Salud y Sociedad-**Revista Latinoamericana**, n. 17, p. 124-148, 2014.

A emergência de latências no *Youtube*: a experiência pública das ocupações secundaristas no Brasil

João Luiz Pedrosa da Silva
Rennan Lanna Martins Mafra

Introdução

Nos anos de 2015 e 2016, uma série de manifestações desencadeou a ocupação de centenas de escolas por estudantes secundaristas, espalhadas pelo território brasileiro. Cronologicamente, esse movimento foi vivenciado em dois diferentes momentos: o primeiro, em 2015, espacializado no Estado de São Paulo, e o segundo, em 2016, em âmbito nacional. O movimento que levou à instauração das ocupações se deu após o governo daquele Estado lançar um projeto de reorganização escolar que contava com uma lista de 93 instituições que poderiam ser fechadas; municipalizadas; e transformadas em creches ou em escolas técnicas - caso a proposta fosse aprovada.

Rapidamente, um conjunto de estudantes se organizou frente à possível aprovação desse projeto e, com palavras de ordem como “*Não fechem a minha escola*”, “*Escolas de Luta*”, “*Acabou a paz! Isso aqui vai virar o Chile*”, promoveram protestos que se espalhavam à medida em que o governo não apresentava nenhuma possibilidade de diálogo, seja com os manifestantes, seja com a própria comunidade escolar. O movimento ganhou força em todo o Estado e somou aproximadamente 196 unidades

ocupadas, segundo dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)¹

Nesse ínterim, com a justificativa de produzir diálogos com a comunidade escolar, o governo de São Paulo decidiu por retirar o projeto de cena, e propôs um conjunto de discussões para o ano seguinte, 2016. Aquele próximo ano representou, na história brasileira, um período marcado por intensa turbulência política desencadeadora de novos acontecimentos, como o impeachment/golpe institucional promovido contra a Presidenta Dilma Rousseff e a posse de seu vice, Michel Temer, como Presidente da República.

Assim, podemos entender que a reorganização escolar proposta pelo então governador paulista Geraldo Alckmin participava de um novo contexto político-social do Brasil, em meio ao qual se acendiam propostas de retorno a pautas conservadoras. Projetos como “PEC do teto de gastos” e “Escola sem Partido”, e embates cerceadores de discussões sobre questões de gênero e sexualidade na escola (que pareciam estar vencidos) ganhavam um novo tom e um forte apoio de bancadas políticas municipais, estaduais e federais.

Possivelmente inspirados pelos acontecimentos de 2015 em São Paulo, novamente as escolas públicas brasileiras vivenciaram um segundo momento de ocupação, mas agora em um contexto nacional muito mais amplo. A efervescência do “Fora Temer” ganhava as ruas e uma polarização começava a surgir – fato este que se consolidou com maior vigor nas eleições presidenciais de 2018.

Com relação às ocupações, é relevante observar a forma como esses sujeitos se organizavam, tanto nos acontecimentos de 2015 quanto nos de 2016. As redes sociais apareciam como principal fonte de divulgação e popularização do que acontecia nas ocupações - ao mesmo tempo em que os protestos não ganhavam a visibilidade midiática massiva almejada pelos estudantes - uma vez que a grande mídia, naquele momento, demonstrava

¹ Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/noticias/manifestacoes-contr-a-bagunca-da-s-e/estudantes-de-sp-mantem-ocupacoes-e-recebem-apoio-de-artistas/>> (acesso em 12/05/2020)

se preocupar unicamente com as reverberações do mandato do novo Presidente,

Nesse contexto, algo muito curioso nos chama a atenção: para além de páginas, grupos e perfis em redes sociais, uma série de documentários audiovisuais foram (e até os dias de hoje têm sido) produzidos por estudantes ocupantes e postados no *Youtube*². Desta forma, esse gesto nos instiga a pensar que singularidades e movimentos, retratados por esses sujeitos, são evidenciados nesses materiais, bem como nos convida a problematizar de que forma tais produções apresentam alternativas à compreensão da realidade político-econômico-social-cultural brasileira, para a qual se dirigiram as ocupações secundaristas. Muito ao contrário de compreender os efeitos das ocupações em torno do projeto educacional proposto então pelo governo do Estado de São Paulo, ou mesmo frente ao Governo Temer, admitimos que as ocupações são reveladoras de inúmeros incômodos - experiências incompletas e não explicitadas - presentes na experiência pública brasileira, incômodos estes dirigidos sobretudo ao Estado - como instituição garantidora de direitos, em contextos democráticos - e às vivências em espaços informais.

É nesse sentido que esse capítulo visa compreender, a partir das noções de latência (GUMBRECHT, 2010) e diferença (HALL, 2005), como tais incômodos são reveladores de vivências presentes na experiência pública brasileira - observadas em produções audiovisuais dispostas na plataforma *Youtube*. Tais produções foram por nós analisadas a partir de dois principais gestos metodológicos: (1) inspiração proveniente do método cartográfico, proposto por Deleuze e Guatarí (2011); e (2) etnografia de tela (BALESTIN e SOARES, 2012), proposta que surge no contexto das pesquisas online. Dessa forma, buscamos compreender como tais produções - acolhidas pelas lógicas da plataforma *Youtube* - apresentam modos pelos quais as ocupações fizeram emergir diferenças intimamente relacionadas a experiências públicas latentes - latências estas presentes não apenas nos

² O *Youtube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos fundada em fevereiro de 2005. Conta com aproximadamente 1,8 bilhões de usuários ativos mensalmente. Sendo 140 milhões inscritos brasileiros.

cotidianos escolares, acolhedores das ocupações, mas numa ampla e complexa cena contemporânea brasileira

Latências: quando diferenças não emergem

Entendemos por latências o que o alemão Hans Ulrich Gumbrecht entende como *clima* ou *atmosfera* definidora da presença de algo que tem ligação direta com um tempo, com um passado e com um espaço. Para ilustrar o conceito, em “Uma rápida emergência do clima de latência”, Gumbrecht (2010) escreve:

Por “latência”, quero indicar a situação que o historiador holandês Eelco Runia definiu como “presença”. Runia ilustra seu conceito utilizando o passageiro clandestino como metáfora. Numa situação de latência e, sobretudo na presença de um clandestino, nós estamos certos de que existe algo lá que não conseguimos apreender – e que esse “algo” tem articulação material e por isso requer espaço. (GUMBRECHT, p. 313, 2010)

Contextualizando as latências das ocupações secundaristas no Brasil, existe algo nesses movimentos que denuncia elementos sociais “clandestinos”, não apreendidos socialmente e indefinidos, em contextos contemporâneos do Brasil. - Tais elementos, de algum modo, emergem como forma de demonstração de processos historicamente opressores a grupos que demarcam um lugar de conflito no espaço público. A clandestinidade, de algum modo, aponta diferenças em relação ao status social estabelecido e garantido pelo Estado e revela repressões políticas e possibilidades de não-existir. Aquilo que não pode ser apreendido, portanto, institui climas, atmosferas em meio as quais acontecimentos podem revolvê-los, trazendo ao presente um conjunto de passados mal resolvidos, frutos de experiências incompletas e não-explicitas.

Quanto a isso, é interessante movimentos integrantes de um mesmo fenômeno de latência, no qual determinados instantes tentam ser intensificados - de modo a fazer com que diferenças presentes na atmosfera

brasileira possam ser tratadas e explicitadas: as ocupações são externalizadas na mesma medida em que violências (estruturais e/ou conscientes) contra as próprias ocupações (e contra todo um conjunto de latências da sociedade brasileira que passa a ser intensificada) ganha o espaço público. É a vida pública das ocupações que obriga a construção de justificativas e de questões que são represadas nesse ambiente que não se construiu somente das/nas ocupações, mas que foi/é alimentada também por uma realidade que denuncia injustiças sociais emergentes no momento, na história e nos horizontes brasileiros.

Uma latência pode ser facilmente compreendida como “*algo que não passou*” e que se mostra presente nos sentimentos que se referenciam frente a um processo histórico marcado por impossibilidades, violências institucionais e impedimento à emergência de diferenças. Dito por outras palavras, é inegável pensarmos que as diferenças também dizem de passados violentos - de modo que o fenômeno identidade versus diferença trata-se de algo amplo e complexo.

Para Silva (2003), o jogo relacional entre identidade e diferença questiona o que é socialmente construído e faz alterar processos sociais mediante um movimento tanto de negação quanto de afirmação. Em contextos modernos, tal fenômeno, de acordo com o jamaicano Stuart Hall (2005) (em referência ao estudos de Giddens (1990) - está relacionado a uma dinamização das relações de tempo e espaço. Se em sociedades tradicionais, o tempo se apresenta em uma equação igualada ao espaço, na modernidade, o que o autor chama de *desencaixe* altera essas relações igualitárias, e diferentes lugares se conectam rápida e constantemente. Por exemplo, se pensarmos na forma como sociedades tradicionais levam para atravessar grandes distâncias, temos que: tempo = espaço. Na modernidade, o tempo, motivado pelas novas tecnologias, não necessariamente corresponde ao espaço, o que faz com que consigamos percorrer grandes distâncias sem necessariamente precisar de muito tempo.

Por mais simples que esse exemplo pareça frente ao entendimento dessas transformações, Giddens (1990) nos ajuda a compreender que os

modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social (GIDDENS, 1990, p.21). Nessa toada, argumenta Hall (2005, p. 17):

As sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados.

Desta forma, entendemos o espaço público (ARENDDT, 2007) se apresenta como locus no qual essas diferenças aparecem e são constantemente postas em atmosferas/climas de ameaças - em latências -, pois mesmo alterando as nossas relações com o tempo, ainda existe uma ordem social hegemônica e tida enquanto ideal - talvez aguçada pelo sujeito do Iluminismo prescrito sob a égide da razão e de uma concepção individualista (HALL, 2005). Os desequilíbrios são visualizados quando somos atravessados pela diferença e questionados sobre a validade de sua existência. É nesse sentido que, inspirados por essas reflexões, desejamos problematizar como produções audiovisuais sobre/das ocupações fazem aparecer latências presentes na experiência pública brasileira, correspondentes a diferenças não emergentes, como partes de uma experiência incompleta, não explícita - e, de certa forma, posta institucionalmente sob clandestinidade. A seguir, apresentamos as apostas metodológicas que nos levaram a analisar tais produções, dispostas na plataforma *Youtube*.

Apostas metodológicas

A primeira aposta metodológica que realizamos para analisar as produções audiovisuais sobre as ocupações inspira-se no movimento proposto pelo método cartográfico, delineado por Deleuze e Guattari (2011) na obra “*Mil Platôs*”. Os autores se utilizam da ideia do rizoma, conceito caro a área da Botânica e da Biologia, então ressignificado enquanto

“aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 30).

O paradigma da ciência moderna é construído sob a escora da razão e da retirada de experiências subjetivas, numa busca centrada em causas explicativas para os fenômenos estudados, tentando estabelecer relações de objetividade, causalidade, sistematização e produtividade (ROMAGNOLI, 2009, p. 166). O método cartográfico questiona esse raciocínio e parte do pressuposto de que é impossível eliminar os percursos e significações dos sujeitos pesquisadores. Essa compreensão não insinua que a pesquisa cartográfica abra mão de qualquer orientação: seu gesto epistemológico-metodológico contrapõe e argumenta a restrição da coleta e análise de dados como algo que apresenta um processo linear em direção a um final concreto. Passos e Barros (2012), em “*A cartografia como método de pesquisa-intervenção*”, apresentam que:

Sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar, não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade: o *know what* da pesquisa. Mergulhados na experiência do pesquisar, não havendo nenhuma garantia ou ponto de referência exterior a esse plano, apoiamos a investigação no seu modo de fazer: o *know how* da pesquisa. O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer (PASSOS E BARROS, 2012, p.18).

Com isso, não pretendemos, nesse texto, construir causas ou explicações definitivas para os acontecimentos. Ao contrário, adentramos a construção da pesquisa sem que existam supostos efeitos de sentido pré-estabelecidos, pois mesmo sendo motivadas por diferentes ações, as ocupações instauraram um campo problemático no espaço público brasileiro, sobre o qual desejamos captar climas e atmosferas latentes, ainda em profusão e ressonância.. Um dos principais desafios que tivemos foi o de considerar a aplicação de uma inspiração cartográfica no contexto de pesquisas realizadas no âmbito da internet. Dessa forma, o *Youtube*, como ambiente comunicacional ofertado para a coleta e cartografia dos dados,

foi escolhido, tendo como empreitada uma aproximação das metodologias da pesquisa de inspiração cartográfica com outros procedimentos metodológicos voltados à investigação de conteúdos disponibilizados online e publicamente. De tal sorte, buscamos por produções artísticas de conteúdo estético-audiovisual sobre as ocupações, gesto este que nos permite compreender como o campo da arte se mostra como uma forma de permanência da experiência das ocupações no espaço público. Ainda que não tenham conseguido contrastar as grandes narrativas das instituições modernas, as produções artísticas sobre/nas/das ocupações tomam e instituem um espaço à experimentação e viabilizam uma certa permanência de climas e atmosferas, mesmo findado o fenômeno das ocupações nos territórios escolares.

Assim, cartografar o espaço do *Youtube* foi gesto que nos trouxe outros desafios. Foi nesse sentido que nos aproximamos da “*Etnografia de tela*” como aposta metodológica a pesquisas de inspiração cartográfica realizadas nos espaços virtuais instituídos pela internet. A pesquisa etnográfica surge em conjunto com uma noção de experimentação que requer um contato direto com o objeto. Dessa forma, na etnografia de tela, o sujeito pesquisador também necessita de um momento de imersão com os artefatos da mídia, estes que transformam o que se vê e quem vê:

No decorrer da pesquisa, o sujeito pesquisador é também trabalhado na medida em que é interpelado, transformado, desfeito, reconfigurado. Esse trabalho de análise permite que nossos olhares e nossas percepções se modifiquem, visto que somos também modificados nesse percurso, alternando muitas vezes o rumo da investigação e da própria vida (BALESTIN e SOARES, 2012, p. 89).

Essa estratégia metodológica foi interessante e válida nesse processo, pois assim como o método cartográfico de Deleuze e Guattari (2011), ela também rompe com as objetividades e as certezas, assumindo uma orientação que permite aos pesquisadores compreender os dados produzidos no *corpus*, em meio a um campo de possibilidades, pautado por uma espécie de hermenêutica do devir.

Para isso, dedicaremos nosso esforço em cartografar o espaço virtual constitutivo de narrativas experienciais dos movimentos de ocupação secundarista no Brasil a partir de uma imersão no *Youtube*, identificando:

- I) Que relações com o tempo observados na/da contemporaneidade dizem de um passado e de climas instaurados, anunciadores de latências;
- II) Como questões ligadas a inúmeras diferenças - tais como etnias, negritudes, gênero, sexualidades, opressões, colonialidade - apresentam-se como esforços de denúncia das latências e de expressão pública de diferenças, impedidas de existirem e institucionalmente postas em clandestinidade.

Assim, apostamos na ideia de que os ambientes interacionais *online* nos permitem adentrar em uma incessante e infinita busca de materiais disponibilizados. Atualmente o *Youtube*, ambientes de análise escolhido para a realização de nossa investigação, corresponde a 10% do tráfego da internet segundo o canal *Tech Mundo*³. Nesse sentido, nossa busca de inspiração cartográfica em tal plataforma de vídeos se deu em dois diferentes momentos: no primeiro, na caixa de busca do próprio *Youtube*, procuramos pelo termo “ocupação 2015” e seus variantes: “ocupa”, “ocupa sp”, “escolas ocupadas em São Paulo”. Já no segundo, buscamos por “ocupação 2016” e seus variantes “ocupa 2016”, “ocupação secundarista em 2016”.

Nos resultados apresentados pela ferramenta de busca, emergiram alguns noticiários vinculados a sites da Imprensa hegemônica (conglomerado de empresas de comunicação que emergem e afetam o cotidiano); sites de mídia alternativa (instituições de mídia que surgem de um gesto contra hegemônico e crítico às instituições modernas) e produções audiovisuais feitas e publicados pelos próprios estudantes em suas páginas/canais acerca do movimento antes/durante e depois do período de desocupação.

Sendo assim, como escolher o material a ser analisado, diante de uma infinidade de conteúdos? Munidos do desafio de considerar que as pesquisas na internet nos exigem algumas metodologias específicas de análise

³ Disponível em: <https://m.tecmundo.com.br/youtube/5810-o-youtube-em-numeros.htm> (acesso 8/11/19)

desses conteúdos, buscamos em Félix (2012) a compreensão de que as metodologias pós-críticas em educação e sobretudo as realizadas em ambientes virtuais interacionais “se configuram como uma estratégia metodológica potente para quem deseja realizar pesquisas com jovens, particularmente pois possibilitam acessar pessoas de diversos e diferentes lugares” (FÉLIX, 2012, 149). A troca de experiências e o se “deixar afetar” pelos vídeos que assistimos para nos aproximar de uma inspiração cartográfica na apreensão desses dados permitiu-nos um percurso teórico-metodológico que articulou não somente contextos políticos da realidade representada, mas também a capacidade de nos colocar no papel de pesquisadores, vinculados, inevitavelmente, a uma representação dada em cada um dos vídeos que foram observados. Sendo assim, ao todo foram selecionados 4 (quatro) vídeos, coletados a partir de afetações causadas (curiosidade, interesse, beleza, etc...), conforme quadro a seguir:

| Nome do Vídeo | Endereço eletrônico |
|--|---|
| A Estudante que calou o parlamento! | https://www.youtube.com/watch?v=aNo8BjBObXY&t=37s |
| Globo chamada de golpista ao vivo por estudantes da Ocupação | https://www.youtube.com/watch?v=htxtioedUw |
| Ocupa escolas RJ: As minas | https://www.youtube.com/watch?v=BASbwkzJNAo |
| PM invade ocupação secundarista | https://www.youtube.com/watch?v=H5wqf8F7FUG |

Quadro 1: Apresentação dos vídeos coletados na pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Importante destacar que, em nossa análise, esbarramos em alguns entraves que muito nos fizeram pensar acerca dessa escolha. Como retratar esses jovens? Poderíamos identificá-los? Deveríamos procurá-los para uma possível autorização de uso de imagem/falas apresentadas nos vídeos? Diante desses desafios, tomamos a decisão, no âmbito desse capítulo, por não identificar os jovens pelos seus nomes/escolas e instituições, pois por se tratar de um fenômeno novo e sobretudo por algo que ainda se mostra latente na estrutura social, seria um risco colocá-los em

evidência nesse trabalho, mesmo que essas produções estejam disponibilizadas publicamente. Isso não significa que assumimos um posicionamento analítico sem direção ou unicamente descritivo; ao contrário, buscamos tensionar os conteúdos das produções narradas e seus contextos, elementos estes que se prestaram válvulas à problematização das latências sobre as diferenças, no âmbito das ocupações.

A imersão no *Youtube*

Dentro dos vídeos que aparecem no *Youtube*, é possível encontrar documentários, entrevistas, performances, falas em audiências públicas, mesas de debates - uma infinidade de diferentes formas que evidenciam diversos modos sobre como as ocupações foram retratadas. Após um processo que aqui chamamos de imersão no *Youtube*, e conforme apresentado anteriormente, nos deixamos afetar por quatro vídeos curtos que encontramos na plataforma - mesmo considerando que muitos outros nos afetaram e levaram a entender várias outras questões latentes na estrutura política brasileira no que se refere às diferenças.

O primeiro vídeo no qual esbarramos - e que muito nos expõe sobre mecanismos e dispositivos sobre os quais instituições e organizações modernas estão construídas e distribuídas - apresenta uma estudante de 16 anos proferindo um discurso na Assembleia Legislativa de São Paulo. Datado de novembro de 2016, o vídeo mostra uma cena marcante, na qual a estudante começa sua fala com a questão: “*De quem é a escola? A quem a escola pertence?*”. Atrás de um púlpito de madeira escura e vestida com uma camiseta branca com um símbolo não identificado do lado direito, a estudante tem os cabelos pretos na altura do ombro e está visivelmente emocionada, transparecendo um tom angustiante na voz:

Nossa bandeira é a educação, nossa única bandeira é a educação. Somos um movimento dos estudantes pelos estudantes, que se preocupa com as gerações futuras e com o futuro do país. Que futuro o Brasil vai ter se não nos preocuparmos com uma geração que vai desenvolver um senso crítico e político? A

gente sabe que precisamos de uma reforma no Ensino Médio como na educação como um todo, mas precisamos de uma reforma que seja debatida e pensada por profissionais da educação.

O discurso da jovem, com mais de 10 minutos, é alternado por *frames*⁴ da estudante e dos políticos presentes na Assembleia Legislativa. Majoritariamente formado por homens brancos e de terno, a maioria deles balança a cabeça de um lado para o outro em tom de negação e, às vezes, riem do discurso. Esse sutil - e forte - gesto apresenta muitos aspectos da centralidade da política brasileira e dos espaços de representação. Martínez (2000) discute que a problemática da cultura jovem na sociedade contemporânea está expressa de uma forma que evidencia a existência de um pânico-moral em torno da juventude, esta que tende a ser entendida como um “problema” [...]. Como Martínez, “assumimos uma posição que afirma a necessidade de se superar uma visão genérica da juventude, favorecendo a emergência e a pluralidade” (MARTÍNEZ, 2000, p. 81). Aqui, destacamos que, como o discurso dessa jovem, muitos outros são encontrados, com reações e elementos bastante semelhantes. Neles, é possível enxergar o quanto agentes do Estado parecem não desejar colaborar com o rompimento de latências apresentadas pelos estudantes: ao desqualificarem as próprias lógicas de apresentação das pautas dos estudantes, nem sequer permitem que latências presentes em seus discursos possam ganhar emergência e se tornarem elementos a serem problematizados na experiência pública brasileira. O que nos parece, ao que tudo indica, é uma espécie de atribuição de “clandestinidade” às ocupações - fato este muito marcado pela disputa discursiva ocupação x invasão, presente em inúmeras falas de agentes do Estado ao caracterizarem o movimento criado pelos estudantes, nos territórios escolares. Invasão, por suposto, é crime, e pode autorizar o Estado a lançar mão de todo um aparato opressor, em nome de uma legalidade que, supostamente, protegerá sua propriedade de “de invasores”. Ocupação, ao contrário, é reivindicação de direitos - um gesto

⁴ Um frame é um enquadramento, ou um momento de um vídeo.

novo, que vincula o debate da legalidade com o da legitimidade do espaço público - sendo a propriedade do Estado, por suposto, um bem coletivo; que se propõe a compreender a democracia como experiência em movimento, feita pelas próprias pessoas em seus contextos, desejante de um aparato institucional que dê conta de se adaptar às demandas insurgentes.

Numa outra categoria de produções audiovisuais, alguns noticiários de grandes empresas de comunicação brasileiras, como G1, Folha de São Paulo, UOL e outros sites da mídia hegemônica, noticiaram as ocupações de 2015 e 2016. Em um dos vídeos vinculados à Rede Globo de televisão, no programa “*Bom dia Brasil*”, uma cena marcante é transmitida pelo jornal: ao chegarem na porta de uma escola em Fortaleza, cercada de cartazes colados na parede, os estudantes rapidamente organizam uma forma de impedir que a reportagem acontecesse. A Rede Globo, assim como outras redes de imprensa, foram indicadas por movimentos sociais e organizações da sociedade civil como uma das motivadoras do golpe/impeachment institucional da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Mascarados por discursos como “*Eles não sabem o que estão fazendo*”, os jornalistas do programa acabaram por instituir um campo problemático, tendendo a um posicionamento que demonstrava ilegitimidade acerca do movimento das ocupações - já que reforçaram o enquadramento da ilegitimidade/ clandestinidade organizadora dos estudantes. Os noticiários, em linhas gerais, não colaboraram com o rompimento da latência denunciada pelo movimento - ao contrário, imputaram, fortemente, em suas abordagens uma tendência à permanência de latências, ou seja, de diferenças não expressadas e postas em clandestinidade, na experiência escolar e social brasileira.

Para além das pautas levantadas por discursos e por noticiários, mobilizações acerca dos debates ligados à gênero, sexualidade, raça e etnia foram registradas de forma incisiva em outras produções audiovisuais. Intitulado “*Ocupa Escola RJ: As Minas*” (1m06s), o terceiro vídeo foi gravado numa sala não identificada de uma escola. Com alguns armários que devem guardar documentos, ao fundo, aparecem um ventilador e um mural com algumas chaves. Em primeiro plano, está uma estudante - de idade

não identificada, cabelos loiros provavelmente pintados de raiz preta. Com olhar firme para a câmera, ela profere as seguintes palavras:

A gente tem vários diálogos, várias rodas de conversa sobre opressões, questões que são tratadas na escola e que tem total importância. Por isso que foi colocada essa regra, que foi construída coletivamente na assembleia: **as minas tem que ser respeitadas em dobro**. Que não é algo que você aprende na vida e não aprende na escola, é algo que passa arbitrariamente na sociedade machista que a gente vive e aqui a gente “tá” construindo isso.

Aqui, visivelmente, o vídeo anuncia a problemática do gênero no próprio ambiente de organização das ocupações. Essa forma de dar vazão a uma diferença, tornando-a enunciada no ambiente comunicacional do vídeo, revela esforços para que tal latência não seja opressora nem no próprio ambiente das ocupações - ou seja: não atribua clandestinidade e ilegitimidade à desigualdade presente entre homens e mulheres, algo disposto na experiência pública brasileira como latência (e parte de um conjunto de experiências opressoras, historicamente constituídas, no âmbito das instituições). Nesse sentido, diferente dos outros vídeos, talvez pela liberdade de exposição discursiva frente à organização do próprio movimento - e distante, nesse sentido, dos sujeitos “iluministas”, animadores das instituições modernas como Estado e imprensa -, foi possível observar a explicitação da latência, a emergência da diferença e a busca por sua legitimidade no âmbito da experiência pública dos próprios ocupantes.

Encerrando a apresentação das produções audiovisuais, um dos vídeos que mais nos chamou a atenção (nos descontrolando emocionalmente, talvez pela forma como foi gravado e como os sujeitos nele aparecem), trata-se de um registro curto, de menos de dois minutos, referente a uma ação da polícia militar em uma escola ocupada em São Paulo, no ano de 2016. Produzido pela Revista Vaidapé⁵, os policiais encontram-se perfilados, criando um cerco frente a estudantes que se organizam no saguão de um edifício escolar (Imagem 1)..

⁵ “Vaidapé é um coletivo de comunicação formado por jovens que debatem e divulgam movimentações culturais, periféricas e marginais através de um jornalismo independente. Na Vaidapé, a periferia é o centro. Queremos atrair



Imagem 1 – Vídeo: “PM invade ocupação secundarista”

Fonte: Youtube < <https://www.youtube.com/watch?v=H5wqf8F7FUG> > (2019)

Como forma de denunciar a própria ação de intimidação da polícia ora enfileirada ali mesmo, uma estudante diz: “Vocês sabiam que esses policiais aqui, eles vão te olhar dentro do camburão. Você acha que pode revidar, você acha? Bala perdida de policial tem GPS, é na pele preta. É uma aluna acabar de levantar sem que policial olhe pra bunda dela. É isso que é ser mulher”.

Logo em seguida, o vídeo é direcionado a um entrevistador (E) – que não aparece no vídeo - perguntando a um membro conselheiro (M) do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Humana (CONDEPE) sobre o posicionamento da ação. Tal conselheiro, sem barba, cabelos arrumados e vestido com uma camisa social azul clara e um paletó preto, assim responde:

M: O que se pode garantir agora é que eles vieram para garantir o funcionamento do prédio administrativo e entrada e saída de funcionários. Agora, eles pretendem conversar com o grupo de estudantes com a possibilidade da polícia sair às 18h e manter somente os seguranças internos.

mais leitores inquietos, curiosos e predispostos a refletirem sobre o mundo em que vivemos. Nos articulamos com aqueles que não estão nos holofotes da grande imprensa e não são prioridade na agenda política. Queremos quebrar cada vez mais barreiras. Questionar as fronteiras que a cidade impõe. Atuamos no audiovisual, na radiodifusão, no meio impresso e digital, mas transcendemos essas plataformas desenvolvendo projetos e eventos que conectam e dialogam com jovens dos extremos da cidade.” – Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/voidape/about>> (acesso em 12/05/2020).

E: Se os estudantes permanecerem ocupados, isso vai virar uma rotina? A polícia vem aqui todo dia para colocar os funcionários até eles saírem?

M: É possível que aconteça enquanto eles estiverem por aqui.

Mascarada de uma promessa de diálogo, no final da fala do membro do CONDEPE, a ação da polícia militar não é considerada, por esses termos, violenta e prejudicial aos e às estudantes que estão cercadas/cercados. As ocupações aparecem como um ponto fora da linha e que ameaçam uma estrutura social hierárquica que é firmada por instituições que minimizam diferenças violentadas, presentes em nossa formação social, como também deslegitima-as e as torna gestos exóticos e clandestinos - sem aparência e possibilidade pública de experimentação.

Percebe-se que mesmo apresentando uma narrativa acerca das organizações e deliberações da ocupação, a fala das estudantes desencadeia uma série de denúncias sobre a realidade social que não é restrita à escola, mas sim à experiência pública brasileira no geral, correspondente aos modos pelos quais somos educados a pensar e a agir. Isso nos faz refletir muito sobre os sistemas de opressão que vemos, vivenciamos, e, às vezes, até chegamos a praticar e a reproduzir. Nossa relação com esses vídeos é quase que repetida, num movimento de ver e rever⁶ constantemente, anotando, construindo um emaranhado de observações, indo e voltando, para que possamos emergir nesse ambiente, e fazer com que as questões que animam esse texto não se percam.

Por fim, outro fato que nos chamou atenção e que observamos em alguns vídeos foi a presença instigante das caixas de comentários de perfis públicos. Percebemos, nos comentários publicados em cada vídeo - conforme lógicas de funcionamento da plataforma *Youtube* - que a discussão política chega à internet da mesma forma que a instabilidade atinge outras

⁶ Durante a elaboração deste trabalho, construímos um caderno de campo com as observações e sensações que tivemos ao assistir esses vídeos. Na etnografia de tela, conforme destacam Balestin e Soares (2012), na confecção do caderno de campo, não há promessas nem garantias. A trilha não está pronta, nem intenção de concluí-la.

instâncias do espaço público: alguns comentários aparecem como forma de contribuir para o movimento na discussão, apresentam dúvidas e palavras de incentivo; em contrapartida, muitos comentários são publicados em tom ameaçador e violento (Imagem 2).

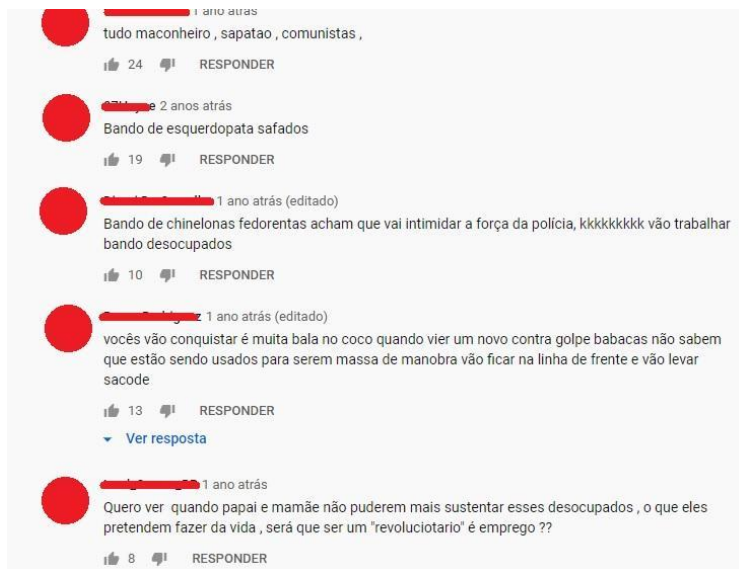


Imagem 2 – Comentários do vídeo “PM invade escola secundarista”

Fonte: Youtube < <https://www.youtube.com/watch?v=H5wqf8F7FUG> > (2019)

Os comentários postados apresentam a forma como as ocupações eram/são tematizadas e ultrapassam os limites das barreiras físicas das escolas. Ocupam também prédios, avenidas e a internet, uma vez que se propõem a tentar expor latências sobre diferenças violentadas no âmbito da experiência pública brasileira. Quanto a isso, é relevante observar que interlocuções que aparecem nos comentários (imagem 2) apresentam um contundente indício de polarização política no Brasil, potencializado nas eleições presidenciais de 2018, evidenciadores de diferentes processos e cargas históricas em relação às diferenças.

Mesmo após um momento de desocupação, essas discussões se tornaram latentes na estrutura social brasileira, sobretudo quando se propuseram a alterar as grandes instituições modernas - e, com relação a

isso, pode-se dizer que o movimento não saiu vitorioso. Contudo, s no papel de questionar tais instituições e de colocá-las em desordem, frente às latências presentes, as utopias desses estudantes acabaram aparecendo como geradores de novos saberes e práticas. O movimento terminou - e qualquer outro que surja, nos contextos contemporâneos, já será diferente do que foi vivenciado em 2015 e em 2016. Entretanto, sua força reverbera em suas produções audiovisuais e nos rastros e pegadas digitais do *YouTube* - tentando, ainda que a fórceps, tematizar as diferenças e expor, publicamente, violências e modos de existir histórica e contemporaneamente apartados na experiência pública do Brasil.

Considerações finais

As ocupações secundaristas vivenciadas no Brasil em 2015 e 2016 representam um fenômeno novo que emergiu em conjunto com pautas identitária e com questionamentos dos modos de organização escolar, frente a demandas das organizações modernas - sobretudo no que se refere às suas incapacidades de tematizar injustiças e de expor latências, diante de inúmeras diferenças.

Sendo assim, o esforço ao qual nos propomos nesse singelo texto voltou-se a tentar entender como ambientes interacionais e plataformas online podem funcionar, de algum modo, enquanto mecanismos notáveis à permanência presente de experiências passadas e à disseminação e de diversos cotidianos produzidos pelas ocupações, mesmo diante de um cenário em que as mesmas não existem mais nos ambientes escolares e estudantis brasileiros.

Por essa e por outras questões, tentamos nos aproximar das estratégias metodológicas do *modelo cartográfico* proposto por Deleuze e Guattari (2011) e da *Etnografia de tela* sugerida por Balestin e Soares (2012) como apostas analíticas de nossa investigação, entendendo a recente ascensão das pesquisas feitas na internet.

É nessa toada que este capítulo se propôs, em última análise, a encetar compreensões, sem a proposta de esgotamento, do rico e plural movimento das ocupações frente às suas tentativas de expressão pública de latências, enquanto fenômenos espacializados e temporalizados de experiências públicas brasileiras - vislumbrando-os como propulsores de questionamentos importantes sobre o papel social de grandes instituições modernas em sua relação com pautas ligadas às diferenças, bem como a questões não abordadas no que é (e no que se torna) conveniente à escola e à estrutura social brasileira. Dessa forma, a realização de outros estudos que problematizem as ocupações certamente se mostra gesto relevante, voltado a levantar compreensões sobre a experiência pública de um Brasil contemporâneo, diante de diferenças historicamente violentadas e que reivindicam expressão e modos de existência - mesmo diante da insistência de uma ordem institucional que as imputa a indigesta condição de experiências incompletas, não explicitadas e postas em atmosferas de clandestinidade.

Referências

- ARENDDT, H. As esferas pública e privada. In: _____. **A condição humana**. 10ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. pp. 31 a 89.
- BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 87- 109.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- COLOMBINI, F.; ALONSO, B. **Lute como uma menina**. Documentário (1h.16min 17s) disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1790s>> acesso em 08 de novembro de 2019.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 1. 34. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

- FÉLIX, J. Entrevista on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papo virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 133 – 152.
- GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. Editora UNESP, São Paulo, 1990.
- GUMBRECHT, H. U. **Produção de Presença** – o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed-Puc Rio, 2010.
- GUMBRECHT, H. U. **Nosso amplo presente** – O tempo e a cultura contemporânea. 1ª Edição, São Paulo, Ed. Unesp, 2015.
- HALL, S. A identidade em questão In: **A identidade cultural da pós modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu; LOURO, Guacira Lopes (Trad.) 10 Ed. DP&A, editora, 2005.
- MARTÍNEZ, S. A. A cultura jovem na ótica do(s) professores(as) de uma escola de Ensino Médio. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 79-101.
- OCUPA IRINEU. **Ocupa Escolas RJ**: As minas. Vídeo curto (1m06s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BASbwkzJNAo> acesso em 10 nov 2019.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A Cartografia como método de Pesquisa-Intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17-31.
- REDE TVT. **Primavera Secundarista**. Documentário. (22m04s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TbNqoky5HVY&t=107s> acesso 10 nov 2019.
- REVISTA VAIDAPÉ, **PM invade ocupação secundarista**, Reportagem (1m07s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H5wqf8F7FUG> acesso 09 nov 2019.
- ROMAGNOLI, R. C. A Cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**. 15ª Ed. Editora Vozes.
- SOUZA, L. **A estudante que calou o parlamento!** Canal pessoal. (10m09s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aNo8BjBObXY> (acesso 10 nov 2019).

Da lama nasce a flor: um olhar sobre o desastre de Mariana através da tela

Gabriel Savignon Lorenção

Renato Neves Feio

Thais Almeida Cardoso Fernandez

Introdução

No dia 5 de novembro de 2015 uma barragem de rejeitos de mineração, em Mariana, Minas Gerais, se rompia. Mais de 50 milhões de m³ de rejeitos de minério de ferro e sílica, entre outros particulados, foram lançados nos afluentes do Rio Doce¹, até desaguar no Oceano Atlântico, no distrito de Regência, em Linhares, Espírito Santo. Pelo caminho, 41 cidades foram atingidas, 240,88 hectares de Mata Atlântica foram degradados, 29.400 carcaças de peixes foram encontradas, três reservas indígenas foram atingidas e 19 pessoas foram mortas. O crime ambiental decorrente do rompimento da barragem pertencente à Samarco S/A, o maior do Brasil e um dos maiores do mundo, causou danos ambientais, sociais e econômicos em alta escala. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2019).

No olhar de Ailton Krenak, liderança indígena, não se trata de um acidente e sim de um incidente, no sentido da omissão e da negligência do Estado como regulador, assentado “sobre uma história colonial miserável”

¹ Rio que banha os estados do Espírito Santo e Minas Gerais. Nasce da confluência entre os rios Piranga e Carmo, que tem nascentes, respectivamente, nos municípios de Ressaquinha e Ouro Preto, em Minas Gerais. Principal rio da Bacia do Rio Doce.

e baseado em um capitalismo que só pensa na exaustão dos recursos. Krenak (2016) reforça que Watu, como denominam o Rio Doce, “é uma entidade, tem personalidade” e não um ‘recurso’, sendo parte do território em que o povo Krenak vive sob ameaça e extermínio desde a década de 20, tendo seu ápice no crime da Samarco S/A.

Houve grande repercussão na mídia e comoção da população. O clima de solidariedade ecoou com a grande quantidade de doações feitas para as populações atingidas. Da mesma forma era possível ver um grande número de pessoas nas redes sociais irradiando mensagens em oposição à Samarco e à Vale (uma das empresas que controla a Samarco). E neste sentimento, misto entre indignação e solidariedade, que crescem as gavi-nhas da arte. E um destes ramos se torna a canção Cacimba de Mágoa, composta por Tato Cruz, vocalista da banda Falamansa, e o rapper Gabriel o Pensador. Canção essa, lançada em forma de clipe em 15/02/2016 na plataforma Youtube.

Partindo de uma visão pós-crítica, o que podemos enxergar e ouvir neste clipe? Quais são as narrativas produzidas? Quais são as vozes presentes? Em que medida essa produção nos afeta? E como afeta cada um de nós individualmente? Afinal, como descrito por Balestrin e Soares (2012), “A imagem, como texto, pode ser lida por meio de diferentes lentes teóricas, possibilitando, dessa forma, uma multiplicidade de leituras e análises visuais.”. Aventuro-me a dizer que, da mesma forma, pode-se ver (ou ouvir) as músicas.

Aqui tratamos o clipe, ou a tela, não como algo separado da realidade, e sim como parte desta, já que, como linguagem, é constitutiva do social e cultural (BALESTRIN e SOARES, 2012). A partir disso podemos observá-la como tal, e tratá-la como campo passível de compreender a realidade. Ao nos esgueirarmos por esta teia de discursos, podemos observar quais são as raízes que os fundamentam e as sensações que produzem. Podemos por meio de um fazer etnográfico tratar o clipe como campo, tendo como base as ideias de Balestrin e Soares (2012), que tratam esse fazer como *Etnografia de Tela*.

O objetivo deste capítulo é, portanto, analisar o crime ambiental de Mariana utilizando a etnografia de tela do clipe “Cacimba de Mágoa”.

Etnografia de tela

A etnografia, como experiência de pesquisa “ênfatisa o contato direto e prolongado do/a pesquisador/a com o local e o grupo que são alvos da investigação.” (BALESTRIN e SOARES, 2012). E as ferramentas tidas como base dessa experiência, são a observação participante, as entrevistas e o registro no diário de campo (BALESTRIN e SOARES, 2012).

Mas podemos ver a etnografia mais além. Seguindo o pensamento pós-crítico, o campo/sujeito é produto do discurso, e esse discurso é dependente de quem o produz. Uma visão que talvez possamos chamar de mais modesta, em relação a ciência positivista, pois não se procura uma verdade neutra e única, mas uma verdade dentre umas das tantas verdades possíveis, inevitavelmente dependente dos afetos e bases conceituais de quem a produz. (KLEIN e DAMICO, 2012).

Tomando a tela, no caso o clipe, como realidade e campo possível para uma etnografia, construímos aqui uma experiência com elementos que se aproximam de uma etnografia de tela. Suas características básicas, como descrevem Balestrin e Soares (2012) são: permanecer longos períodos de tempo em contato com o campo/tela, observar de maneiras sistemáticas e variadas, construir um caderno de campo e escolher cenas específicas para a análise. Diferenciando-se das análises filmicas por enfatizar a imersão provocada pelo fazer etnográfico.

Cacimba de mágoa

O “lamento” (ou refrão) como citado por Tato Cruz, vocalista da banda Falamansa, em entrevista (CRISTINI e TRAJANO, 2016), foi escrito por ele durante a semana do incidente em Mariana. Em seguida, Gabriel o Pensador foi convidado a participar da construção do resto da música.

Para falarmos diretamente sobre o clipe nos interessa nos perguntarmos quem participou de sua produção. Destaco aqui, os institutos “O Canal” e “Últimos Refúgios”, o cantor Tato Cruz e Gabriel o Pensador.

O Instituto “O Canal” é uma ONG (organização não governamental), que segundo a descrição de Felipe Santos (2014), tem o objetivo de “promover debates nas vertentes socioambientais, esportistas, educacionais culturais e mobilidade urbana (...)”, e seus membros seriam representantes sociais, como líderes comunitários, e especialistas acadêmicos, como biólogos, antropólogos, turismólogos, entre outros. Teve seu início a partir de uma mobilização social denominada “Tomada do Canal”, que aconteceu em Vitória, Espírito Santo, em 2014.

Já o Instituto Últimos Refúgios, segundo seu próprio site (2019) é uma “Instituição sem fins lucrativos com foco na sensibilização ambiental através da cultura e amor pela natureza!”, tendo como atividades a produção audiovisual e promoção de palestras e cursos, sediada também em Vitória. Um de seus membros, Ilka Westermeyer, esteve presente, inclusive, na edição e direção do clipe.

Tato Cruz é um cantor paulista de forró, mas que teve suas raízes musicais neste estilo desenvolvidas em solo espiritosantense, na cidade de Itaúnas (CRUZ, 2019). Este atuou como cantor e editor no clipe. Em entrevista, disse saber da importância de uma letra para a sociedade e que “falar o bem”, que é algo que deseja em suas músicas, também inclui falar sobre consciência ambiental e respeito ao próximo. Também disse que na época do lançamento do clipe, se aproximou do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) (ODARA, 2019). Este grupo, segundo o próprio site (2019), reúne famílias atingidas ou ameaçadas direta e indiretamente por barragens.

Gabriel o Pensador, rapper nascido no Rio de Janeiro, é responsável por cantar as estrofes no clipe. O cantor é reconhecido por suas críticas sociais, e tem entre seus grandes sucessos músicas como: “Tô feliz (Matei o presidente)”, “Retrato de um playboy” e “Cachimbo da paz”. É criador

do projeto social “Pensando Junto” sediada na Rocinha, comunidade periférica localizada na cidade do Rio de Janeiro. O projeto atende crianças e jovens, proporcionando acesso à cultura, educação, lazer, alimentação, acompanhamento médico, odontológico e psicológico, como descrito no site da comunidade: “rocinha.org” (2019).

Segundo a descrição do vídeo no Youtube, cada visualização do clipe se transformaria em doação para um fundo de assistência às famílias ri-beirinhas. Esse fundo promoveria obras sociais comunitárias.

Metodologia

O primeiro passo nessa minha caminhada metodológica foi assistir ao clipe e descrevê-lo quadro a quadro. Obviamente pela infinitude de possibilidades de observação da mesma cena, descrevi apenas o que mais me chamava atenção, o que mais me afetava no encontro sonoro-visual de cada uma das cenas. Paralelamente descrevi meus pensamentos, comentários e afetos em outro documento eletrônico, semelhante a um diário. Minhas descrições procuraram tanto a imagem em si, a letra que acompanha a imagem, e se há ou não congruência e contato de significado entre os dois. Quanto ao assunto a ser observado, me detive a esperar minhas próprias afetações, sem predefinir algo, para “não atrapalhar o trabalho do acaso” (BALESTRIN e SOARES, 2012). É interessante ressaltar que lendo os trechos da descrição para a produção do capítulo, pude perceber que alguns estão marcados com impressões e sentimentos descritos, semelhante ao diário.

Em seguida, escolhi somente ouvir, sem os elementos visuais do clipe, e anotei minhas observações no “diário”. Acho que já posso adiantar que em certo ponto escolhi ouvi-la enquanto lia a letra, e também enquanto a cantava. Por fim fiz o processo na mesma via do anterior, mas na contra-mão. Desta vez, vi o clipe sem som. Fiz os dois processos cinco vezes cada.

Por fim, escolhi cenas específicas que mais me foram significativas para descrever neste capítulo e contemplá-las acompanhadas de uma base teórica.

Características gerais

Antes de iniciar a análise de cenas específicas, levanto minhas impressões gerais sobre o clipe. A sequência de quadros, em sua maioria, é composta pela alternância entre imagens do crime ambiental, pessoas atingidas pelo mesmo e pequenos vídeos de personalidades, sejam elas da televisão, música, internet ou esporte, segurando folhas com palavras escritas (nomes e substantivos) e uma “#” precedendo-as. Esta organização me parece querer simbolizar solidariedade pelas vítimas do desastre. O uso do símbolo “#”, corrobora essa afirmação pois sua utilização é constante em redes sociais (Twitter, Instagram e Facebook) para promover mobilizações sociais. Como exemplo recente, temos o movimento #PrayforAmazon, que denuncia e discute o aumento do número de queimadas na Amazônia em 2019.

Com relação a combinação de imagens e música, pude perceber uma relação “hierárquica” entre elas. A escolha das imagens, a sequência, os elementos textuais e o tempo em que são apresentadas parecem querer corresponder a letra da música. Como se o clipe fosse feito principalmente para ilustrá-la. A sequência de vídeos mostrando as personalidades, durante toda a música ilustra bem essa afirmação. Por exemplo, enquanto em 00:47² Gabriel o Pensador canta a frase “Aquele corpo é de quem? Aquele corpo quem é?” Mestrinho, cantor e sanfoneiro, Genival Lacerda e Tico Santa Cruz, também cantores brasileiros, seguram respectivamente as palavras “#CORPO?”, “#DE QUEM?” e “#QUEM É?”. Os cantores aparecem no quadro somente quando as palavras que seguram são cantadas. Outra experiência, que ajuda a elucidar essa hierarquia ocorreu enquanto assistia o clipe sem som. Segundo o diário de campo “As imagens me pareceram perder força, talvez por eu ser muito auditivo.” e “Algumas sequências perdem significado, por exemplo, quando os pequenos vídeos surgem no clipe.” (referindo ao aparecimento das personalidades).

² Os números aqui citados correspondem ao momento em que as imagens aparecem no clipe.

Por fim, a atmosfera no clipe parece me trazer um misto de sensações, um contraste entre esperança, tristeza e indignação. A construção exercida sobre o alicerce do rap, um refrão melodicamente suave e a escolha das imagens, possivelmente são responsáveis por esta atmosfera. A parte do rap, cantada por Gabriel o Pensador, denuncia a calamidade vivida pelos atingidos pelo crime e o descaso com os mesmos (“Quantas famílias com sede, quantas panelas vazias?”, “E pra quem olha de longe passando sempre por cima parece que essas pessoas não têm valor”) e denuncia os problemas ambientais vividos no Brasil (“Como se faz desde sempre na Amazônia, nas nossas praias e rios impunemente”), casando indignação. Os animais mortos, paisagens destruídas e o semblante dos atingidos mostrados no clipe, de tristeza e melancolia, causam esses sentimentos quando os assisto. Por outro lado, o refrão, cantado em voz suave e instrumentos pouco marcados, com os dizeres “Hoje me abraça forte, corta esse mal, planta o bem, transforma lágrima em água”, me traz esperança de que as mobilizações sociais poderão contornar os estragos causados pelo incidente. Além da cena das tartarugas, que será descrita individualmente.

Um convite à experiência etnográfica

“Quem olha acima, do alto, ou na TV em segundos
Às vezes vê todo mundo, mas não enxerga ninguém”

Gabriel o Pensador, nestes versos diferencia o ver do enxergar. Ver “do alto” ou em imagens rápidas exibidas nos noticiários pode, nestas palavras, não ser o suficiente para enxergar os atingidos pelo desastre. Enxergá-los no seu cotidiano, quando “trabalham feito formigas, têm uma vida feliz” ou seus saberes, já que, “Sabem o valor da amizade e da pureza, da natureza e da água, fonte da vida. Conhecem os bichos e plantas(...)”. Neste ponto o cantor me parece nos convidar a um olhar etnográfico.

Laplantine (2005) diferencia o “ver” do “olhar”. Segundo ele “ver” é o simples recebimento de imagens pelo corpo humano e “olhar” como um

ato “questionador, que vai em busca da significação das variantes”, um ato que supõe aprendizagem. Este segundo, próprio do etnógrafo. Segundo ele, deslocar-se também faria parte desse fazer etnográfico, se deslocar da nossa realidade, para uma realidade outra, permitindo que nos distancie-mos a tal ponto de nossa própria realidade, que a possamos observar de outro modo.

O cantor convida-nos a não simplesmente vermos as pessoas e animais atingidos, mas olharmos para elas. Somos apresentados a pescadores artesanais e indígenas (00:27, 00:38, 01:11, entre outros), animais (01:14, 04:09, entre outros) e paisagens (03:40, 03:54, entre outros) atingidos pelo desastre. E somos questionados sobre esses atingidos: “Quantas pessoas sem sorte? quantas pessoas com fome? Quantas pessoas sem nome? quantas pessoas sem voz?”. Somos apresentados não a números, mas a nomes Marcia, Thais, Rodrigo, José. E não só isso, somos instigados a olhar como a mudança causada pelo desastre os afeta.

Em 00:41 é mostrada a imagem de uma placa de madeira pintada dependurada a partir do teto de uma casa. É possível perceber que anteriormente na placa era possível ler “vende-se peixe”. Mas a palavra vende-se foi riscada de cinza com um xis e embaixo pode-se ler “vendia”, formando a frase “vendia peixe”. Isso acontece logo após a letra dizer “quantas pessoas com fome?”.

Somos convidados a um mergulho nessa realidade que nos é apresentada e de bom grado, aceitei esse convite. Mas infelizmente, durante a descrição do clipe, foi impossível fazê-lo sem me “sujar com a lama”.

“Cansado de fazer a descrição resolvi ver o clipe até o final. Me emocionei muito, principalmente na cena em que o pescador seca as lágrimas do rosto (02:55). Chorei um pouco quando o clipe terminou.”. Esse trecho do diário reflete como após esse convite ao olhar, amplificado pela experiência de impregnação, fui afetado pelo campo. Afetações não tão fugazes, pois me fizeram repensar o processo: “Sinto que não posso fazer essa análise de qualquer jeito, tenho que me preparar. As cenas são muito carregadas de sentimento.”.

Sensibilização para a conservação

“02:58 - Uma tartaruga marinha adulta em uma praia caminhando em direção ao mar. A cena está em forma de paisagem. A letra diz: ‘a gente segue em frente como as tartarugas e as baleias’. Essa cena/frase me chamou muita atenção. As populações de tartarugas marinhas e baleias vem sofrendo muito com a ação do ser humano, com a poluição, caça e perda de habitat. Compararmos-nos com esses animais e nos colocarmos no lugar que realmente estamos, como parte da natureza e conseqüentemente como vítima da destruição dela. Visão importante, na minha opinião, para o desenvolvimento de ações ambientais efetivas.

03:01 - A cena vista de cima de um filhote de tartaruga andando sobre a areia.

03:04 - O mesmo filhote (ou parece ser) encontrando a água do mar. Dessa vez em forma de paisagem. Essa cena me dá a impressão de recomeço, de esperança. De que mesmo sendo afetados por esses desastres, podemos e devemos continuar ‘seguindo em frente’, novamente, como as tartarugas marinhas” (trecho da descrição).

Essa cena, no meu caso, cumpre a intenção declarada do Instituto Últimos Refúgios, a sensibilização ambiental. Maknamara (2012) afirma que “o currículo de uma música seleciona, sugere e também produz significados sobre modos de ser e posicionar-se no mundo”. Essa relação produz, na cena descrita nessa seção, questionamentos sobre nosso lugar no mundo. Por meio da comparação realizada, podemos nos ver como parte constituinte do ecossistema, e não desligados do mesmo. Esse processo de construção tanto de lugar, modificando a nossa imagem do eu, e o processo afetivo, como citado no caso da cena da tartaruga filhote, pode ser parte de um processo de Educação Ambiental para a ampliação da consciência ambiental, ampliando o olhar para outros seres além dos humanos.

Iozzi (1989) vem em defesa da utilização de elementos do domínio afetivo para o desenvolvimento da Educação Ambiental. Sendo o domínio

afetivo inseparável do cognitivo, ambos devem ser levados em consideração durante o processo educacional, para que o conhecimento se transforme em ações e hábitos. Nesse ponto a arte e a música proporcionam oportunidades interessantes para lidarmos com a dimensão afetiva da Educação Ambiental.

Ramsey (2002) descreve suas experiências como professor universitário de aulas de Geografia utilizando músicas, como sendo oportunidades de tornar o ensino e a aprendizagem mais interessante. Não somente pela aceitação dos estudantes, mas pela continuidade que estes dão ao processo, trazendo exemplos musicais que ilustram realidades sociais por eles mesmos.

Portanto, assistir ao clipe Cacimba de Mágoa, pode ser considerado, em parte, uma experiência educativa. Uma experiência de domínio afetivo, que pode ou não ser completada por um domínio cognitivo, dependendo de como for vista.

Uma crítica ao modelo de produção

“Isso ninguém quer saber, com isso ninguém se importa. Parece que essas pessoas já nasceram mortas”

“Mas o veneno e o atraso, disfarçado de progresso. Que apodrece a nossa fonte e a nossa foz”

A crítica aqui cai sobre o modelo de produção, imagetificado em 02:45 por um trem transportando minério de ferro ao lado de um rio enlameado, e pelo cantor Gabriel o Pensador movendo as mãos com o sinal de aspas enquanto canta a palavra “progresso”. Modelo esse que hierarquiza a produção mineradora acima da conservação ambiental e da vida da classe trabalhadora.

Trabalhadores esses que não permanecem passivos a essa agressão a sua existência, como mostrado em 01:16, quando pode-se ver “pessoas reunidas em um protesto contra o desastre ambiental em Mariana. Na esquerda pode-se ver uma pessoa vestida como o antagonista do filme

“Pânico”³ segurando uma “foice” escrito “SAMARCO” na lâmina. Um pouco mais ao fundo podemos ver duas pessoas segurando uma faixa escrita “QUANTO VALE O RIO DOCE?”. A direita uma pessoa segura uma cruz de madeira com quase o dobro de sua altura com um pano preto na interseção das duas tábuas.”. Essa cena mostra que os agentes deste crime ambiental, Samarco e Vale, são também vistos assim pelos atingidos mostrados nesta cena.

Portanto, o processo de Educação Ambiental musical, nesse caso, pode ser um processo de educação com criticidade, que dialoga com a Educação Ambiental Crítica. Esta se define quando a “compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam a sociedade são priorizadas, significando uma educação política.” (GUIMARÃES, 2000). Diferenciando-se assim da Educação Ambiental Tradicional que:

“(..) não pode e/ou não quer perceber as redes de poder que estruturam as relações de dominação presentes na sociedade atual, tanto entre pessoas (..) como também entre relações de dominação que se construíram historicamente entre sociedade de natureza” (GUIMARÃES, 2000)

Um músico biólogo em cacimba de mágoa

Como dizem Balestrin e Soares (2012), “nosso olhar é sempre contingente, datado, limitado pelas posições de sujeito que ocupamos e por fatores que desconhecemos.”. Portanto, minha visão parte do sujeito que ocupo. Bacharel e licenciado em Ciências Biológicas tenho meus olhos voltados para pensar a fauna, a flora, o ecossistema, a biodiversidade. Deparar-me com tamanho desastre me afeta. Questiono o equilíbrio ecológico ali alterado, as espécies atingidas e os danos futuros que o desastre causará. Mas meu ser licenciado também enxerga nessas imagens oportunidade para discussão e repensar do nosso impacto como seres humanos ao resto das espécies. Meu ser músico por outro lado que tem uma afinidade por forró e rap, também é instigado pelo clipe, me fazendo querer

³ Em inglês “Scream”. Filme de terror de 1996.

não só cantar a música, como tocá-la em meu violão. Como se pode interpretar, era quase impossível não me afetar por Cacimba de Mágoa.

Mas um outro afeto se construiu no momento do fazer etnográfico. Um afeto pelo cotidiano das pessoas, pelos ribeirinhos atingidos, pelos saberes ali existentes. Não me interprete mal, não é como se eu fosse apático às cenas de pessoas atingidas. Mas, o fazer etnográfico adiciona mais perguntas às tantas outras anteriormente existentes. Como era o cotidiano dessas pessoas? Como ele se alterou após o acidente? O conhecimento pesqueiro daqueles ribeirinhos, se perderá? Se alterará? Se permanecerá? Qual a visão que os atingidos têm desse desastre? E das mineradoras que o causaram? Quais os sentimentos que tudo isso gera nos atingidos?

E segui assim, na prática o conceito de deslocamento que Laplantine (2010) nos traz, saí da cultura que é minha, observei de maneira sistemática uma nova, que quando voltei, enxergava muito mais do que lá havia antes.

Considerações finais

O clipe de Cacimba de Mágoa nos traz a oportunidade de olharmos para o desastre de Mariana de uma maneira complexa e pouco genérica. Parafraçando a própria música, a oportunidade de não somente ver “todo mundo”, mas enxergá-los também. Enxergar as populações atingidas não como uma massa amorfa de pessoas reunidas, mas enxergá-las individualmente, tendo nomes e culturas próprias. Também nos possibilita o questionamento, sobre qual a relação existente em nossa sociedade entre a produção e “progresso”, e a natureza. Aí já enxergando nós, seres humanos, como interconectados a ela. E os efeitos dessa relação nas outras espécies da fauna e flora.

A oportunidade também de utilizarmos metodologias diferentes durante o ensino, utilizando o efeito sensibilizador que esta obra possui dentro de sala de aula, buscando um processo de Educação Ambiental Crítica que nos possibilita olhar com esperança. A esperança de que mesmo

que tudo isso tenha acontecido, e infelizmente se repetido em 2019, em Brumadinho, quando esta cidade foi também atingida por um rompimento de uma barragem controlada pela Vale, a luta pela existência é contínua, e ainda existem os que apoiam uma mudança nessa estrutura social. Como os institutos que apoiaram a produção do clipe, O Canal e Últimos Refúgios.

Possibilita enxergarmos a música como produto social rico em existência e capacidade de produção de significado. E nos faz questionar como essa construção é refletida/reflete pela/na sociedade.

Mas como venho repetindo, apenas possibilita. Porque depende do olhar. Se apenas o vemos, como mera recepção de sinais auditivos e visuais pelo corpo, tudo não passa de uma mera flor que desabrocha escondida na lama. Tem o seu próprio valor, mas ninguém pode apreciar sua beleza.

Referências

- BALESTRIN, P.; SOARES, R. “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 87- 109.
- CRISTINI, F.; TRAJANO, H. **Falamansa e Gabriel Pensador lançam música sobre tragédia em Mariana**. Disponível em <http://g1.globo.com/minas-gerais/desastre-ambiental-em-mariana/noticia/2016/02/falamansa-e-gabriel-pensador-lancam-musica-sobre-tragedia-em-mariana.html>. Acesso em: 26 de novembro de 2019
- CRUZ, T. 2019 **Biografia** - Tato. 2019 Disponível Em: <https://falamansa.com.br/biografia/> Acesso em: 26 de novembro de 2019
- GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um debate?** Campinas, Papirus, 2000.
- IOZZI, L.A. What research says to the educator: part two: environmental education and the affective domain. **The Journal of Environmental Education**, 1989, 20.4: 6-13.
- KLEIN, C., DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 63-86.

KRENAK A. **“Não foi um acidente”** Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/nao-foi-um-acidente-diz-aiton-krenak-sobre-a-tragedia-de-mariana>. Acesso em: 26 de novembro de 2016

LAPLANTINE, F. A. **Descrição etnográfica**. Paris: Armand Colin, 2005, p. 12 a 28.

MAKNAMARA, M.; Afinidades e afinações pós-críticas em torno de currículos de *gosto duvidoso* In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 87- 109.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, **O desastre - Caso Samarco**. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/caso-samarco/o-desastre>. Acesso em: 26 de novembro de 2019

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS, 2019. Disponível em: <https://www.mabnacional.org.br/> Acesso em: 26 de novembro de 2019.

ODARA, N. **Tato, do Falamansa, conta como a música o aproximou das famílias atingidas pela Vale**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/22/tato-do-falamansa-counta-como-a-musica-o-aproximou-das-familias-atingidas-pela-vale>. Acesso em: 26 de novembro de 2019.

RAMSEY, D. The Role of Music in Environmental Education: Lessons from the Cod Fishery Crisis and the Dust Bowl Days. **Canadian Journal of Environmental Education**, 2002, 7.1: 183-198.

ROCINHA.ORG **Ong Pensando Junto (Gabriel o Pensador)** disponível em: <http://www.rocinha.org/ongs/view.asp?id=1444> Acesso em: 26 de Novembro de 2019.

SANTOS, F. 2014, **o instituto “o canal”**. Disponível em: <https://felipesantosvix.wixsite.com/a-tomada-do-canal/contact>. Acesso em: 26 de novembro de 2019

ÚLTIMOS REFÚGIOS, 2019. Disponível em: <https://www.ultimosrefugios.org.br/>. Acesso em: 26 de novembro de 2019

Etnografia de tela: construção de diálogos entre filme, escola e autoritarismo

Karen Laíssa Marcílio Ferreira

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Introdução

No presente capítulo, de abordagem bibliográfica e etnográfica, procuramos fazer uma aproximação entre a etnografia de tela- inserida no escopo da pesquisa pós-moderna- e o filme “Matilda”. A partir dessa etnografia buscamos fazer aproximações entre o longa-metragem, analisado e alguns conceitos presentes em Foucault (1986, 2000, 2007), como docilização dos corpos, punição e vigília, instituição moderna; e Agamben (2007, 2009) sobre dispositivo e profanação do dispositivo.

Essas aproximações buscam dizer da escola como uma instituição moderna voltada para a produção de corpos dóceis, produção essa que ocorre por meio do poder disciplinar. Para a realização dessa aproximação teórica, o filme “Matilda” é utilizado como pano de fundo, tendo como enfoque a relação dos personagens no contexto escolar. Durante todo o texto, o conceito de dispositivo (AGAMBEN, 2009) se apresenta de maneira entremeadada entre mídia e instituição. Antes de adentrar propriamente na etnografia de tela, será feita uma breve elucidação sobre essa metodologia de pesquisa, dizendo da sua potencialidade como ferramenta metodológica nas pesquisas qualitativas pós-críticas e sua potencialidade para os estudos no âmbito educacional.

A análise que nos propomos desenvolver tem como escopo analítico o filme *Matilda*, dirigido por Danny DeVito, lançado nos Estados Unidos em 1996, chegando ao Brasil em 1997. O filme é uma comédia com ares fantásticos e tem como personagem principal uma criança brilhante rodeada de adultos que não compreendem sua genialidade infantil, sobretudo na escola em que a pequena passa a estudar. Nessa trama é evidenciado um cenário educacional hostil, sob o comando de uma diretora bastante autoritária e disciplinadora. Toda a análise etnográfica se deterá, mais especificamente, entorno dessas duas personagens. Embora leve em consideração todo o contexto fílmico, a presente análise se concentra principalmente nos recortes que narram a experiência escolar da personagem central, Matilda, com a figura autoritária da diretora da escola em que estuda. Em torno desses recortes, nos propomos a realizar aproximações com os conceitos levantados por Foucault (2007) sobre a dimensão de vigília e punição presente nas instituições modernas, que visam docilizar os corpos e torná-los úteis na medida em que são disciplinados. À guisa de considerações finais relacionamos ainda a análise realizada com o conceito de igualdade de inteligências de Rancière (2002).

Para contextualização do estudo em questão, bem como demonstrar a relevância da pesquisa proposta, em relação ao que já vem sendo produzido acerca da escola como ambiente de disciplinamento e docilização dos corpos, será apresentado, ainda nessa introdução, um breve estado do conhecimento. Para a realização desse estudo foram utilizados os seguintes descritores: Escola e Disciplina; Dispositivo; Sujeito e Mídia, tendo como base de busca 5 periódicos avaliados pela CAPES como Qualis A1, sendo esses Educação e Sociedade; Educação e Realidade; Educação em Revista, Cadernos de Pesquisa e Revista Brasileira de Educação, indexadas na base de dados Scielo, a qual foi utilizada para realização da busca, tendo como recorte temporal os últimos dez anos de produção (2009 a 2019). Os dois primeiros descritores foram utilizados em conjunto, uma vez que somente a palavra-chave “escola” apresentou muitos e bastante abrangentes resultados. Assim, associadas à palavra “disciplina”, foi possível uma maior

aproximação com o presente trabalho. Os demais descritores foram pesquisados em separado.

Considerando a base de dados e os periódicos selecionados, foram encontrados os seguintes resultados: 24 trabalhos utilizando as palavras “escola e disciplina”; 33 trabalhos utilizando “dispositivo”; 94 trabalhos utilizando “Sujeito” e 20 trabalhos utilizando “Mídia”. Após leitura do resumo dos trabalhos, foram selecionados 5 destes para articulação do corpus do presente Estado do conhecimento, por melhor se relacionarem ao tema em estudo. O critério de inclusão utilizado foi a presença dos conceitos de dispositivo, disciplina e experiência no resumo.

Nas produções encontradas pode-se observar a maior concentração dos trabalhos cuja palavra-chave utilizada foi “sujeitos”. As demais produções pesquisadas com as palavras-chave supracitadas apontaram menos de dez trabalhos, em cada periódico. Isso indica que ainda se produz relativamente pouco, quando se trata de analisar a escola e seus processos de subjetivação e disciplinamento. Mesmo assim, existem produções bastante férteis e que, longe de proporem uma discussão findada em si, apontam para a possibilidade de novas construções. Esse é o caso do artigo de Batista (2019), intitulado “*Merlí: mestre do discurso e da desconstrução da escola*”, uma análise do seriado espanhol a partir da psicanálise e educação. O/a autor/a tece uma discussão acerca de um ideal de docência contemporâneo, utilizando o personagem Merli para refletir sobre as relações de poder que ocorrem na sala de aula e da possível emancipação dos jovens mesmo diante dessa relação. O professor é visto como uma figura que tanto pode auxiliar nessa emancipação, quanto torná-la ainda mais distante.

Ainda sobre questões ligadas à disciplina e relações de poder, no artigo “*A escola como organização complexa*”, de autoria de Tragtenberg (2018), é feita uma crítica em relação à escola como uma instituição moderna, que atua na construção de sujeitos obedientes dentro de uma lógica

hierárquica social, isso por meio de fatores como a disciplina, conformismo e a coerção. A crítica tecida pelo autor, à escola, decorre de uma crítica à própria sociedade que se alicerça em pilares capitalistas.

Em “*O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários*”, Silva (2010) se utiliza do conceito de dispositivo em Foucault (2007), para discutir sobre o processo de subjetivação que ocorre nas instituições, como a universidade. Utilizando de dispositivos como currículo, para minar a individualidade e construir sujeitos universitários governáveis e governados, Silva (2010) aponta que essa prática recai sobre os sujeitos como um processo de culpabilização e responsabilização.

Ainda sobre a construção de sujeitos ideais, em outro artigo intitulado “*Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades*”, a autora Lisboa (2019) discute a atuação da universidade também como um dispositivo de produção de subjetividades. Ela se utiliza de depoimentos de alunos indígenas sobre a dimensão homogeneizante presente na universidade, apontando-a como um dispositivo, na produção de subjetividades. A discussão levantada pela autora por meio desses depoimentos diz ainda da resistência desses alunos diante dessa realidade. A autora se utiliza na discussão do conceito de dispositivo mobilizado por Michel Foucault.

Por fim, foi selecionado um último artigo que fala da possibilidade de fazer emergir a experiência como condição potente para a produção de pesquisas acadêmicas. Em “*Pesquisar com a Arte: ética e estética da existência*”, Diederichsen (2019) aborda a possibilidade de se fazer pesquisa utilizando a arte como um potente mecanismo para alargar o pensamento e a ação. A autora mobiliza conceitos caros a Foucault e Deleuze para a compreensão da experiência e da produção da experiência, pensando assim na utilização da arte e do sensível como potencial aporte para a produção de pesquisas acadêmicas.

Essa breve revisão visou mapear algumas das produções acadêmicas que levantam discussões sobre subjetivação e sobre mídia, trazendo conceitos presentes nos estudos de Foucault e outros pensadores, como Deleuze e Agamben, que discutem sobre dispositivo, experiência e subjetivação. Assim como os trabalhos aqui relacionados, esse capítulo pretende servir como aporte para novos questionamentos e apontamentos no sentido de pensar a escola como um dispositivo de subjetivação e a mídia, a experiência e a arte, nesse entremeio, como possibilidade de pesquisa e lente de análise para a realidade posta nos cotidianos escolares.

Modo de fazer pesquisa e possibilidades metodológicas

Mais recentemente, a partir da década de 1990, com a emergência de diversificadas formas de pensar e fazer ciência, até mesmo com a ampliação da compreensão acerca do que é ciência, foram fomentadas diversas possibilidades metodológicas na pesquisa. Tal modificação se dá a partir da emergência de pesquisas pós-críticas ou pós-estruturalistas em que o foco não é mais, somente, como se dão determinados fenômenos ou como se organizam determinadas estruturas. Emerge, nesse âmbito, o sujeito como centro das instituições e ações, cuja subjetividade diz de um contexto ou de uma realidade. Portanto, se mostra fundamental compreendê-lo e pesquisá-lo.

Nesse cenário, pós-moderno, não se busca, como na modernidade, o alcance de uma verdade absoluta, por meio da construção de hipóteses, experimentações e comprovações mais rígidas. Compreende-se, agora, a existência e a coexistência de diversas verdades, diversas realidades que confluem, e nesse sentido emerge um sujeito que também é múltiplo, cuja própria voz pode dizer de si próprio e do seu mundo.

Os estudos de fenômenos sociais, nesse contexto, ganham mais corpo compondo pesquisas qualitativas que trazem o sujeito, suas ações e construções humanas como pontos fundamentais a serem também pesquisados. Essa “virada epistemológica” como é chamada por Macedo

(2006), coloca, também, o pesquisador em posição de ator de suas investigações, afastando-se da neutralidade desejada pelos estudos modernos, que, a todo custo, teimam em uma neutralidade estéril na relação entre pesquisador e pesquisado. Conforme observa o autor, “as construções humanas deixam de ter um significado idealista estável; devem frequentemente ser interpretadas e reinterpretadas de forma situada” (MACEDO, 2016, p. 38), por entender que os fatos não são necessariamente verdade. A verdade pode ser interpretada e reinterpretada a partir de um contexto. Compreende-se a realidade como muito mais complexa do que as teorias podem suportar. É preciso conhecer, investigar, experimentar.

Conforme as explicações de Macedo (2006), a necessidade de compreensão do homem diante dessa complexidade da realidade, emerge a necessidade de um olhar sempre interpretativo, que se vale de uma reflexão hermenêutica, capaz de aproximar o homem da ciência, do seu objeto, uma vez que a transforma de “um objeto estranho, distante e incomensurável com nossa vida, num objeto familiar” (MACEDO, 2006, p. 40). Os limiares rígidos que separavam o pesquisador do seu objeto dão lugar a uma necessidade de compreensão da proximidade e imbricamento, que não pode ser negada, mas evidenciada na dialética interpretativa, trazendo em consideração o tempo, o lugar, e a cultura como perspectiva fundamental para esse diálogo. Assim, a pesquisa qualitativa e as metodologias de pesquisa pós-crítica, sobretudo, olham para diferentes âmbitos da vida, da realidade, da cotidianidade, que podem também ser pesquisados e observados, e demandam diferentes lentes para essa observação. A escolha metodológica para a construção desse texto segue essa perspectiva.

Uma possibilidade metodológica a partir da tela

É possível dizer que há grande diferença entre ver e olhar. Laplantine (2005), por exemplo, orienta que, para se perceber a realidade de forma um pouco mais atenta, é preciso muito além do que simplesmente ver. É

necessário olhar com mais cuidado, mais de uma vez, todas as dimensões passíveis de observação, compreendendo que nosso olhar é sempre “dado, limitado pelas posições de sujeito que ocupamos e por fatores que desconhecemos” (BALESTRIN; SOARES, 2014, p. 89). É preciso reconhecer a limitação desse ato de olhar e da sua relação hermenêutica com a aquilo que olha. É partindo dessa compreensão que a aposta metodológica feita é, conforme já mencionado, a da etnografia de tela, pela possibilidade do olhar interpretativo por ela possibilitado. De acordo com Balestrin e Soares, a partir de Carmem Silva Rial, se trata de “uma metodologia que transporta para o estudo do texto da mídia procedimentos próprios da pesquisa antropológica, como a longa imersão do pesquisador no campo, a observação sistemática, registro em caderno de campo, etc.” (RIAL, 2005, p. 120-121 *apud* BALESTRIN; SOARES, 2014, p. 89).

A etnografia de tela é uma metodologia de pesquisa que, no seio da pesquisa qualitativa, se apresenta como uma das inúmeras lentes metodológicas com as quais se pode interpretar contextos, discursos e relações sociais, por meio de representações que emergem da realidade ou que nela mergulham. Portanto, ajustando as lentes adequadas, sobretudo à realidade como professora, é que essa metodologia é escolhida para a análise do filme *Matilda*, no intuito de apreender os significados, discursos e enunciados que dizem da existência de uma escola autoritária e que, em muito, se assemelha com um ambiente de encarceramento, vigília e punição, como já nos alertava Foucault (2007). Embora todo o filme tenha sido assistido mais de uma vez, de variadas formas, somente algumas cenas e recortes filmicos foram selecionados para análise, em razão da intensão sobre a qual nos debruçamos, de falar das professoras que compõem esse enredo e das relações que se desenrolam em torno dessas.

O filme em questão se trata de uma produção norte americana, datada de 1996, dirigida por Danny DeVito, em parceria com Michael Shamberg, Stacey Sher e Lucy Dahl. O longa é baseado em um romance escrito pelo autor britânico Roald Dahl e narra a história de uma jovem garota, Matilda, que desde tenra idade enfrenta uma relação complicada

com sua família, a qual parece ignorá-la desde sua chegada ao mundo. Os pais de Matilda, inclusive, ignoram o fato de que precisam matriculá-la em uma escola, mesmo com a insistência da menina. A personagem é bastante habilidosa e demonstra possuir múltiplas inteligências. Embora o ambiente familiar não a potencialize, por seu próprio esforço, Matilda consegue se desenvolver de forma precoce, adquirindo uma autonomia pouco pertinente à sua idade. Os adultos que a cercam são em sua maioria hostis, inclusive a diretora da escola, a Sra. Trunchbull, com a qual ela passa a conviver quando finalmente o pai a matricula. Ao longo do filme, Matilda desenvolve habilidades psicocinéticas¹ (como levitar objetos, por exemplo) e as utiliza para lidar com sua família e com a autoritária diretora Trunchbull. É nesse cenário hostil que ela cria um importante vínculo com a professora de sua turma, a senhorita Honey, o que muda os rumos da história da pequena personagem.

O dispositivo midiático e seus desdobramentos

É possível pensar a mídia em seus diversos desdobramentos, como um dispositivo de subjetivação, por meio do qual os indivíduos são capturados e identidades são construídas por meio da identificação e de uma subjetivação moldada. Podemos pensar nesse contexto o filme e a televisão, de modo geral, como um mecanismo potente na constituição de sujeitos e subjetivações na sociedade contemporânea, uma vez que na(s) tela(s) são organizados e emaranhados discursos e enunciados que dizem de um ideal, do imaginado acerca dos papéis que se dispõe socialmente. Saliento que a noção de sujeito e subjetivação aqui trabalhados se apoiam em Foucault (2007) compreendendo, portanto, o sujeito como submetido ao outro ou até a si mesmo, atravessado por relações de controle e dependência, inserido em práticas que o expõem continuamente ao exercício de

¹ Conhecida também como telecinese, a psicocinese é uma suposta capacidade da mente humana exercer influência sobre a matéria, mesmo à distância. O fenômeno é considerado um evento paranormal e é comumente estudado por parapsicólogos.

olhar para si próprio, no sentido de conhecer-se e de construir e reconstruir para si verdades quanto à sua própria identidade (FOUCAULT, 1995 apud FISCHER, 2002).

Algumas pesquisas, como as de Balestrin (2011), Fischer (2002, 2008) e Silva (2015), que pensam a mídia como um dispositivo de subjetivação, se baseiam no conceito de Foucault (2001, 2004) sobre o dispositivo da sexualidade. Esse dispositivo visa estabelecer um ideal de sexualidade e de como devem se comportar os indivíduos dentro desse espectro. Nesse sentido o dispositivo, para além de uma estratégia de repressão, é também uma estratégia de gerenciamento e subjetivação dos corpos e suas subjetividades. Entretanto a noção de Foucault (1989) acerca do dispositivo e da sua potencialidade de subjetivação não sugere esse como um campo fechado na verdade, é diante dispositivo mesmo que se pode fomentar outras possibilidades de ser e estar no mundo, como no caso da sexualidade, que notoriamente não se atem a somente o binômio homem e mulher. Como orienta Deleuze (1989, p. 185):

Assim, as três grandes instâncias que Foucault distinguirá sucessivamente, Saber, Poder e Subjetividade, não têm de maneira alguma contornos fixos, mas são correntes de variáveis em luta umas com as outras. É sempre numa crise que Foucault descobre uma nova dimensão, uma nova linha.

Sendo assim, embora a mídia possua a potencialidade de subjetivação como um dispositivo pedagógico, que visa ditar e ensinar maneiras de ser e de representar determinadas identidades, é possível diante desse dispositivo uma reinterpretação e utilização deste de uma outra forma. Nesse ponto é possível apontar a etnografia de tela enquanto potencial metodologia de pesquisa que reinterpreta o dispositivo midiático, atualizando e dando para ele uma nova “utilidade”, a de compreender e ler contextos e realidades sociais. A esse respeito, já salientam Balestrin e Soares (2014), quando discutem a etnografia de tela como uma estratégia metodológica, ao dizerem do cinema como “[...] um campo fértil para analisarmos os

diferentes processos de significação envolvidos na manutenção, na construção e na desconstrução de determinados discursos” (BALESTRIN; SOARES, 2014, p. 90).

Nossa proposição, nesse sentido, se aproxima do que Baptista (2015) escreve ao discutir o conceito de dispositivo e de profanação deste em Agamben (2007), dizendo da necessidade e possibilidade de reinterpretção do mesmo. O autor trabalha com o conceito de profanação se opondo ao de sacralidade, no movimento de retirada da centralidade do objeto ou dispositivo em relação ao próprio homem. Ao realizar essa profanação é possível a retomada dessa centralidade e questionamento ou até mesmo desconstrução das subjetivações propostas. Assim, utilizando um exemplo de Agamben (2007), a caneta volta a ser somente uma caneta sem ditar a forma como deve ser utilizada. Então, realizando uma paráfrase, o filme deixa de ser algo que deve ser, somente expectado e assistido, para se tornar um potente meio de análise e interpretação das próprias subjetivações que pressupõe.

Matilda e o autoritarismo em cena: uma etnografia em construção

Usualmente, nas pesquisas que se utilizam da etnografia de tela, conforme já mencionado, o pesquisador realiza também uma imersão no campo a ser estudado, como é comum nas pesquisas de cunho etnográfico. Seguindo o percurso metodológico já percorrido por Balestrin e Soares (2014), nos dispusemos a assistir ao filme repetidas vezes, utilizando uma observação detalhada seguida de registro no caderno de bordo, afim de capturar as nuances das cenas selecionadas para serem analisadas. Como o interesse dessa análise recai sobre a escola como uma instituição reguladora, as principais cenas a serem analisadas serão as que evidenciem esse cenário de vigília e punição deflagrados pelo filme, começando pela aparição da diretora em cena.

As cenas que antecedem a chegada de Matilda na escola são igualmente interessantes e passíveis de análise, muito embora se trate de um

filme infantil, apresenta questões muito complexas como abandono parental e descaso dos pais em relação à vida da filha em todo os aspectos, inclusive na sua trajetória escolar. Entretanto, nesse recorte analítico nos propomos a discorrer somente sobre o que diz respeito à escola. O pai de Matilda só a matricula no colégio, após conhecer a diretora em uma negociata de venda de carros. A partir desse momento entra em cena a escola que será cenário de grande parte do longa-metragem.

Todo o filme é atravessado e amarrado pelas intervenções do narrador, que em uma hora ou outra aparece em cena com uma voz em off, para dizer do que está na dimensão do pensamento ou das relações. Na cena em que Matilda vai ao colégio a voz do narrador aparece em off enquanto o cenário da escola é apresentado ao telespectador. *“Ela tentou imaginar como seria a escola; tinha imaginado um lindo prédio, cercado de árvores, flores e balanços”*. Entretanto, a escola que aparece em cena é um prédio cinza e sem vida, que embora rodeado de crianças lhe parece assustador e abandonado, longe do que a pequena personagem imaginara. Logo entra em cena a diretora do colégio, senhora Agatha Trunchbull, personagem assustadora que vai sendo revelada. Alguns recursos cinematográficos são utilizados para potencializar essa aparição assustadora. A enorme porta se abre e é possível perceber pelos gritos das crianças que a figura que ressurgiu do prédio não é nada amigável. A brincadeira livre que ocorria no pátio está cessada e as crianças se apressam em assumir uma posição de ordem e obediência. Em close, algumas partes do corpo da diretora vão sendo mostradas; detalhes de um uniforme escuro e que lembra a vestimenta militar e um corpo masculinizado que apresenta força na batida dos pés contra o solo. A porta se fecha atrás dela e o clima de terror e tensão está instaurado. Ainda em close, alguns detalhes surgem na tela, como um chicote que a diretora bate na palma da mão em um gesto ameaçador.

Trunchbull desce alguns degraus até o piso do pátio onde estão as crianças. Seus passos firmes, em close, e sua sombra, na parede, revelam uma figura autoritária que inclusive é capaz de silenciar qualquer ruído

infantil ao seu redor. As crianças recebem sua presença emudecidas. O silêncio é rompido com palavras de ordem ditas pela diretora (“*Você: detenção! Pequena demais; cresça mais depressa*”), enquanto Matilda corre para se esconder assustada e amedrontada. “*Erga a cabeça, ombros pra trás, barriga pra dentro*”. A diretora continua a ordenar enquanto Matilda, escondida, se encontra com a personagem Lavender que se tornará sua principal amiga no decorrer do longa metragem. A pequena personagem diz à Matilda que aquela era a diretora do colégio, e ambas são alertadas por uma terceira criança que aquele não era um lugar seguro. As alunas falam dos terrores vivenciados na escola sob o autoritarismo da diretora, enquanto em off as palavras de ordem de Trunchbull entrecruzam o diálogo “*sessenta linhas depois da aula: devo obedecer à diretora*”. O diálogo é encerrado com Matilda anunciando a aproximação da diretora, “*ela vem aí*” e, finalmente, a personagem aparece na tela por inteiro.

O plano de cena apresenta a diretora como imponente e amedrontadora, focalizando-a de baixo para cima e colocando o telespectador na mesma perspectiva da criança que a observa de baixo. Nos acontecimentos que se seguem, a diretora castiga fisicamente uma aluna por estar usando tranças.

Durante todo o filme as cenas são recheadas de fantasia, o que é comum de uma narrativa fantástica e direcionada para o público infantil. Entretanto, como já mencionado, apesar do caráter lúdico do longa, esse toca em pontos críticos da vivência escolar, como a dimensão de vigília, a punição presente nas escolas e o papel de alguns atores escolares na execução dessa tarefa, de manutenção da ordem e do controle dentro do mundo dentro dos muros escolares. Foucault (2007) em seu livro *Vigiar e Punir*, diz desse caráter punitivo e de vigília presente nas instituições sociais, como escolas, presídios e hospitais. A semelhança do uniforme da diretora com um uniforme militar deflagra essa aproximação. Seu corpo nesse espaço escolar é uma demarcação autoritária e os alunos sob sua vigília devem se adequar à ordem estabelecida.

A cena seguinte é também anunciada pelo narrador, que após Matilda perguntar à colega quem seria então sua professora, apresenta para o telespectador a personagem da professora primária, cujo nome “Honey” (mel em inglês), se mostra sobressalente àquela realidade dura e acinzentada do prédio escolar e da diretora Trunchbull. O narrador demarca sua aparição: “*Mas a professora da Matilda, a senhorita Honey é daquele tipo de pessoas excepcionais que gostam de cada criancinha pelo que ela ou ele seja*”. Honey aparece delicadamente desfazendo as tranças da aluna, tranças que foram antes alvo de punição e adestramento. Enquanto, isso, do plano detalhe², a câmera alcança um plano panorâmico mostrando a professora e toda a sala. Podemos notar um cenário completamente diferente do inicial, a começar pela personagem da professora que em muito se difere da diretora da cena anterior. Suas vestes são claras e delicadas e toda a sala apresenta cor e alegria, como que em contraste com o cenário hostil em que a escola está situada. Honey é realmente doce como o nome e pede a todos os alunos que sejam “bem bonzinhos com Matilda”, afinal todos se lembram como o primeiro dia de aula é assustador.

A presença da professora Honey e tudo o que ao entorno dela emerge, é como um respiro diante da estrutura e da realidade gélida e acinzentada de todo o ambiente escolar. Essa atmosfera que rodeia a professora é marcada por diversos elementos lúdicos, como: as produções dos alunos em murais espalhados pela sala e as práticas pedagógicas que permitem a emergência da sensibilidade dos alunos e sua própria. Tais elementos funcionam como uma trapaça, utilizando a ludicidade como um contraste ao dispositivo de subjetivação estabelecido por Trunchbull. A diretora pressupõe que todos os alunos precisam ser o mais silenciosos, apáticos e comportados o possível, para que ela não se irrite e os puna. A trapaça da ludicidade, da brincadeira, diante da subjetivação do dispositivo, é proposta por Agamben (2007), como a única possibilidade de subvertê-lo.

² O termo plano detalhe (PD) pertence à linguagem cinematográfica, e diz respeito a um enquadramento da câmera que detalha personagens ou objetos na cena. É utilizado para dar mais ênfase a uma reação, sentimento, expressão do personagem, ou destaque a objetos pequenos.

De volta ao cenário escolar, a cena que se inicia com a voz de Trunchbull no autofalante, convocando todos os alunos para o pátio, abre uma das cenas mais tensas e desconfortáveis do filme. Os alunos que se encontravam todos em pé sentam-se ao mesmo tempo sob a ordem da diretora e todos assistem-na a punir um aluno, Bruce, por comer um pedaço de bolo. A figura igualmente amedrontadora da cozinheira entra em destaque e um enorme bolo é oferecido para o pequeno infrator, que deve comê-lo diante de todos os colegas. Pequenos diálogos são deflagrados entre a multidão de rostos infantis. Em close e plano detalhe é mantida a atmosfera autoritária e ameaçadora que constitui a personagem da diretora. O plano escolhido pela câmera parece, a todo o momento, convidar o espectador a assistir as cenas dispostas como do ponto de vista das crianças que são ameaçadas. Na cena que se segue, o aluno punido quase sucumbe diante do castigo de comer todo o bolo ofertado pela diretora, mas é encorajado e motivado pelos alunos que um a um se levantam para motivá-lo a continuar. Diante do burburinho no auditório e da união dos alunos, a diretora perde por um instante o controle daqueles pequenos corpos, que saltitam, se agitam e gritam palavras de encorajamento ao pequeno Bruce. Rapidamente a diretora o agride e todos se sentam assustados, ao passo que Trunchbull apresenta a punição pelo dissenso coletivo, *“Calados! O auditório inteiro vai ficar cinco horas depois das aulas copiando o dicionário e qualquer um de vocês que protestar vai direto para o sufoco com ele”*. A cena é encerrada e no frame seguinte aparece um ônibus escolar deixando Matilda à noite em casa, demonstrando assim que o castigo anunciado por Trunchbull foi cumprido.

A terceira cena escolhida para discussão no presente trabalho é iniciada após Matilda ser colocada no “sufoco” em função do mau negócio fechado entre a diretora e o pai de Matilda que é vendedor de carros. A cena é aberta com uma aluna tentando avisar a professora do castigo infringido à pequena personagem, mas essa a interrompe dizendo que quem dará a aula será a Sra Trunchbull. A cena segue com os alunos se apresentando para apagar quaisquer resquícios de sua individualidade presente

no ambiente da sala de aula. “*Vini cubra os peixes, escondam os projetos de arte, guardem o que for colorido, escondam os pincéis.*”. A professora se dirige para os alunos dando algumas advertências: “*Atenção, da última vez alguns de vocês se descuidaram, não falem se não falarem com vocês, não riam e nem sorriam, nem mesmo respirem.*” Entra em cena a figura ameaçadora de Trunchbull, que esbraveja “parem de respirar”. Os alunos se levantam e ficam aparelhados às carteiras escolares, se dirigindo em uníssono à diretora “*bom dia, Sra Trunchbull*”.

A violência física retratada no filme de maneira lúdica, como na cena em que a diretora arremessa aos ares pelas tranças uma pequena aluna diz da disciplina que se imprime no corpo de maneira física, conforme ocorreu por muitos anos nas escolas. Entretanto, mesmo que na atualidade os castigos físicos não sejam mais aplicados nas escolas, a vigília e a punição por meio de sanções disciplinares atuam da mesma forma como uma violência. Como orienta Foucault (2010, apud MAIA, 2014), apenas pelo constante olhar de vigília é possível controlar e imprimir no outro a necessidade de vigília constante. A visita sem aviso prévio e inesperada da diretora diz dessa dimensão de vigília constante, conforme argumentam Ferrari e Dinali (2012, p. 402), “[...] a disciplina se caracteriza por métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo e que realizam a sujeição de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade/utilidade.”

A frase colada no quadro diz dessa dimensão da utilidade, afinal os alunos não podem aprender e brincar ao mesmo tempo, devem somente estudar, devem somente trabalhar, devem somente ser úteis.

“Etnografando” possibilidades de subversão do dispositivo

Continuando a cena, enquanto percorre as carteiras assustando aos alunos, Trunchbull diz que tem a ideia de uma escola perfeita, “*aquela em que não exista crianças*”. A diretora interpela uma das alunas, perguntando-a se sabe soletrar, a mesma se levanta e diz que a professora as

ensinou a soletrar uma palavra grande utilizando um poema, logo começa a soletrar “dificuldade” junto com os demais colegas, o que enfurece Trunchbull, e ela questiona à professora por que os alunos estão aprendendo poesia ao invés de apenas soletrar. Trunchbull estala o chicote e atrás da personagem uma frase acima do quadro negro se destaca “*if you are having fun, you are not learning*” (*se você está se divertindo você não está aprendendo*). Nessa cena em questão os alunos decidem punir a diretora colocando em sua jarra de água um tritão para assustá-la. Trunchbull acusa Matilda pelo feito e mesmo diante da negativa da aluna quanto à autoria, a diretora reforça que ela será punida “*mesmo se não foi você, eu vou punir você, por que eu sou grande e você é pequena, eu estou certa e você está errada e não há nada que possa fazer*”.

E essa é uma das frases principais que elencamos para caminharmos para a conclusão desse capítulo, arrematando a discussão sobre autoritarismo e punição nas escolas, por acreditar que sob as bases dessa superioridade é que se sustenta o autoritarismo e o disciplinamento exacerbado, na pressuposição de um corpo débil, um corpo frágil e incapaz de qualquer ação, cuja liberdade e existência no mundo deve ser governada e controlada. Nesse ponto, é interessante refletir sobre o que aponta Rancière (2002) a respeito da igualdade de inteligências, ao supor que o mestre explicador, aquele que presume tudo saber, se baseia na desigualdade de inteligências entre ele e o aluno e, portanto, na inferioridade desse. Conforme o autor aponta, uma ordem só pode ser seguida caso o aluno a compreenda antes. Nesse sentido, a igualdade deve ser o entremeio das relações de ensino e aprendizagem, como a condição *sine qua non* para que o conhecimento seja construído entre professor e aluno. Como apontam Andrade e Caldas (2017, p. 496) a partir de Rancière (2002, p. 65): “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência”.

Ao pressupor a inferioridade do educando, o professor/adulto não se esforça em alcançar a compreensão do aluno quanto a uma ordem dada, ou uma diretriz estabelecida. É antes necessário que o aluno a execute,

simplesmente porque é assim que deseja o mestre. E, nesse contexto, emerge um controle necessário por meio da disciplina, da vigília e da punição, o que não é recebido integralmente, mas sim com movimentos de resistência, fazendo sobressair dos contornos autoritários alunos considerados rebeldes e desinteressados na experiência escolar. Nesse sentido, é interessante pensar sobre a postura compreensiva e empática da professora Honey, que se contrapõe a autoritária e arbitrária da diretora, sobretudo à sua prática de ensino por meio da partilha do sensível (RANCIÈRE, 2002) convidando os alunos a aprenderem a soletrar a partir da poesia, valendo-se assim da arte e da sensibilidade deles para alcançar a aprendizagem e o entendimento.

Dito isso, pensamos ser interessante refletir sobre o papel da ludicidade na vida dos indivíduos, como algo necessário para subversão de dispositivos subjetivantes. Pensando na ludicidade como um elemento que não é próprio somente da infância, embora essa pareça se mostrar mais presente na educação infantil, por meio da possibilidade do ensino acontecer na ludicidade, potencializando os símbolos e as significações trazidas pelos próprios alunos. É notório como essa sensibilidade e potencialidade artística dos alunos é minada com o avanço dos anos escolares, e como a aprendizagem (ou ausência dela) passa a se basear em uma aquisição passiva de conteúdos e conhecimentos. Acreditamos que como aponta Agamben (2007) essa é uma condição fundamental para todos conseguirmos nos sobrepor aos dispositivos e às suas fortes amarras subjetivantes.

À guisa de considerações finais

A discussão tecida ao longo desse capítulo buscou realizar aproximações entre autoritarismo e escola, tendo como pano de fundo a análise de um filme infantil. Tentamos apontar, por meio da análise fílmica, o conceito de docilização dos corpos por meio do poder disciplinador, presente na relação de autoritarismo entre a diretora e os alunos. Essa relação de

autoritarismo baseada na pressuposição de corpos dóceis e débeis, passíveis de governabilidade e isentos de ação.

Além de deflagrar a dimensão de subjetivação do dispositivo, buscou-se demonstrar a possibilidade de profanação deste, o que ficou claro pela relação construída pela professora com os alunos e a partilha do sensível possibilitada por ela, mesmo em um contexto de autoritarismo e forte disciplinamento. Elencamos como elemento fundamental para essa subversão a emergência da ludicidade, da trapaça citada por Agamben (2007), como a forma mais potente de atualizar o dispositivo, tomando sobre ele a centralidade de ação, permitindo ao indivíduo poder ser e estar de outra forma no mundo, que não a determinada e preestabelecida.

Referências

- AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó/SC: Argos, 2009. p. -51.
- ANDRADE, N.; CALDAS, A. N. Barulho de Escola entre Grades e Muros: o que é livre na escola?. **Educ. Real**. [online]. 2017, v. 42, n.2, [citado 2018-09-11], p. 495-514 H.
- BALESTRIN, P.; SOARES, R. **“Etnografia de tela”**: uma aposta metodológica. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.
- BAPTISTA. M. R. A profanação dos dispositivos em Giorgio Agamben, **Revista Estação Literária**. 2015.
- BATISTA, D. M. Merlí: mestre do discurso e da desconstrução da escola. Uma análise do seriado espanhol a partir da psicanálise e educação. **Educação em Revista**; [on-line] 2019. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100410>
- DIEDERICHSEN, M. C. Pesquisar com a Arte: ética e estética da existência. **Educação & Realidade** [on-line]. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362019000400611&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> 2019

FERRARI, A.; DINALI, W. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma “gaiola”. **Educação em Revista**. [on-line] v. 28. n.2, p. 398-422, 2012,

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública/RAP**, Rio de Janeiro, p. 367-83, mar/abr., 2010.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV; **Educação e Pesquisa** [on-line] 2002. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-73072008000200005&lang=pt >

FISCHER, R. M. B. Pequena Miss Sunshine: para além de uma subjetividade exterior. **Pró-Posições**[online].2008, vol.19, n.2 , p. 47-57. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-73072008000200005&lang=pt >

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004

FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Ditos & Escritos III. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2001^a

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**, RJ, Vozes 2007.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000b, p. 69-78.

HOUSTON, N. **A espécie Fabuladora**. Porto Alegre, L&PM, 2010.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. Paris. Armand Colin, 2005, p 12 a 28

LISBOA, F. M.; NEVES, I. dos S. Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades. **Educação e Sociedade** [on-line]. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=So101-73302019000100327&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt > 2019

MAIA, R. **Do olho do poder ao poder do olhar**: Michel Foucault e a crítica do oculacentrismo. Disponível em: < https://www.academia.edu/8513824/Do_olho >

[do poder ao poder do olhar Michel Foucault e a cr% C3% ADtica do ocula-
centrismo por Renato Maia](#) > 2014.

MACEDO, R. S. **Etnografia Crítica**. Brasília, Liber livro editora, 2006.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, L. B. de C. Do dispositivo de sexualidade ao dispositivo de biotecnologia. *Fractal, Rev. Psicol.* [conectados]. 2015, v. 27, n.3, p.291-300. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000300291&lang=pt >

SILVA, R. R. D. da. O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. [on-line] disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782010000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt > 2010

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Educação e Sociedade**. [on-line]. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302018000100183&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt > 2018.,

Diálogos sobre a fotografia como instrumento para a pesquisa qualitativa

Bruno Cabral Costa

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Introdução

Todo instrumento metodológico apresenta potencial, e em contrapartida limitação, o que normalmente define a escolha do instrumento, é a capacidade que esse apresenta para responder a um objetivo de pesquisa. Assim sendo, não se é incomum a combinação de instrumentos metodológicos no esforço de se fugir das “imprecisões” na construção dos “dados”, realizando uma seleção, que mesmo por uma lente subjetiva, seja capaz de responder ao objetivo proposto ou dele se aproximar o mais possível.

A fotografia pode ser utilizada como instrumento de pesquisa seja na abordagem qualitativa e/ou quantitativa. Também pode ser usada como instrumento de construção e de análise dos dados de pesquisa. Discutiremos, em especial, o uso da fotografia na abordagem de pesquisa qualitativa, dialogando sobre os seus cuidados, limites e possibilidades como instrumento de produção e análise de dados. Ademais, analisaremos a capacidade de representação que a fotografia apresenta, explorando o trabalho do fotografo inglês, Platon Antoniou (2016).

Para Barthes (1984) a fotografia é definida como a “arte de fixar a imagem de qualquer objeto numa chapa ou película com o auxílio da luz”, sendo uma “técnica” criada e desenvolvida por volta do ano de 1820. Na

sociedade atual, a fotografia tomou proporções inimagináveis. Ela se encontra presente em nosso cotidiano de inúmeras formas, seja pelas redes sociais, jornais impressos ou digitais; estampadas em outdoors nas ruas, em folhetos de propagandas e de tantas outras formas. Por esse motivo, alguns autores intitulam a atual civilização como a “civilização da imagem”, devido ao protagonismo que essa exerce em nosso cotidiano.

A fotografia e a imagem são normalmente compreendidas como sinônimos. Essa é uma confusão que não é incomum, fruto do fenômeno da globalização e consequência da evolução dos meios de comunicação, que despejam grandes porções de imagens em nosso cotidiano. Mas salientamos que existe uma grande diferença entre a imagem e a fotografia. A fotografia é uma forma de expressão visual, que possui dimensões técnica, a artística, representativa, entre tantas outras. Já a imagem é o produto da fotografia, um resultado, fruto de um conjunto de etapas.

Nesse capítulo, pretendemos explorar as potencialidades e limites da fotografia como instrumento metodológico, o papel do fotógrafo pesquisador e os cuidados necessários.

A fotografia como instrumento metodológico: potencialidades e limites

Ressaltamos que em alguns momentos associamos a fotografia à imagem, ou seja, a produtora ao produto, como se fossem um só elemento. Mas, salientamos que a imagem é produto da fotografia. Essa tem múltiplas dimensões, como filosófica, abstrata, conceitual entre tantas outras; apresenta, ainda, a dimensão prática, relativa à técnica. A imagem é refém da fotografia, assim como a fotografia é refém da intencionalidade do fotógrafo; o fotógrafo é refém de seus valores, conceitos e pré-conceitos, tal como o seu olhar é refém dos conceitos e pré-conceitos explicitados no jogo da manipulação, inerentes a sua constituição (fotografia).

Compreendendo como um jogo dialético, a fotografia não existe sem a intencionalidade, sem a técnica e, portanto, sem o fotógrafo; igualmente como a imagem não existe sem a luz e a chapa (filme, espelho/obturador). A fotografia é a dança, a relação e a arte entre o ser humano e a câmera, mas não somente nessa esfera redutora. Essa redução ceifaria sua magia de captar o olhar, o sentimento do sujeito e o gravar eternamente na foto (papel). A fotografia é capaz de eternizar o sentimento sentido no momento vivido da vida soprada no instante ocorrido. Descrever a fotografia por palavras seria o mesmo que descrever o rio pelos pingos d'água,

A fotografia como estratégia metodológica enfrenta resistências no campo acadêmico, principalmente pelos pesquisadores nomeados como conservadores. Essa resistência decorre das graves consequências que a fotografia obtém quando utilizada sem os cuidados necessários. Quando aplicada de forma equivocada pode escandalizar, e levar a interpretações precipitadas e enganosas, podendo gerar mal-estar, constrangimentos. Desta forma, o pesquisador deve ter cuidado extremo ao utilizar uma imagem, seguir rigorosamente a ética e o bom senso que a pesquisa científica requer.

A fotografia é demarcada por intencionalidades. Essa característica pode estar presente na etapa de pré-produção ou pós-produção, ou seja, uma fotografia pode ter sido feita com uma intencionalidade, ou apenas ter sido capturada e utilizada com uma intencionalidade, após a sua produção. Em ambos os contextos, é necessário que o pesquisador exerça a honestidade metodológica (MARLI ANDRÉ, 1995).

A honestidade metodológica se baseia na descrição fiel da fotografia em toda sua produção, não somente da imagem em si. Isso significa que é necessário ao pesquisador descrever a intencionalidade por trás da fotografia, a técnica utilizada e o contexto que a imagem representa. Quando o pesquisador descreve com fidedignidade a produção e a intencionalidade do processo, este minimiza as interpretações equivocadas e os riscos de manipulação da imagem.

Para que fique mais claro, tentaremos exemplificar as situações expressas, até aqui. Observe a seguir uma imagem. Ela nos parece uma construção que se assemelha a uma residência europeia. Pouco podemos dizer sobre essa imagem. Correto? Afinal não temos informações suficientes para interpretá-la.

Figura 1 - Campo de concentração nazista de Auschwitz-Birkenau



Fonte: Modificado de Deutsche Welle, Brasil (2009)

Agora observe a mesma fotografia com um enquadramento mais amplo e algumas informações sobre a imagem.

Figura 2 - Campo de concentração nazista de Auschwitz-Birkenau



Fonte: Deutsche Welle, Brasil. 2009.

É possível deduzir que o que parecia ser uma residência comum, agora nos parece ser um prédio administrativo. Podemos observar, também, um portão com os dizeres: “*Arbeit Macht Frei*”, e o que parece ser uma cancela. Já não se tem tanta certeza que seja apenas uma área residencial, não é mesmo?

As imagens 1 e 2 são referentes ao portão do campo de concentração nazista 1, de Auschwitz, localizado na Polônia. Os dizeres do portão: “*Arbeit Macht Frei*”, significa “O trabalho liberta”. Esta imagem está associada ao holocausto que ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Esta foto foi registrada anos depois da desativação do campo de concentração.

Percebemos que os elementos presentes na segunda imagem permitem uma melhor compreensão. O exemplo demonstrou como a técnica do enquadramento pode alterar o sentido de uma imagem. O mesmo pode ocorrer nos processos de edição. Uma imagem pode ter seu sentido original totalmente descaracterizado.

Assim, o uso da imagem como recurso metodológico (SCHWENGBER, 2012) pode enfrentar resistência na academia, por não se tratar de um sistema de codificação tradicionalmente canonizado como o da comunicação escrita. Essa compreensão, por vezes, do instrumento como ilegítimo para pesquisa é um equívoco que pode impedir a utilização de um instrumento metodológico com capacidade impar para compreensão da experiência humana.

Muito tem se debatido sobre a dimensão manipulativa que a fotografia ganha com o aperfeiçoamento das técnicas fotográficas, sendo o recorte, a luz, posições e ângulos, os diferentes tipos de câmeras e lentes, enquadramentos e demais técnicas, capazes de manipular o “sentido real” do objeto fotografado. Quando a imagem é exposta com a descrição, o enquadramento que antes poderia enganar, agora justifica a sua escolha e auxilia na compreensão da imagem. Por esses motivos que se faz necessária a honestidade metodológica em uma fotografia, pois os

elementos presentes, assim como os elementos ocultos, podem modificar totalmente o sentido.

Quando o pesquisador evidencia as suas escolhas, o que se pretendia com a imagem, a justificativa por ter optado pela técnica por trás daquela fotografia, o que representa dentro de sua pesquisa, a contribuição e outros elementos são imprescindíveis para cercar os perigos que uma imagem pode criar quando não trabalhada com cuidado e honestidade. Mas a manipulação pela técnica do fotógrafo não deslegitima a autenticidade do instrumento por não reproduzir a realidade, pois poucos instrumentos metodológicos estão livres do controle/viés do pesquisador.

Debates em relação à pesquisa em educação, sobre o controle do viés do pesquisador têm sido realizados por pesquisadoras das ciências humanas como Miriam Goldenberg. Essa autora, no trabalho “A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais (GOLDENBERG, 2005), apresenta condutas que contribuem para o controle do viés do pesquisador. Ressalta a consciência que o pesquisador necessitar ter da interferência de seus valores no problema estudado, pois com essa tomada de consciência, ele evidencia a autenticidade de seu trabalho como tem sua subjetividade posta na pesquisa que desenvolve. O esforço em “controlar” a sua subjetividade é um exercício de objetivação, que implica em trazer outros interlocutores para dentro de sua pesquisa, sejam eles os pares ou outros instrumentos. Essa ação não visa a objetividade na pesquisa qualitativa, mas significa deixar clara a sua implicação e envolvimento, porque, em diferentes campos científicos, a “simples” escolha do objeto de estudo já significa um julgamento de valor, uma opção por uma temática dentre tantas outras, seja por sua relevância científica, acadêmica, social ou pessoal.

No trabalho de Marli André (1995) em “Um estudo de caso do tipo etnográfico”, podemos mobilizar contribuições ao debate sobre a objetividade na pesquisa qualitativa. A autora considera que o pesquisador ao se embrenhar no campo, tem sua produção de dados, por meio de observações, caderno de campo, fotografia, filmagem, e análises filtradas

pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos. Não se pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças e os seus princípios para iniciar a pesquisa. Esses elementos compõem a sua subjetividade. Portanto, é preciso estar ciente de como essa subjetividade afeta os dados. No esforço de evidenciar a influência da subjetividade nos dados, o pesquisador é orientado a identificar, e assim revelar ao leitor. Esse processo de autoconhecimento contribui para o próprio pesquisador, na medida em que passa a ter maior consciência de si e da sua interferência.

Portanto, o fato de não se conseguir a neutralidade em pesquisa, tanto quantitativa quanto qualitativa, não exime o pesquisador de seu comprometimento com a veracidade dos dados. Para isso, é honesto que ele descreva para os leitores o seu percurso metodológico. Na fotografia como instrumento metodológico esse posicionamento não deve ser diferente.

A fotografia demonstra ser um instrumento capaz de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural, permitindo que o leitor possa produzir outros sentidos, criando realidades diferentes da retratada na intencionalidade inicial. Esse poder que a fotografia dispõe demanda cuidados. Pense nas memórias e com elas os sentimentos que um sobrevivente de Auschwitz poderia ter ao ver uma fotografia dos portões do campo de concentração ao qual ele foi aprisionado. O que representaria para ele está imagem? Será que nós teríamos capacidade de compreender o que essa fotografia poderia representar para ele?

A fotografia tem compromisso com a memória, e deve ser utilizada de forma ética. Atualmente temos a facilidade de acesso a aparelhos capazes de registrar imagens em instantes. O que antes demandava grande investimento financeiro, agora é a função básica dos smartphones em virtude dos avanços tecnológicos. Os programas e técnicas de manipulação da imagem também evoluíram, conquistando a capacidade de criar situações que jamais foram reais e que são imperceptíveis a olho nu.

O aspecto que é visto como positivo, rapidamente pode se tornar negativo, caso seja negligenciado algum cuidado básico para se utilizar este instrumento. A facilidade de acesso a smartphones com câmeras integradas pode levar o pesquisador a registrar, sem a permissão do comitê de ética em pesquisa com seres humanos. O pesquisador que se propuser a trabalhar com a fotografia, para que as dimensões éticas da pesquisa com seres humanos sejam resguardadas e garantidas, deve resguardar a dimensão ética, submetendo previamente a proposta metodológica ao comitê.

Fotógrafo pesquisador: a sensibilidade como guia por de trás das câmeras

A fotografia utilizada na pesquisa pode ter sido registrada pelo pesquisador ou não. Essa possibilidade define como o instrumento pode ser utilizado. Quando é o pesquisador que registra, a honestidade metodológica é uma possibilidade, e quando o registro é feito por outro, os cuidados devem ser redobrados pela dificuldade em compreender e evidenciar o que o sujeito produtor da fotografia pensou, sentiu; qual era a sua intencionalidade e quais foram às técnicas utilizadas.

Algumas características do pesquisador tem a capacidade de potencializar a fotografia como instrumento metodológico. Essas características não são “obrigatórias” como elucida Marli André (1995), mas, quando presentes, têm a capacidade de enriquecer a pesquisa, estabelecer empatia com o próximo e “neutralizar”/dominar seu olhar em relação ao outro, ao diferente, ao estranho, conseguindo captar o cotidiano, sem intervenção, se conectando com o contexto pesquisado, sintonizando-se com os sujeitos, e assim compreendendo os sentidos que estes atribuem a “realidades”/mundo.

Na busca por explorar as dimensões metodológicas da fotografia, dialogaremos com o trabalho do fotógrafo inglês Antonieu Planton, que foi ao Congo para retratar o trabalho do médico ginecologista Dr. Denis

Mukwege, que atende em seu hospital Panzi as vítimas do estupro como arma de guerra no Congo.

O poder da fotografia: a interlocução com um contexto específico

No ano de 1999, era fundado pelo médico ginecologista Dr. Denis Mukwege, o hospital Panzi, em Bukavu, capital da província de Sud-Kivu, na República Democrática do Congo. A princípio, o hospital foi fundado com a intenção de promover um melhor atendimento ginecológico para as mulheres da região, como relata o Dr. Dennis. Mas, por se tratar de uma área afetada pela guerra civil, o médico congolês se deparou com uma triste realidade vivenciada no país africano, a violência sexual utilizada como arma de guerra.

De acordo com o estudo publicado na *American Journal of Public Health*, intitulado “Estimates and Determinants of Sexual Violence Against Women in the Democratic Republic of Congo” (2010), evidencia que, no Congo, 48 mulheres são estupradas a cada hora. As estatísticas levaram a enviada Margot Wallström, representante da Organização das Nações Unidas (ONU) ao país, classificar o Congo como a “capital mundial do estupro”. Os números elevados no país são decorrentes da guerrilha que assola a nação congoleza desde os anos de 1990, que faz da violência sexual uma arma de guerra para humilhar e demarcar os corpos como territórios conquistados. De acordo com as investigações promovidas pelos órgãos internacionais, os estupros são cometidos tanto por milícias quanto por forças oficiais. (BBC BRASIL, 2019).

Não é raro as mulheres que sobrevivem ao estupro e a mutilação de seus corpos sofrerem perseguições pelas suas comunidades, por serem vistas como culpadas pela violência que foram vitimadas. O aborto é a causa de morte de 10% das mulheres congolezas, e estima-se que 4 congolezas morrem por hora por problemas relacionados a gravidez.

Esta é a realidade que o Dr. Dennis e sua equipe lutam para mudar desde 1999. O médico congolês afirma que a primeira ação empreendida é

a tentativa de curar fisicamente as mulheres, mas que também se busca o tratamento em nível emocional afim de restaurar a dignidade e reestabelecer sua capacidade de defender seus direitos, lutando contra o estigma e humilhação que enfrentam em suas comunidades. O hospital atende, em média, 10 vítimas de violência sexual por dia. Esses números têm aumentado devido a notoriedade que o seu trabalho ganhou, e com ela as doações para ampliação da luta.

Em março de 2016, Platon Antoniou e a The People's Portfolio¹ viajaram para a República Democrática do Congo para documentar a luta pelo fim da violência sexual contra mulheres. O projeto se pautou por entrevistas e capturas, por meio de retratos das dezenas de médicos, ativistas, advogados, policiais, estudantes e advogados que lideram a luta por justiça e responsabilidade, além de abordar a fonte de conflito de longa data: a riqueza de recursos naturais que alimenta a violência no país. Os parceiros deste projeto incluíram Médicos por Direitos Humanos, em especial o Dr. Denis Mukwege, Prêmio Nobel da Paz em 2018, e as instituições que ele fundou, Panzi Hospital e fundações. (BBC BRASIL, 2018).

Figura 3 – Dr. Denis Mukwege



Fonte: GuiaMe. Foto: Torleif Svensson.

¹ O People's Portfolio é uma organização sem fins lucrativos liderada pelo artista Platon, para documentar os esforços humanitários em todo o mundo. O objetivo é contar a história de defensores emergentes dos direitos humanos e as pessoas a quem eles servem e ajudá-los a desenvolver uma plataforma de liderança. Colaborando com ONGs, selecionamos importantes questões sociais e civis que precisam urgentemente de conscientização.

A TIME Magazine publicou em fevereiro de 2017 o portfólio que é a base do filme de estreia de Platon, 'Meu corpo não é uma arma'. O filme tem lançamento previsto para o ano de 2020 (PEOPLES PORTIFOLIO, 2018).

O projeto de Platon: Violência Sexual no Congo teve um capítulo dedicado ao documentário produzido pela Netflix, Abstract: The Art of Design, em que a trajetória profissional de Platon, sua concepção artística e técnicas fotográficas são exploradas.

O episódio se inicia com a seguinte fala de Platon: “Na verdade, não sou fotógrafo, a câmera é apenas uma ferramenta, comunicação, simplicidade, traços no papel, o que importa é a história, a mensagem, o sentimento, a conexão”. (ABSTRACT: The Art of Design, 2017)

Ao longo do episódio, uma importante dimensão da fotografia é destacada, a capacidade que essa possui de retratar a realidade, transmitindo o sentimento presente em uma narrativa. Ao mergulhar-se no campo, o pesquisador aspira a conexão com os sujeitos, busca captar seus sentimentos, suas marcas, a mensagem que esse transmite. A empatia e o respeito com a trajetória do próximo são essenciais, e ainda mais essencial é a busca por neutralizar os preconceitos e as crenças que o fotógrafo carrega consigo, que podem ofender e se chocar com a realidade complexa de determinada situação.

Estar cuidadoso para evidenciar a influência de sua subjetividade é a postura esperada. Essa dimensão fica evidente no seguinte relato: "Eu fui lá esperando ser traumatizado, em vez disso, encontrei histórias incríveis de coragem."(ABSTRACT: The Art of Design, 2017)

Nesta fala, Platon demonstra como se desconectou com qualquer concepção pré-fabricada sobre as vítimas de violência sexual e produziu uma compreensão profunda e ampla que contradiz todo o estigma que a sociedade produz sobre as vítimas de estupro.

Eu fotografei mais líderes mundiais do que qualquer um. Então, quando me deparo com essas histórias, vejo essas mulheres como líderes. É muito simplista pensar nelas como vítimas. Elas estão mostrando coragem em se permitirem ser fotografadas e usar suas histórias para impulsionar a mudança. (ABSTRACT: The Art of Design, 2017)

O poder que a fotografia tem de desmascarar as injustiças e mobilizar ações que impulsionam a mudança é fantástico. Após a divulgação do portfólio pela revista TIME, o mundo tomou consciência dos crimes cotidianos que as mulheres no Congo são vítimas. E a luta pelo combate se tornou mais forte, tanto que o Dr. Dennis Mukwege compartilhou o Prêmio do Nobel da Paz com a ativista pelos direitos da mulher Nadia Murad, no ano de 2018.

Platon, alguns registros de implicação e envolvimento, e uma conversa

O trabalho de Platon foi uma ação que utilizou da narrativa visual para combater a injustiça social e mobilizar o público. Nosso capítulo também é uma ação que busca evidenciar o que gostamos de nomear como o poder que a fotografia possui.

O poder que a fotografia possui de transmissão dos sentimentos, de retratação das trajetórias e de inspiração. Na figura 3, a seguir, registrada por Planton no Hospital Panzi, conhecemos a história de Esther Faraja, de 17 anos, e seu filho Josue Ishara de 1 ano.

Figura 4 - Esther Faraja de 17 anos e seu filho Josue Ishara de 1 ano



Fonte: The People's Portfolio, 2018.

Na legenda do autor se diz: “Quando Esther tinha 16 anos, ela estava buscando água em uma área rural perto de sua casa”. Três milicianos da FDLR rebelde a seqüestraram na floresta e a mantiveram amarrada por três dias, estuprando-a todas as manhãs. No quarto dia, Esther conseguiu escapar e encontrou o caminho de volta para casa, onde logo descobriu que estava grávida. Esther é retratada com seu filho, Josue, que tem um ano de idade. (PORTIFOLIO, 2018).

Na figura 4, Ali Bavura “Sandra” de 21 anos, é uma órfã que perdeu os pais (a mãe morreu aos 7 anos). Ela foi deixada para cuidar de seu irmão mais novo, que também morreu.

Figura 5 - Ali Bavura "Sandra" de 21 anos



Fonte: The People's Portfolio, 2018.

Aos 16 anos, Sandra sobreviveu a um estupro em Goma por seu vizinho que a convidou para sua casa para ajudá-la no trabalho escolar. "Um dia ele me disse: 'Vejo que você está fora da escola'. Ele se ofereceu para pagar minhas taxas. Eu pensei que ele era uma boa pessoa que poderia me ajudar com meus estudos. Quando fui vê-lo, ele me pegou pela força e me estropou. Quando Sandra denunciou o estupro, o homem foi enviado para a prisão, mas ela ficou estigmatizada em sua própria comunidade. "Foi terrível. Eu estava me sentindo sozinho no mundo e não podia ter paz. " Sandra abortou uma criança com o estupro e soube que era HIV positiva. Desde o estupro, ela se tornou cantora e líder de mulheres jovens que também estão se recuperando da violência sexual no leste do Congo. Ela compôs e canta a faixa-título "Meu corpo não é uma arma" do primeiro álbum produzido no inovador programa de musicoterapia de Panzi. "Quando cheguei a Panzi, descobri que não estava sozinha. Isso me ajudou - quando ouvi histórias de outras mulheres, minha esperança voltou. Às vezes, esses pensamentos negativos estão por vir - quando canto, as más lembranças desaparecem. Mas também cantar me ajuda a transmitir minha mensagem para um grande público. Espero fortemente que minha história possa ajudar outras pessoas. " (PORTIFOLIO, 2018).

Considerações finais

A discussão é extensa, e a temática complexa, em ambos os polos, a fotografia como uma estratégia metodológica e o trabalho fantástico do Dr. Dennis e sua equipe no hospital Panzi, assim como a realidade do Congo que entristece a todos que apoiam os direitos humanos. Uma frase dita pelo Dr. Dennis foi: "Chorar não é suficiente, devemos agir".

A inspiração para produção deste capítulo floresce por duas paixões, a pesquisa e a fotografia. Esperamos que esse trabalho contribua no enfrentamento da fotografia como estratégia metodológica, ao percebermos a resistência da academia. Esforçamo-nos em evidenciar os potenciais e cuidados necessários com o instrumento, e buscamos demonstrar a capacidade de retratar o cotidiano e as relações humanas presentes nele, investigando e desmascarando problemas através da comunicação imagética.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia a da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. "Etnografia de tela": uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar Esterman; PARAISO, Marluce Alves (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 261-278.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BBC BRASIL. O país onde 48 mulheres são estupradas a cada hora. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/05/18/o-pais-onde-48-mulheres-sao-estupradas-a-cada-hora.ghtml> Acesso em: 17 de maio de 2020.
- BBC BRASIL. Nobel da Paz: um chocante relato de Denis Mukwege, médico que venceu prêmio por luta contra estupros em guerras. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45760996> Acesso em: 17 de maio de 2020.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**. Ed. Record, São Paulo, edição 9, 2005. p. 44-52.

GUIA ME. Notícias. Disponível em: <https://guiame.com.br/gospel/noticias/medico-cristao-recebe-nobel-da-paz-por-ajudar-vitimas-de-estupro-na-africa.html> Acesso em: 17 maio 2020.

PLATON: fotógrafo. In: **Abstrato: A arte do design**. Direção: Scott Dadich, Produção: Billy Sorrentino Sarina Roma. 2017. Netflix. Documentário Online. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/80057883>> acesso em 09 de dezembro de 2018.

PETERMAN, Amber; PALERMO, Tia; BREDENKAMP, Caryn. Estimates and Determinants of Sexual Violence Against Women in the Democratic Republic of Congo. **American Journal of Public Health (AJPH)**, 2011.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso da imagem como recurso metodológico. In: Meyer, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 2ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 263-280.

TIME magazine. Quando eu canto as memórias ruins desaparecem.. Disponível em: <<http://time.com/platon-congo-denis-mukwege/>> Acesso em: 09 dez. 2018.

TIME magazine. O segredo da arma de guerra. Disponível em: <<http://time.com/war-and-rape/>> Acesso em: 10 dez. 2018.

THE People's Portfolio. Violência Sexual no Congo. Disponível em: <<https://www.thepeoplesportfolio.org/sexual-violence-in-the-congo>> Acesso em: 17 maio 2020.

BIOGRAHY **Platon**. Disponível em: <<http://www.platonphoto.com/text/biography/>> acesso em: 09 dez. 2018.

DEUTSCHE Welle Brasil. Some inscrição "O trabalho liberta" de portão em Auschwitz. Disponível em: <<https://p.dw.com/p/L8CY>> acesso em: 17 maio 2020.

Autores

Heloisa Raimunda Herneck (Org.)

Pós-doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo, com pesquisa desenvolvida em Coimbra/Portugal na área de Formação Continuada de professores e sexualidade. Doutorado e Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa, onde atualmente sou professora associada no Departamento de Educação. Oriento Mestrado nas áreas de Formação Continuada de professores, Cotidianos Escolares, Políticas de formação de Professores, todos com ênfase nas relações gênero e raça. Possui experiência na educação pública de oito anos como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, oito anos como Coordenadora Pedagógica, quatro anos como professora do Magistério secundário.

Silvana Claudia dos Santos (Org.)

Possui graduação em Licenciatura em Matemática - CEFET- PR, Unidade do Sudoeste - Campus de Pato Branco. É mestre e doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, onde também realiza estágio de pós-doutoramento. Atualmente é professora do Departamento de Educação na Universidade Federal de Viçosa, MG e atua como docente em dois Programas de Pós-Graduação nesta instituição: Educação e no mestrado profissional em Educação em Ciências e Matemática. É coordenadora do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação - GATE - da UFV e membro associada do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática - GPIMEM - da UNESP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Matemática, Tecnologias na Educação, Educação online, formação de professores.

Caio Corrêa Derossi (Org.)

Mestrando (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), na Linha de pesquisa 1: Educação Pública: Sujeitos e Práticas. Graduado (2018) em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Viçosa. Foi aluno-pesquisador e bolsista de pré-iniciação científica pelo projeto Jovens Talentos para a Ciência da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), no Centro de Vocação Tecnológica (CVT), da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), entre os anos de 2013-2014. É aluno-integrante, desde 2016, do grupo de pesquisa Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE), registrado

no Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq, do Departamento de Educação da UFV. Entre fevereiro\2017 e fevereiro\2018 foi bolsista Capes\CNPq, do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). No ano de 2017 integrou o Grupo de Estudo Ética na Educação, filiado ao Grupo de Pesquisa em Educação, Conhecimento e Processos Educativos e ao Grupo de Estudo dos Clássicos Contemporâneos em Educação (GECCE). É membro fundador e foi Diretor de Gestão de Pessoas da ConHis (Consultoria em História), Empresa Júnior de História da Universidade Federal de Viçosa, no período de 2017\2018. Representante Discente (2017-2018) da Comissão Coordenadora do Curso de História da UFV. Foi Monitor Bolsista Nível I (2018) da disciplina Psicologia e Desenvolvimento da Aprendizagem (EDU 117), na Universidade Federal de Viçosa. Foi Monitor Bolsista Nível II (2019) da área de Psicologia do Departamento de Educação, atuando em disciplinas da licenciatura e do bacharelado. É Monitor Bolsista Nível II (2020) nas disciplinas da licenciatura em Pedagogia: Ensino de História, Ensino de Geografia, Filosofia da Educação I e Sociologia da Educação I. Têm interesse nas áreas: Formação de Professores, Formação Continuada, Aprendizagem Docente, Desenvolvimento Profissional da Docência, Socialização Profissional da Docência, Narrativas e História da Educação. Atuou como parecerista de artigos nas seguintes revistas: IFES Ciência (IF-ES), Revista Pró-Discente (PPGE-UFES) e Revista @rquivo Brasileiro de Educação (PPGE-PUC/MG).

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995), doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005), com estágio de Doutorado na Universidade do Porto, Portugal. Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa. Foi membro da comissão coordenadora do Mestrado em Educação do PPGE/UFV e presidente da Comissão de Pesquisa do Departamento de Educação UFV; coordenou o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio- UFV/ SEB/MEC/ SEDUC; atuou como Tutora do Grupo PET Educação, da UFV (2011- 2012). É coeditora da Revista Educação em Perspectiva do PPGE/UFV; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas (FORMEPE), registrado no CNPq. Tem experiência na Educação Básica; atuou como professora e Pedagoga na Escola Pública Municipal e Estadual. Tem desenvolvido pesquisas no campo da formação de professores, explorando, especialmente os temas aprendizagem e saberes da docência, processos de socialização profissional, trabalho e condições de trabalho docente, na educação básica e ensino superior; pesquisa qualitativa, pesquisa narrativa e estudos autobiográficos.

Bruno Cabral Costa

Licenciado em História (2017) pela Universidade Federal de Viçosa. Atuou como professor na Escola Pública e Estadual Santo Antônio - Silverânia no ano de 2017. Mestrando (2018)

pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), na Linha de pesquisa 1: Formação de Professores: Sujeitos e Práticas. É aluno-integrante, desde 2018, do grupo de pesquisa Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq, do Departamento de Educação da UFV. Atualmente (2019) está cursando o segundo ano do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, onde atua na área de Formação de Professores e Avaliação.

Bruno da Silva dos Anjos

Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa. Possui interesses de estudos nas temáticas de gênero, sexualidade e docência.

Denilson Santos de Azevedo

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005), com estágio de pós-doutorado na Universidade de Lisboa (2017). É professor Associado IV lotado no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFV) e colaborando no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UFV), nível de mestrado acadêmico e profissionalizante respectivamente, em cursos de pós-graduação lato sensu e em cursos de graduação. É sócio fundador da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e avaliador de cursos de bacharelado e licenciatura do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, história da educação, educação e patrimônio histórico e política e educação contemporânea.

Gabriel Savignon Lorenção

Mestrando em Biologia Animal pela Universidade Federal de Viçosa. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Viçosa. Técnico em Agroindústria pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2013). Participou como bolsista no Programa de Educação Tutorial (MEC) do curso de Ciências Biológicas (PETBIO-UFV) de 2014 a 2016. Músico amador.

Gabriela Vieira Pena

Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Viçosa (2018) e Mestranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (2019). Tem interesse nos estudos sobre ensino e aprendizagem de segunda língua, auto estudo, formação de professores e sobre a influência das crenças na formação das identidades profissionais de professores.

Jaqueline Imaculada Lopes

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2018), Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (2020). Atualmente, é professora de educação básica na Prefeitura Municipal de Ervália. Tem interesse nas áreas de Educação, com ênfase nos seguintes temas: educação integral, escola de tempo integral e Construcionismo Social.

Jéssica de Souza Diniz

Possui Graduação em Pedagogia (2015-2018) pela Universidade Federal de Viçosa - UFV na qual atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC. Foi estudante do curso de Licenciatura de Matemática (2010-2014) pela mesma universidade na qual atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX. Também possui Pós-Graduação Lato Sensu em Orientação, Supervisão e Inspeção Pedagógica (2018-2019) pelo Centro Universitário Governador Ozanam Coelho - UNIFAGOC. Atualmente, possui em andamento Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (2019-2020) pela UFV, participa do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação - GATE e de pesquisas ligadas ao Teachers College da Universidade de Columbia - EUA. Tem interesse pelo campo educacional, com ênfase em Formação Docente, Metodologias de Ensino e de Aprendizagem, Alfabetização Matemática e Educação para surdos.

João Luiz Pedrosa da Silva

Licenciado em Geografia (2018) pela Universidade Federal de Juiz de Fora, professor de Geografia na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), e matriculado na Linha 3 - Formação Política Sujeitos e Práxis Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa em Discursos e Estéticas da Diferença (DIZ), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFV) e ao Departamento de Comunicação (DCM/UFV).

Kamilla Botelho de Oliveira

Possui graduação em Educação Infantil pela Universidade Federal de Viçosa/UFV (2011) e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV (2020), no qual desenvolveu pesquisa sobre o Programa de Monitoria enquanto atividade de aprendizagem da docência e de construção de saberes profissionais. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na referida Universidade, envolvendo-se em atividades de apoio ao ensino, extensão, pesquisa e atividades administrativas do curso de Licenciatura em Educação Infantil do Departamento de Economia Doméstica da UFV. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas - FORMEPE (PPGE/UFV)

e do Grupo de Pesquisa Contextos da Infância, Adolescência e Juventude e suas Interrelações na Família e na Sociedade - CIAJIFS (PPGED/UFV). Coordena o projeto de extensão Meio ambiente e ludicidade: construindo conceitos por meio da experimentação, desde 2015, e participou da comissão coordenadora do projeto de extensão Clube da Leitura: refúgio, diversão e aprendizado, entre novembro de 2018 e dezembro de 2019.

Karen Laíssa Marcílio Ferreira

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Capixaba da Serra (2016). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE).

Karla Helena Ladeira Fonseca

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2019). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa e membro do GATE - Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação.

Laryssa Sampaio Ferreira

Mestranda em Educação, bacharela e licenciada em História pela Universidade Federal de Viçosa. Já atuou como bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) entre 2015 e 2017, e também como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Cultura e Arte Universitária - PROCULTURA, no âmbito do projeto "Preservação e acesso à Coleção Fotográfica da UFV produzida e acumulada pelo Jornalista e Fotógrafo José Paulo Martins", desenvolvido no Arquivo Central e Histórico da UFV em 2017.

Lívia Mara de Oliveira Lara

Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas pela a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), na qual realizou pesquisa na área de Ensino de Ciências e se envolveu com Educação Popular e Movimentos Sociais. Foi monitora, assim chamados os educadores das EFAs, na Escola Família Agrícola Puris de Araponga em Minas Gerais (EFA- Puris). É especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Agroecologia pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas-Campus Rio Pomba (IF Sudeste MG - Rio Pomba). Atualmente é mestranda pela Universidade Federal de Viçosa, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFV).

Maria Simone Euclides

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará- CE. Mestra em Extensão Rural e Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa - MG. Pesquisadora filiada a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e da *Latin American Studies Association* (LASA). É vinculada ao Núcleo Brasileiro, Latino Americano e Caribenho de Estudos em

Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais (N'Blac), certificado pelo CNPQ. Professora Adjunta no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Educação e Diversidade, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, raça/etnia, trajetórias educacionais e educação do campo.

Patrick dos Santos Silva

Licenciado em Geografia (2017) pela Universidade Federal de Viçosa, durante a graduação foi bolsista do Projeto Institucional de Extensão Universitária (PIBEX-UFV) intitulados Corpo, Gênero e Sexualidade: formação em educação sexual para professores/as (2014) e Educação Sexual e Formação de Educadores/as: ampliando o diálogo (2015). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-FAPEMIG) com o projeto Gênero e Sexualidade nas Redes Vivenciadas Pelos/as Professores/as no Cotidiano das Escolas (2016-2017). Atualmente, cursa Mestrado em Educação pela UFV. Desenvolve pesquisas nas áreas de Gênero, Sexualidade, Educação para a Sexualidade e Homossexualidade.

Paulo Vitor do Vale Cunha

Graduado em História pela Universidade Federal de Viçosa (2016). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (2018-2020).

Priscila Daniele Ladeira

Educadora Infantil e Cientista Social, formada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre em Educação (Universidade Federal de Viçosa). Desenvolve pesquisas com as seguintes temáticas: gênero e educação, relações étnico-raciais e educação, educação infantil, políticas da diferença na perspectiva dos estudos do cotidiano. Tem experiência nas áreas de Educação; Arte-Educação; Coordenação Pedagógica de instituições de Educação Infantil e projetos sociais; Gênero e Educação; Relações Étnico-Raciais e Educação; Educação Ambiental; Desenvolvimento Comunitário; Agricultura Familiar; Gênero e Agroecologia; Políticas Públicas para a Agricultura Familiar, Planejamento e Execução de Projetos Colaborativos e de Extensão. Estagiária do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata de 2007 a 2012, integrando a equipe dos Projetos Construindo o Futuro da Agricultura Familiar, Curupira Arte-Educação Ambiental, Mulheres e Agroecologia. Coordenou o Programa Centro Estudantil Rebusca. Atuou como técnica do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata do projeto Fortalecimento Econômico das Trabalhadoras Rurais do Brasil (Mulheres e Agroecologia em Rede) em parceria com a União Europeia e como arte-educadora do Projeto Conviver. Atuou como professora substituta da Universidade Federal de Viçosa (Departamento de Economia Doméstica). Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFV, coordenadora pedagógica do Laboratório de Desenvolvimento Humano da Universidade Federal de Viçosa.

Rayssa de Cássia Almeida Remídio

Mestra em Educação/ UFV; Licenciada em Ciências Biológicas / UEMG; Licencianda em Pedagogia/ UNOPAR. Possui experiência na área de ensino de Ciências/ Biologia e pesquisa em educação, desenvolvendo trabalhos relacionados às questões de raça, corpo, gênero, sexualidade, ensino de Biologia e diversidade. Bolsista PIBID de Agosto de 2013 à Abril de 2015; Iniciação científica em políticas públicas no período de julho de 2015 à março de 2017; Bolsista de Mestrado CAPES em pesquisa na área de corpo, gênero e sexualidade no âmbito da análise de livros didáticos de Biologia, no período de março 2019 à março de 2020.

Renato Neves Feio

Graduação em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1983), Mestrado e Doutorado (1992 e 2002) em Ciências Biológicas - Zoologia pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Titular da Universidade Federal de Viçosa (UFV); contratado em 1992. Ministra aulas de Graduação para os cursos de Ciências Biológicas, Engenharia Florestal, Agronomia e Zootecnia atuando nas disciplinas de Zoologia de Vertebrados e Zoologia Geral. Orientador do Programa de Pós Graduação em Biologia Animal, Líder do Grupo de Pesquisa em Biodiversidade de Vertebrados e Curador do Museu de Zoologia João Moojen da UFV. Pesquisador com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq entre 2014 e 2019. Integrante do Conselho Consultivo - grupo temático - Amphibia do Centro de Conservação e Manejo de Répteis e Anfíbios (RAN/IBAMA). Experiência na área de Zoologia de Vertebrados, com ênfase em Sistemática, Taxonomia, História Natural, Biogeografia e Conservação de Anfíbios e Répteis - Herpetologia.

Rennan Lanna Martins Mafra

Professor do Departamento de Comunicação Social e docente permanente vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutor (2011) e mestre (2005) em Comunicação Social, na área de concentração Comunicação e Sociabilidade Contemporânea, e graduado em Comunicação Social (2001) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É um dos líderes do DIZ - Grupo de Pesquisa em Discursos e Estéticas da Diferença. Suas pesquisas convergem em torno das noções de experiência e diferença, na análise do espaço público. Em seus trabalhos, utiliza categorias como estética, tempo, contextos organizacionais, mundo comum, subjetivação, relações de poder e acontecimento. Investe em metodologias interpretativas de inspiração indiciária para a investigação de experiências públicas textualizadas nas mídias contemporâneas (audiovisuais, impressas e digitais). É vice-coordenador do GT Discursos, Identidades e Relações de Poder da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação Organizacional e Relações Públicas (Abrapcorp), além de sócio da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) e da Associação Nacional de Pós-Graduação

e Pesquisa em Educação (Anped). Compreende a pesquisa nas humanidades como atividade essencial à interpretação de fenômenos que desafiam a vida em nosso próprio espaço-tempo.

Rita de Cássia de Souza

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, escola nova, indisciplina escolar, metodologias diferenciadas de educação, construcionismo social, práticas colaborativas e dialógicas e pesquisas relacionais.

Sáhira Michele da Silva Celestino

Possui graduação em Geografia - Licenciatura pela Universidade Federal de Viçosa (2017). Foi bolsista em PIBID (2014-2017) - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- pela CAPES. Possui pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, com ênfase em deficiências intelectuais e múltiplas (2018). É mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Foi bolsista na área de Educação Inclusiva da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas - UPI/UFV (2019-2020). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Cajuri. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: subjetividade, ensino, juventude, educação especial e meio ambiente.

Thaís Almeida Cardoso Fernandez

Cursou Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas (2001) e Mestrado e Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais (2004 e 2008), na área de Etnoecologia e Ecologia Humana, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com enfoque na gestão compartilhada da pesca artesanal em comunidades caiçaras e quilombola. Atuou como professora de Biologia e na coordenação pedagógica, no ensino básico, em escolas públicas (2008 a 2013). Docente do Departamento de Biologia Geral (DBG), do Setor de Educação em Ciências e Biologia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando na Licenciatura em Ciências Biológicas, desde 2013. Coordena o BioLibras, projeto de extensão em educação de Surdos(as) de Viçosa e região. Orienta no Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática (MPECM) nas áreas de: Educação de Surdos(as), Educação intercultural, Educação Ambiental e Formação de Professores(as).

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org