

PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO



ORGANIZADORES:

Jonathan Vicente da Silva
Pâmela Franciele Nunes Cuty
Rafaela Limberger

 **Pedro & João**
editores

**PERSPECTIVAS TEÓRICAS E
METODOLÓGICAS PARA AS
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO**



Pedro & João
editores

**JONATHAN VICENTE DA SILVA
PÂMELA FRANCIÉLE NUNES CUTY
RAFAELA LIMBERGER
(ORGANIZADOR/ORGANIZADORAS)**

**PERSPECTIVAS TEÓRICAS E
METODOLÓGICAS PARA AS
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Jonathan Vicente da Silva; Pâmela Franciele Nunes Cuty; Rafaela Limberger [Orgs.]

Perspectivas teóricas e metodológicas para as pesquisas em Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 236p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0668-4 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526506684

1. Pesquisa em Educação. 2. Teorias e metodologias. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Formação docente. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

Apresentação	7
Um livro convite Catharina da Cunha Silveira	
1. Literatura pedagógica acadêmica, docência e gênero: articulações teórico-metodológicas na pesquisa em Educação	11
Miriã Zimmermann da Silva Cláudio Marques Mandarinino Pâmela Franciele Nunes Cuty	
2. Análise documental e História Oral: o entrelaçar metodológico nas pesquisas em História da Educação	35
Estela Denise Schütz Brito Rafaela Limberger Rosane Salete Sasset	
3. Metapesquisa em educação: aproximações e distanciamentos	59
Jonathan Vicente da Silva Fabiane Bitello Pedro Alessandra Pereira Pedroso	
4. A oficina de Foucault em funcionamento nas pesquisas educacionais sobre a racionalidade neoliberal	79
Ana Paula Marques Pereira João Abel Pasini Leandro Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias	

5. Arqueologia e genealogia foucaultianas como ferramental metodológico para pesquisar em educação	105
Deise Claudiane Mass Gessinger Gabriela Venturini Maria Alice Campesato	
6. Grupo focal como ferramenta metodológica para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas em Educação	121
Rosemary Kennedy José dos Santos Marques Cassius Elias de Souza Soares Kemilly Mendonça Maciel	
7. Estudos de caso na investigação em educação infantil	141
Débora Suzana Berlitz Fraga Leisiane Heming	
8. Quebrar, sistematizar e reorganizar narrativas: o livro como fonte no processo contínuo de escrita da história da Educação	165
Eduardo Cristiano Hass da Silva Tainá Martins de Barros	
9. Análise literária no âmbito da educação: relações entre literatura e a educação Latino-Americana	183
Leonardo Camargo Lodi Ana Carina Tavares	
10. Proposta de atuação na formação de professores de educação física por meio da Pesquisa-ação	205
José de Caldas Simões Neto	
Sobre as autoras e os autores	231

APRESENTAÇÃO

UM LIVRO COMO CONVITE

Catharina da Cunha Silveira

Generoso. Sob minha leitura, esse é o adjetivo que define este livro. Nesta obra, encontrarás um conjunto de reflexões sobre o produzir pesquisa em Educação. Cada capítulo aqui apresentado emerge das reflexões sobre os caminhos teórico-metodológicos experimentados pelas autoras e pelos autores aqui reunidos. Com generosidade epistêmica, elas e eles partilham seus percursos, dando a ver seus impasses e suas apostas na feitura de seus estudos de Mestrado e Doutorado em Educação.

Judith Butler (2018) constrói um argumento sobre como podemos nos unir para, ainda que provisoriamente, nos posicionarmos de encontro aos processos sociais, econômicos e culturais que nos fazem uma multidão de sujeitos perplexos, um tanto paralisados e desanimados diante dos desafios da vida contemporânea. A filósofa nos provoca a apostar na potência política de expormos nossas vulnerabilidades e nossa interdependência como uma forma de resistirmos a tais sensações que esse tempo produz para nós. Em suas palavras, “Ao admitir a necessidade que temos um do outro, admitimos do mesmo modo princípios básicos sobre as condições sociais e democráticas do que ainda podemos chamar de ‘a vida boa’”. (BUTLER, 2018, p. 239).

É inspirada nessa reflexão que adjetivo esta obra de generosa. Isso porque, a cada capítulo, encontrarás a exposição, de certo modo, dos dilemas do fazer pesquisa, que não são poucos, mas insistem as autoras e os autores: podem ser bons! Ao expô-los, essas/es que os escrevem permitem a ti que está lendo tornar-se mais próximo daquilo que é (ou pode ser) produzir conhecimento no âmbito da pesquisa educacional. As autoras e os autores não se

furtam a dizer de seus desassossegos, dando a ver, em termos butlerianos, as vulnerabilidades a que se expõem e com as quais precisam lidar quando da construção de seus estudos. Dessa forma, ofertam a ti, leitor e leitora, uma espécie de convite sincero: – Há desafios, mas é bom fazer pesquisa! Veja como fizemos; quem sabe te inspiras a viver essa vida!?

Este livro-convite-generoso é organizado por um trio de discentes que integra distintos grupos de Pesquisa¹: o EBRAMIC - Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar e o LOLA - Grupo de Pesquisa sobre Trabalho docente, gênero e sexualidade. Os capítulos são assinados por duplas e/ou trios de pesquisadoras e pesquisadores que são alunas/os ou egressas/os do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Esse programa sedia os citados grupos de pesquisa e tem como marcas o fomento à produção discente e uma preocupação ímpar com as discussões éticas e metodológicas da pesquisa Educacional – preocupação traduzida na rigorosa e continuada oferta de Seminários de metodologias de pesquisas, ofertados às suas turmas regulares e complementares e neste próprio livro.

É salutar ressaltar, ainda, que as autoras e os autores deste livro são pesquisadoras/es professoras/es da Educação Básica, do Ensino Superior e/ou bolsistas integrais das agências de fomento à Pesquisa. Residem no Sul do país, próximo ao campus que abriga o citado PPG, ou por aqui passaram e foram habitar outros cantos para formar, ensinar e pesquisar em outros pagos. As autoras e os autores têm distintas idades, cores, gêneros e experiências. Ofertam suas marcas uns aos outros, aproximam seus percursos e temas e, assim, tornam as interdependências – entre quem somos, porque fazemos e como fazemos pesquisa em Educação –

¹ O grupo de pesquisa EBRAMIC- *Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar* é coordenado pela professora Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin e o grupo LOLA- *Grupo de Pesquisa sobre Trabalho docente, gênero e sexualidade* é coordenado pela professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna. Os dois grupos de pesquisa estão cadastrados no Diretório CNPq dos Grupos de Pesquisa no Brasil e suas líderes são professoras da Escola de Humanidades Unisinos.

potentes capítulos que focalizam objetos, interrogações e perspectivas que valem investigações.

Compreendo, o que intitulo como generosidade neste livro, como uma aposta na 'vida boa' (BUTLER, 2018). E, aqui, não falo de vida fácil. Refiro-me a uma espécie de aceno que a obra ora apresentada faz a quem trabalha como professora e professor nas Escolas, ou no âmbito das gestões da educação, ou nos acervos históricos, ou em quaisquer outras instâncias e instituições educacionais. Um aceno que consiste em pontuar "Ei, reconhecemos seus dilemas. Eles também são nossos. Encarnam nossas pesquisas. A Educação "depende de nós" (DAL'IGNA, 2023). As discussões teórico-metodológicas compiladas neste livro, da forma como aqui se apresentam, expressam como os autores e as autoras encontraram na pesquisa e pela pesquisa modos de lidar com os múltiplos desafios educacionais considerando que

[...] alegria, felicidade e solidariedade também são constitutivas das coisas que buscamos nas salas de aula pelas quais transitamos, nas disciplinas pelas quais respondemos, nas pesquisas que fazemos, nas relações extramuros que, com e apesar da universidade, estabelecemos". (MEYER, 2017, p. 65-66)

Evoco as palavras de quem generosamente me ensinou a pesquisar para dizer que, na condição de pós-doutoranda desse Programa de Pós-Graduação, sinto-me contente em apresentar este livro. Cultivo esse sentimento porque aposto nos meus encontros com as professoras e com os professores que formaram/formam os autores e as autoras desta obra; Porque reconheço, como professora, gestora e pesquisadora, a potência das discussões aqui apresentadas; Porque sei que estamos, com esta publicação, estendendo as mãos a quem quer (re) começar a pesquisar. Há vida boa a nos convidar para a pesquisa em Educação.

Porto Alegre, Outono de 2023.

Referências

BUTLER. Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2018.

DAL'IGNA. Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2023.

MEYER. Dagmar E. Estermann. **De coisas que aprendi durante o exercício da docência no ensino superior**: aportes dos estudos de gênero e culturais e da teorização foucaultiana. *In*: Ana Cristina Nascimento Givigi; Priscila Gomes Dornelles. (org.). *Babado acadêmico no recôncavo baiano*. 1. ed. Salvador: Edufba, 2017, v. 1, p. 63-78.

1

LITERATURA PEDAGÓGICA ACADÊMICA, DOCÊNCIA E GÊNERO: ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Miriã Zimmermann da Silva
Cláudio Marques Mandarinino
Pâmela Franciele Nunes Cuty

Introdução

De que modos diferentes sentidos sobre a docência são postos em circulação na e a partir da literatura pedagógica acadêmica? De que forma um tipo específico de texto constitui certos modos de ser e exercer a docência? Pretendemos, neste capítulo, refletir sobre estas e outras questões a partir da análise de um conjunto de obras educacionais que nomeamos como literatura pedagógica acadêmica.

Para a composição deste texto, revisamos os procedimentos teórico-metodológicos presentes em uma agenda de pesquisa mais ampla, acerca da *literatura pedagógica acadêmica*, atentando, em especial, para quatro pesquisas. São elas: *Docência cuidadosa: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas*, tese de Cláudio Marques Mandarinino (2020); *A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico: discursos, posições e subjetividade*, tese de Miriã Zimmermann da Silva (2021); e, *A docência na educação infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica*, dissertação de Pâmela Franciele Nunes Cuty (2022). Também nos sustentamos nos resultados da pesquisa *A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero*, coordenada por Maria Cláudia Dal'Igna (2017), e na agenda de

pesquisa do *Lola. Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade*¹.

Move-nos aqui, o objetivo de apresentar, descrever e fundamentar a análise da literatura pedagógica acadêmica, apontando-a como um procedimento teórico-metodológico relevante e importante para o campo de pesquisa em Educação, a partir da constatação de que esta literatura está presente em diferentes momentos da formação e do trabalho docente, mostrando-se potente para estudo e investigação das docências, contribuição e marca da agenda de pesquisa mais ampla, em que o autor e as autoras se inserem.

A discussão que pretendemos estabelecer, neste capítulo, acerca da literatura pedagógica acadêmica como procedimento teórico-metodológico, é atravessada pelos campos teóricos nos quais inscrevemos nossas pesquisas e a partir dos quais procuramos nos movimentar. São três os principais campos que buscamos articular: o pós-estruturalismo², os estudos em docência e os estudos de gênero; estes últimos dois, em uma perspectiva pós-estruturalista³.

¹ Grupo de pesquisa que ocorre no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna e da Profa. Dra. Carin Klein (ULBRA), tem como principais focos temáticos trabalho docente, gênero e sexualidade.

² Para Michel Peters (2000, p. 37), o pós-estruturalismo “desenvolve uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo a arqueologia, a desconstrução, cada um dos quais funcionando de acordo com sua própria lógica, mas, considerados em seu conjunto, tendendo a enfatizar noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de ‘desmantelamento’ ou de ‘desmontagem’ (leia-se ‘desconstrução’)” (PETERS, 2000, p. 37).

³ Dagmar Estermann Meyer (2021, p. 57), afirma que a perspectiva metodológica deve atentar, entre outros, em “aceitar que duvidar do instituído é uma estratégia de multiplicação, localização e relativização daquilo que se apresenta como verdadeiro; [...] abrir mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que estimulam

Os campos citados orientam o modo como, em nossas pesquisas, operamos teórica e metodologicamente com aquilo que apresentaremos aqui como literatura pedagógica acadêmica. Entendemos que estes campos criam as condições necessárias para afirmar, do modo como fazemos, que a literatura pedagógica acadêmica, articulada aos estudos em docência e aos estudos de gênero, desde a perspectiva pós-estruturalista, possibilita construir uma análise específica de certos modos de constituição da docência, a partir dos diferentes sentidos postos em circulação na e a partir da literatura pedagógica acadêmica. Tal afirmação é possível, também, a partir do que tem sido sustentado pelo grupo Lola, de que gênero atravessa e constitui a profissionalidade docente (DAL'IGNA; SILVA, Jonathan Vicente; SILVA, 2019).

Indicar as abordagens teóricas que procuramos mobilizar significa, neste capítulo, dizer que compreendemos a metodologia “como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de [...] ‘produção’ de informação – e de estratégias de descrição e análise” (MEYER; PARAÍSO, Marlucy Alves, 2021, p. 18). É este o caminho que queremos seguir para apresentar uma primeira discussão acerca da literatura pedagógica acadêmica como procedimento teórico-metodológico. Assim, procuraremos mostrar como a literatura pedagógica acadêmica demanda certas perguntas e interrogações para a produção de informações e implica em certos modos de descrever e analisar as informações produzidas, a partir da articulação das abordagens teóricas pós-estruturalistas de gênero e de docência.

Este capítulo foi pensado, para além da introdução e das considerações finais, em duas sessões: na primeira, procuramos mostrar a literatura pedagógica acadêmica em operação na análise de modos de constituição da docência em três pesquisas; e, na

a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas”.

segunda, discorreremos sobre a literatura pedagógica acadêmica, entendida enquanto procedimento teórico-metodológico, a partir dos campos dos estudos em docência e dos estudos de gênero, desde a perspectiva pós-estruturalista, e dos pressupostos da pesquisa documental, à compreensão *corpus empírico* que nomeamos de obras educacionais, e ao que entendemos por estudos em docência e estudos de gênero.

Modos de constituição da docência e análise das obras educacionais

Nesta primeira seção, pretendemos apresentar como a análise da literatura pedagógica acadêmica, a partir das abordagens teóricas pós-estruturalistas de gênero e de docência, ofereceram, para três pesquisas específicas, caminhos teórico-metodológicos potentes para problematizar, descrever e analisar modos de constituição da docência. Entendemos que as pesquisas de Mandarinino (2020), Silva (2021) e Cuty (2022) tomam a perspectiva da literatura acadêmica pedagógica como um caminho teórico-metodológico, que permitiu construir exercícios analíticos da docência no interior das pesquisas, e que, a partir delas, existem condições de possibilidade para se avançar diante de produções desta natureza.

A análise da literatura pedagógica acadêmica, a partir dos campos teóricos mencionados anteriormente e da constituição de um *corpus empírico* específico, possibilitou às três pesquisas mencionadas, estabelecer caminhos teórico-metodológicos para se produzir, de um determinado modo, problematizações e teses de pesquisa em relação aos *sentidos que constituem modos de ser docente*. Em cada um dos estudos realizados, foram problematizadas as produções discursivas e não-discursivas e as relações de força envolvidas no processo de constituição da docência, a partir de um conjunto de obras educacionais, selecionadas de acordo com o objeto de cada pesquisa.

Com o propósito de avançarmos nesta discussão, apresentamos brevemente, a seguir, as três pesquisas, evidenciando os eixos de análise que emergiram em cada uma delas.

A pesquisa de Mandarinino (2020) analisou um conjunto de três obras educacionais: *O mestre ignorante* (Jacques Rancière, 2007); *O mestre inventor* (Walter Kohan, 2014); *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor* (Jorge Larrosa, 2018). O autor procurou responder às seguintes perguntas: de que forma as obras concorrem para a constituição de uma docência e de um cuidado (de si e dos outros) na Contemporaneidade?; como as obras pedagógicas acadêmicas produzem certos modos de ser e agir docentes?

O exercício analítico chegou na matriz da docência cuidadosa, compreendendo que os sentidos da constituição docente do/a professor/a, a partir das obras pedagógicas acadêmicas analisadas, evocam um cuidado de si e com o outro, produzindo uma docência cuidadosa. A partir da pesquisa de Mandarinino (2020), evidencia-se que, ao circularem no âmbito acadêmico, as obras educacionais necessitam ser analisadas sob o ponto de vista de sua produção de conhecimento, e como colaboram para a construção de verdades de um tempo. As obras nos oferecem instrumentos para analisar as posições que o/a professor/a ocupa numa prática de cuidado de si que ensina os outros o cuidado de si.

Assim, a docência cuidadosa é tomada como um eixo que oferece ferramentas para que outras obras pedagógicas acadêmicas sejam investigadas. Estas ferramentas podem ser separadas em duas vias: uma delas, busca olhar para as obras pedagógicas acadêmicas de forma que o cuidado de si e a docência orientem as continuidades e discontinuidades presentes nos regimes de verdade; e, a outra via, analisa as obras com o viés da análise sobre o cuidado e a profissionalização.

A docência cuidadosa, como tese defendida por Mandarinino (2020), nos permite abrir uma janela para questionarmos a produção de identidades docentes em articulação com diferentes

campos de estudo, como os estudos de gênero, os estudos sobre a inclusão educacional, os estudos sobre as diferenças, e tantos outros campos e linhas de estudo que pesquisam os desafios da Educação.

Na pesquisa de Silva (2021), as perguntas mobilizadoras foram: que discursos sobre docência e amor são mobilizados em obras educacionais?; que subjetividade docente é produzida a partir destes discursos? Para responder aos questionamentos, a autora propôs a análise de um conjunto de seis obras educacionais: *Entre o passado e o futuro* (Hannah Arendt, 2016); *Conversas com quem gosta de ensinar* (Rubem Alves, 2016); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Paulo Freire, 2019); *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade* (Leonardo Boff, 2012); *Em defesa da escola: uma questão pública* (Jan Masschelein e Maarten Simons, 2013); *Conversas com um jovem professor* (Leandro Karnal, 2012).

Assumindo como quadro referencial os conceitos de discurso e de subjetividade, e os campos dos estudos em docência e dos estudos de gênero, desde uma perspectiva pós-estruturalista, a pesquisa de Silva (2021) identificou discursos sobre docência e sobre amor postos em circulação nas obras educacionais e buscou descrever e analisar certa subjetividade docente produzida a partir destes discursos. Como eixo que emerge do exercício analítico, a autora apresenta a subjetividade docente amorosa:

a defesa da tese da fabricação de uma docência amorosa, enquanto subjetividade, a partir das obras educacionais analisadas, articula a condição humana, a condição educativa e a condição pedagógica que professores e professoras são convidados a assumir enquanto constroem a si próprios. A fabricação desta subjetividade se torna possível na medida em que, em suas singularidades, os/as docentes se aproximam. Tal aproximação ocorre pela assunção de uma responsabilidade pedagógica, própria da docência, que é levada a termo na mobilização da técnica e do amor pedagógico (SILVA, 2021, p. 147-148).

Desta forma, Silva (2021) identifica três discursos sobre docência e sobre amor operantes nas obras educacionais, nomeados pela autora de discurso teológico, filosófico e pedagógico. Estes discursos constituem o amor pedagógico, enquanto produção discursiva que opera, por sua vez, na fabricação de uma subjetividade docente amorosa.

Atentando para a subjetividade docente amorosa, identificada no processo de análise da literatura pedagógica acadêmica, Silva (2021, p. 142) faz um destaque para os atravessamentos de gênero na constituição desta subjetividade, a partir do borramento das divisões de gênero, “em que o gênero — masculino e feminino — segue presente, organizando e estruturando a própria docência, mas aqueles atributos tidos outrora como femininos e fonte de justificação da entrada das mulheres no mundo do trabalho, já não são mais somente próprios do feminino”. Deste modo, a docência amorosa, enquanto subjetividade, encontra “condições de possibilidade para operar nos modos de ser de professores e de professoras que devem, também, ser competentes profissionalmente no que diz respeito aos afetos” (SILVA, 2021, p. 142).

Cuty (2022) pergunta, em sua pesquisa, o seguinte: como ocorre a constituição da docência na educação infantil na literatura pedagógica acadêmica? Para responder à indagação, a autora dedicou-se à análise de cinco obras educacionais: *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy* (Judit Falk, 2021); *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, 2016); *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche* (Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, 2006); *Por amor e por força: as rotinas na educação infantil* (Maria Carmen Silveira Barbosa, 2006); *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva* (Paulo Fochi, 2015).

Em relação à constituição da docência na educação infantil, Cuty (2022) apresenta a identificação de ênfases temáticas recorrentes nas obras analisadas, que podem funcionar como

prescrições de modos de ser e agir docentes. Fazendo uma análise por meio da literatura pedagógica acadêmica, percebeu que, por mais que os livros, possivelmente, não tenham o objetivo de padronização ao serem escritos e publicados, entende-se que eles podem acabar por produzi-la por efeito, pelo modo como parte dos/as professores/as relaciona-se com eles. “Destaco sobre esta reflexão que não tenho como analisar aqui os efeitos que os livros reverberam e nem como as professoras da minha pesquisa relacionam-se com eles” (CUTY, 2022, p. 165). A autora identifica ainda, que a análise considerando as ênfases, a partir das lentes dos estudos em docência e dos estudos de gênero desde uma perspectiva pós-estruturalista, colocam em movimento duas problematizações na docência exercida na etapa da educação infantil: identificação de pouco ou nenhum espaço para a criação e autoria docente; e, do modo como está citada (e não citada) a docência nas obras, ocorre um enfraquecimento da profissionalidade docente.

As pesquisas apresentadas nos permitem fazer aquilo que Larrosa (2001) aponta sobre o porvir, ou seja, a abertura. A crítica de nós mesmos encontra um lugar naquilo que seria um devir (DELEUZE, Gilles, 2015), que poderia ser dito como um devir-professor. Com um sentido muito próximo do devir, Larrosa (2001) comenta que se trata de um “porvir-se”. O porvir, segundo Larrosa (2001), não é uma origem, mas a abertura, ou seja, não é o ponto de partida de uma narrativa de um/a professor/a, mas a sua possibilidade de problematizar o cuidado de si e de exercer uma docência atravessada por discursos, fatos e constituições que, necessariamente, não seguem uma linearidade, um porvir que permite sair um/a professor/a diferente de como era anteriormente, um/a docente em movimento com a sua docência.

Os caminhos teórico-metodológicos de nossas três pesquisas (MANDARINO, 2020; SILVA, 2021; CUTY, 2022), brevemente apresentados nesta seção, oferecem o entendimento de certos modos de ser docente, a partir da análise de uma literatura pedagógica acadêmica em articulação com os estudos em docência,

os estudos de gênero, e o campo pós-estruturalista. Estes modos de ser docente dizem respeito a uma docência cuidadosa (MANDARINO, 2020), a uma subjetividade docente amorosa (SILVA, 2021), e à identificação de que existem ênfases temáticas que podem prescrever modos de ser e exercer a docência, como possibilidades e problematização às formas que prescrevem a docência que podem resultar na padronização e regulação, sustentadas em uma racionalidade neoliberal (CUTY, 2022).

Afirmamos, para além disso, que as pesquisas aqui apresentadas, vinculadas a uma agenda de pesquisa que tem se dedicado ao estudo e à análise do trabalho docente e seus atravessamentos de gênero e de sexualidade, convergem para a compreensão da *literatura pedagógica acadêmica enquanto procedimento teórico-metodológico*.

Assim, compreendemos que muito além de serem entendidos como estudos que se encerram na materialidade das obras educacionais analisadas e na particularidade dos eixos emergentes em cada pesquisa, as pesquisas, juntas, apontam para a possibilidade de operar com a literatura pedagógica acadêmica como procedimento teórico-metodológico, que articula os campos dos estudos pós-estruturalistas, dos estudos em docência e dos estudos de gênero, bem como pressupostos metodológicos da pesquisa documental, possibilitando construir uma análise específica de certos modos de constituição da docência, a partir dos diferentes sentidos postos em circulação na e a partir da literatura pedagógica acadêmica.

Literatura pedagógica acadêmica, docência e gênero

Quem sabe, a novidade seja pensar o processo de constituição docente como algo próprio para se utilizar ferramentas teórico-metodológicas a partir das leituras que têm nos capturado e movido na direção de uma docência e de um cuidado... (MANDARINO, 2020, p. 102).

A literatura pedagógica acadêmica, enquanto procedimento teórico-metodológico que articula obras educacionais às

abordagens teóricas pós-estruturalistas e de gênero e de docência, tem sido trabalhada em diferentes pesquisas, no interior do grupo de pesquisa Lola, ao longo dos últimos anos. Partindo de um movimento de análise em diferentes documentos, como trabalhos de conclusão de curso, relatórios de estágio e análise de pesquisas acadêmicas publicadas em anais de evento, desdobra-se no percurso do grupo dois movimentos que ocorrem a partir da pesquisa documental: análise da literatura pedagógica acadêmica (DAL'IGNA, 2017; SCHERER, Renata, 2019; MANDARINO, 2020; SILVA, 2021; CUTY, 2022), procedimento teórico-metodológico apresentado neste texto e, outro, a metapesquisa⁴.

No interior destas pesquisas, foi-se construindo uma compreensão de literatura acadêmica pedagógica, vinculada à noção de história e de documento que aprendemos com Michel Foucault, Paul Veyne e Jacques Le Goff; às compreensões de docências que aprendemos com Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Elí Fabris e Maria Cláudia Dal'Igna; e à compreensão de gênero que aprendemos com Linda Nicholson, Judith Butler, Guacira Louro e Meyer, para citar algumas das principais referências mobilizadas nas pesquisas.

A compreensão de Mandarino (2020), presente na epígrafe que abre esta seção, expressa um pouco daquilo que nos mobiliza na escrita deste capítulo. Investigar a docência, a partir da literatura pedagógica acadêmica, tem a ver, dentre outras questões, com as “leituras que têm nos capturado e movido na direção de uma docência e de um cuidado” (MANDARINO, 2020, p. 102).

Para avançarmos na discussão, queremos detalhar um pouco mais o que temos compreendido por literatura pedagógica acadêmica, começando por aquilo que há de mais “materializado”

⁴ Este procedimento está descrito no capítulo desta coletânea intitulado “Metapesquisa em Educação: aproximações e distanciamentos”.

nisto que argumentamos ser um procedimento teórico-metodológico: as obras que compõem esta literatura⁵.

A pesquisa de Dal'Igna (2017) analisa certa literatura pedagógica acadêmica, cujo conjunto de documentos decorre de um levantamento preliminar da bibliografia utilizada em cursos de formação na atualidade. A pesquisa de Scherer (2019) analisou um conjunto de nove livros decorrentes de pesquisas do campo da Educação sobre profissão e trabalho docente, produzidos no Brasil entre 1960 e 2000. A pesquisa de Mandarinó (2020) analisou três obras, vinculadas à área da filosofia da Educação, e produzidas no exterior. A pesquisa de Silva (2021) analisou seis obras, brasileiras e estrangeiras, que tratam dos processos educativos e pedagógicos, circulando pelos campos filosófico, teológico e pedagógico. E, a pesquisa de Cuty (2022) analisou cinco obras, brasileiras e estrangeiras, que tematizam a educação infantil e a primeira infância.

O *corpus empírico* da literatura pedagógica acadêmica organiza-se a partir de um conjunto de obras educacionais que estão inseridas no campo da Educação e que se ocupam de temas variados relacionados à Educação, tais como a formação de professores/as, o currículo, a identidade profissional, as políticas educacionais, as práticas pedagógicas, o planejamento, entre outros. Estas obras articulam diferentes campos de saber a fim de produzir e difundir conhecimento sobre a Educação e a Pedagogia, orientando a formação inicial e continuada, e a atuação profissional. Trata-se de uma literatura que circula nas universidades, nos cursos de formação de professores/as, e que reverbera nas escolas, nas salas de aula, nos espaços de atuação profissional, orientando e conduzindo os/as professores/as, formando-os como sujeitos que compreendem o/a aluno/a, o planejamento, o ensino e a aprendizagem, de formas específicas.

⁵ Uma parte da discussão que segue foi apresentada em nossas três pesquisas. Neste capítulo, trazemos a discussão já realizada, no âmbito das teses e da dissertação, e procuramos aprofundá-la.

Nas pesquisas citadas, o conjunto de material empírico é composto por documentos que produzem e socializam conhecimentos sobre educação, docência e trabalho docente. São obras datadas e localizadas no tempo e no espaço, e buscam como principais interlocutores os sujeitos da educação, principalmente professores/as formadores/as e da educação básica, estudantes de cursos de licenciatura e pesquisadores/as da educação. Algumas dessas obras decorrem de pesquisas acadêmicas, outras são ensaios sobre educação. Há aquelas obras cuja produção decorre de pesquisas e/ou de experiências docentes, vinculadas à pedagogia e à educação e há, ainda, textos escritos e vinculados a outras áreas de conhecimento, como filosofia e teologia, e que, pela aproximação com as proposições e reflexões do campo educativo, tornam-se também pedagógicos e acadêmicos.

É por este caráter mais amplo das obras, que, ainda assim, convergem sempre na questão educativa, que as nomeamos, de *obras educacionais*. A especificidade das obras que compõem o material empírico das pesquisas que mobilizam a literatura pedagógica acadêmica, por outro lado, ocorrerá, sempre, a partir da problemática que cada pesquisa constrói e deseja investigar. Cabe ao/a pesquisador/a definir os critérios de seleção, conforme o tema, o objetivo e o problema que quer responder.

Isso significa dizer que o *corpus empírico* de uma pesquisa que busca realizar uma análise da literatura pedagógica acadêmica se constitui a partir de experimentações e ensaios: leituras, releituras, questionamentos, que vão sendo feitos pelo/a pesquisador/a, a partir do objeto de sua pesquisa, a um conjunto de obras mais amplo. Estes movimentos permitirão que o material seja organizado, reorganizado e selecionado até que seja, de fato um conjunto de obras educacionais – o *corpus empírico* da pesquisa em questão.

Por isso, também, é importante ressaltar que a problematização do objeto de pesquisa é tratada aqui como algo que afeta cada uma das pesquisadoras e pesquisador. Não está de um lado o pesquisador separado do processo empírico da

investigação. Michael Peters (2008) esclarece que a subjetividade do pesquisador é retirada do parêntese e passa a expor as suas crenças, gostos e premissas, para mostrar o quanto ela está presente na construção do conhecimento. Isto está presente nas teses de Mandarino (2020), Silva (2021) e Cuty (2022),

Acerca das obras educacionais vale, ainda, uma ressalva. Por vezes, as obras educacionais serão obras mais pedagógicas que acadêmicas, e vice-versa. Para compor uma literatura pedagógica acadêmica, no entanto, é preciso que estas obras circulem, de diferentes modos, em espaços educativos, convencionais e não convencionais:

a presença das obras nas escolas e nas universidades não se refere, necessariamente, à presença física, em espaços como bibliotecas e salas de leitura. São os autores e as autoras, as ideias, os conceitos, manifestados nas obras, que estão presentes no cotidiano universitário e escolar, acadêmico e pedagógico. No século XXI, essa presença pode ser manifestada, ainda, por materiais e mídias audiovisuais, como vídeos, postagens em redes sociais, notas rápidas em páginas de busca, frases e citações selecionadas (SILVA, 2021, p. 96).

Para além das obras educacionais, porém, enquanto procedimento teórico-metodológico, a literatura pedagógica acadêmica mobiliza duas noções fundamentais, que orientam o procedimento em seus aspectos teórico-metodológicos, e indicam caminhos analíticos. Nos referimos, aqui, às noções de história e de documento. Esta não é uma discussão inaugurada por nós, e também não pretendemos esgotá-la. O que faremos, a seguir, será apresentar alguns aspectos que, em nossas pesquisas, tem sido recorrentes para mobilizar a literatura acadêmica pedagógica.

Foucault (2008, p. 286), em sua conferência *Retornar à História*, proferida em 1970, afirma que, após os séculos XVII e XVIII e até o século XX, “a análise histórica teve essencialmente por finalidade reconstruir o passado dos grandes conjuntos nacionais, conforme os quais a sociedade capitalista se dividia ou se agrupava”. Assim, esta história, nomeada por ele de história tradicional, tratava de

mostrar, afirmar e “tornar viva a totalidade do passado nacional” (FOUCAULT, 2008, p. 286), tendo consigo duas noções: a do tempo e a do passado.

Na mesma conferência, Foucault (2008) discute a história contemporânea, que ele chama de história serial, cuja noção fundamental deixa de ser o passado e o tempo, como na história tradicional, e passa a ser acontecimentos e conjunto de acontecimentos. Conforme o autor, “a história serial define seu objeto a partir de um conjunto de documentos dos quais ela dispõe” e seu objeto “não é mais dado por uma espécie de categorização prévia em períodos, épocas, nações, continentes, formas de cultura...” (FOUCAULT, 2008, p. 290).

Conforme Foucault (2008, p. 291), são três as características da história serial: (1) não tem um objeto geral, mas define seu objeto a partir de um conjunto de documentos; (2) não decifra uma totalidade, mas estabelece certo número de relações; (3) permite “emergir acontecimentos que, de outra forma, não teriam aparecido”.

Para Foucault, na perspectiva da história serial, em oposição à história linear ou tradicional, acontecimento e documento estão intimamente ligados. Sobre acontecimento, Foucault (2008, p. 291) entende que, “na história tradicional, considerava-se que os acontecimentos eram o que era conhecido, o que era visível, o que era identificável direta ou indiretamente, e o trabalho do historiador era buscar sua causa ou seu sentido”. Na história serial, para Foucault (2008, p. 292), o acontecimento cede espaço para o documento, na medida em que “ele [acontecimento] é somente atingido pela análise de séries, tão contínuas quanto possíveis, de documentos frequentemente negligenciados”.

Paul Veyne (2008), inspirado no trabalho de Foucault, desconstrói o conceito de história, com inicial maiúscula, e apresenta inúmeras e diferentes possibilidades de compreendê-la e escrevê-la. Para o autor,

a história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é o dos atores; é uma narração, o que permite evitar alguns falsos problemas. Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos (VEYNE, 2008, p. 18).

Mais tarde, na década de 1980, ao redefinir sua pesquisa acerca da sexualidade, Foucault (2018, p. 11) mobiliza a compreensão de “história da verdade” como uma “análise dos ‘jogos da verdade’ [...] por meio dos quais o ser se constitui historicamente como experiências”. Foucault (2018) também aborda o trabalho crítico, como certo modo de fazer pesquisa e produzir conhecimento, necessário para a realização de uma história crítica da verdade. Como nos permite pensar Cesar Candioto (2006, p. 66, grifos do autor): “na história crítica da verdade, não há o sujeito e o objeto como unidades universais e necessárias; eles assim se tornam mediante práticas”.

Candioto (2006) estabelece, ainda, uma relação entre *verdade e práticas*, a partir de Foucault e sua compreensão de *história crítica da verdade*. Trata-se de entender a verdade como uma produção histórica e de “salientar a *enunciação* de discursos que funcionam entre diferentes práticas como justificação racional de verdade, *como se fossem verdadeiros*” (CANDIOTTO, 2006, p. 66, grifos do autor). Além disso, por considerar que tanto sujeito quanto objeto não existem a priori, uma história crítica da verdade “investiga a constituição e a modificação da articulação entre objetos e sujeitos mediante ‘modos de objetivação’ e ‘modos de subjetivação’” (CANDIOTTO, 2006, p. 67). Dizendo de outro modo, como os objetos se tornam verdades mediante determinadas práticas e como determinadas práticas produzem os sujeitos. Conforme o autor,

aquilo normalmente reconhecido como verdadeiro não está no objeto (ele não preexiste, não é dado, torna-se tal numa articulação específica) nem no sujeito (ele não é uma essência, não é originário, torna-se assim nas práticas

em que é tomado); tampouco na adequação entre um e outro (já que não são unidades fixas e determinadas), mas nas articulações históricas de sua mútua modificação e constituição (CANDIOTTO, 2006, p. 67-68).

De certa maneira, podemos entender que a análise de uma literatura pedagógica acadêmica, em uma perspectiva pós-estruturalista, deve mobilizar a compreensão de história serial e de história crítica da verdade. Isso ocorre na medida em que: o objeto de pesquisa pode ser definido pela existência de um conjunto de documentos produzidos no tempo histórico, por sujeitos históricos e presentes em diferentes espaços e culturas; é possível, na pesquisa, estabelecer relações entre esses documentos, seus contextos de produção e seus “efeitos” nos sujeitos, mas não uma totalidade destes efeitos; e permite fazer emergir práticas, a partir da ação de quem pesquisa, que no cotidiano não eram visíveis e/ou estavam naturalizadas.

Assim, as obras educacionais, materialidade da literatura pedagógica acadêmica, são históricas. Isto significa dizer que são datadas e localizadas, que possuem marcas de tempo e de cultura. A leitura realizada das obras, e sua análise, também o são. Nas palavras de Norma Telles (2018, p. 402),

a leitura é o que transforma em obra as letras, frases e enredos. E a leitura é sempre determinada pelo lugar ocupado por um leitor na sociedade, num dado momento histórico. Portanto, é feita de através do crivo de classe, raça ou gênero. Essas mesmas noções, de classe, raça e gênero são mutáveis e construídas no decorrer da história.

Neste sentido, as obras educacionais selecionadas para compor a empiria de uma pesquisa, na perspectiva da literatura pedagógica acadêmica, são tornados documentos e, portanto, adquirem certo estatuto de legitimidade. Selecionar algumas obras, optar por certos/as autores/as, restringir a temporalidade são ações feitas na pesquisa que validam as próprias obras, que passam a ter o peso não mais de obra de determinada literatura, mas de documento de pesquisa.

A discussão do documento, enquanto material de pesquisa, advém do campo da Historiografia. Le Goff (1996, p. 536) afirma que os documentos são da ordem da escolha do historiador. Segundo o autor, é no final do século XIX e início do século XX, que o documento se torna “o fundamento do fato histórico”, apresentando-se como “[...] prova histórica”. No século XX, a noção de documento passou por uma crítica profunda dentro da própria historiografia, e estabeleceu relação entre documento e monumento.

O autor retoma e aprofunda, na década de 1990, a discussão feita inicialmente por Foucault, em *A arqueologia do saber*, acerca dos documentos como monumentos. Le Goff (1996) considera que os documentos e os monumentos são materiais da memória coletiva e da história, que narra esta memória de determinadas formas.

Mobilizando a noção de monumento, os/as historiadores/as trouxeram à tona que “[...] não existe um documento objetivo, inócuo, primário” (LE GOFF, 1996, p. 545). Tal relação entre documento e monumento implica reconhecer que em todo documento há, também, um monumento, entendendo que “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545). Segundo Margareth Rago (1995, p. 78), “[...] trabalhar [...] os documentos enquanto *monumentos* significará recusar a crença na transparência da linguagem e a antiga certeza de encontrar através dos textos o passado tal e qual”.

A ação do/a pesquisador/a, que opera com a literatura pedagógica acadêmica, deve ser não de interpretar as obras educacionais, tornadas documento de pesquisa, mas de “manipular e tratar uma série de documentos homogêneos concernindo a um objeto particular e a uma época determinada” (FOUCAULT, 2008, p. 291), atentando para as relações entre as obras educacionais — suas recorrências, descontinuidades, dissonâncias e silêncios.

Apesar, no entanto, da legitimação dada às obras, é preciso manter a perspectiva da crítica, e esta deve ser radical: crítica às obras, perguntando sobre os discursos tornados verdades, acerca do objeto de pesquisa; crítica ao olhar de quem pesquisa, e quais as concepções que o/a próprio/a pesquisador/a mobiliza em sua leitura e análise.

Operar com a literatura pedagógica acadêmica implica em perguntar pelos modos como o conjunto de obras educacionais escolhido se relaciona, mobiliza e produz o objeto da pesquisa. No caso das pesquisas desenvolvidas no grupo Lola, citadas anteriormente, implicou em questionar pelos sentidos, pelos discursos e pelas práticas, postos em circulação na e pela literatura pedagógica acadêmica, acerca da docência.

Além disso, ainda que cada pesquisa construa uma problematização específica e produza, pelo movimento analítico, teses próprias, entendemos que há um caminho que é partilhado entre elas. Este caminho, que aqui estamos defendendo como certo procedimento teórico-metodológico — a literatura pedagógica acadêmica —, fundamenta-se na articulação de, pelo menos, três campos de estudos (pós-estruturalismo, estudos em docência e estudos de gênero), nas noções de história e de documento e na pergunta pelas *práticas*, em termos foucaultianos, operantes nas obras educacionais e produtoras, em certa medida, do objeto em questão.

Retomamos, então, os estudos realizados por Foucault (2018) em seus três volumes da *História da sexualidade*, em que realiza a análise de um conjunto de documentos. Foucault (2018, p. 18) o descreve como “[...] textos ‘prescritivos’ [...] que têm como principal objetivo propor regras de conduta” e apresenta o papel destes textos na formação dos sujeitos e na condução de suas condutas. Conforme o autor, os documentos selecionados, enquanto textos prescritivos, “[...] pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos, para se comportar como convém: textos ‘práticos’ que, são, eles próprios, objeto de ‘prática’ na medida em

que eram feitos para serem lidos, aprendidos, meditados, utilizados, postos à prova” (FOUCAULT, 2018, p. 18).

Ao tomarmos a literatura pedagógica acadêmica como procedimento teórico-metodológico, assumimos, então, que o conjunto de obras educacionais que compõem o material empírico da pesquisa prescrevem e orientam práticas e condutas, e são elas próprias, também, práticas, discursivas e não-discursivas, produtoras de sujeitos e de determinados modos de ser e de estar no mundo.

Acerca das práticas e sua dimensão produtiva, na relação com a literatura pedagógica acadêmica, queremos destacar ainda que gênero, enquanto elemento “organizador do social e da cultura” (MEYER, 2014, p. 53), opera também nas obras educacionais, atravessando e constituindo modos de ser docente.

Louro (2018) afirma, por exemplo, que as representações de mulher e mulher-professora na sociedade brasileira produzem e são produzidas pela realidade. Para a autora, “[...] as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas fabricaram professoras” (LOURO, 2018, p. 464). Para compreender a história das mulheres na sala de aula, é preciso atentar para as relações de gênero, entendendo que a história das mulheres na docência brasileira é atravessada e constituída pelo gênero, pois, de acordo com Louro (2018, p. 478), os

[...] discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas.

Além disso, as pesquisas do Lola têm mostrado que

é possível compreender, a partir dos movimentos de feminização do magistério, profissionalização do trabalho docente e desfeminização do magistério, que a docência no Brasil tem um gênero e se constrói em uma base heteronormativa que orienta nossas formas de dar sentido para a própria docência (SILVA, 2021, p. 77).

A partir das considerações que fizemos até aqui acerca da literatura pedagógica acadêmica, nos encaminhamos para o fechamento deste capítulo, sinalizando que muitas são as possibilidades de interrogação e de análise da docência, a partir da literatura pedagógica acadêmica.

Considerações finais

A partir de uma agenda de pesquisa que tem se dedicado à investigação da docência, atravessada e constituída por gênero e por sexualidade, e suas diferentes nuances, caminhos teórico-metodológicos passam a ser partilhados pelas diferentes pesquisas que compõem a agenda. No contexto do grupo de pesquisa Lola, diferentes pesquisas dedicaram-se à análise da literatura pedagógica acadêmica, revisando e propondo certos modos de compreensão e fundamentação teórico-metodológica para a construção das análises de diferentes obras educacionais.

Neste capítulo, buscamos sistematizar, pela primeira vez, a literatura pedagógica acadêmica como um procedimento teórico-metodológico considerando, justamente, a agenda de pesquisa do Lola. Para isso, compomos o corpo do texto a partir da revisão dos caminhos teórico-metodológicos de três pesquisas concluídas recentemente, que compõem a agenda de pesquisa. Estas pesquisas tinham, por sua vez, o respaldo de pesquisas anteriores produzidas pelo grupo.

Ao apresentarmos a literatura pedagógica acadêmica como um procedimento teórico-metodológico, apostamos em sua potência de análise da docência, articulando os estudos em docência e os estudos de gênero desde a perspectiva pós-estruturalista, bem como pressupostos da pesquisa documental, em especial, a partir das contribuições da produção de Michel Foucault. Apresentamos, no que consiste o *corpus empírico* que chamamos de *conjunto de obras educacionais*, e os movimentos de articulação com os conceitos de *história* e *documento*, sinalizando que ao realizarmos a análise com este procedimento,

problematizamos aspectos como recorrências, ênfases, ditos e silenciamentos.

Ainda que preservando especificidades da análise, ponderamos que o/a pesquisador/a tem espaço em relação aos critérios de elegibilidade na seleção, sobre o foco, objetivo e problemática. Entendemos, ainda, que o exercício que fizemos aqui seja em relação à docência, o procedimento possibilita ampliação para a produção de conhecimento em outros campos e para outros conceitos, e é potente a partir do entendimento de que trata de uma literatura em circulação entre professores/as tanto em formação quanto em trabalho docente, que prescreve e orienta, de diferentes modos, os modos de ser e de exercer a docência.

Ainda que as pesquisas aqui apresentadas tenham analisado a docência, entendemos que o exercício de análise da literatura pedagógica acadêmica permite problematizar um amplo conjunto de obras, de modo que os estudos dessa natureza podem transitar em diferentes campos de produção do conhecimento para conhecer/expor/entender as verdades, correlações de força e cuidados consigo e com o outro que ali transitaram e/ou transitam.

Finalizamos este capítulo defendendo o trabalho docente sustentado nos estudos em docência, entendendo que há características inerentes à docência, independente da etapa de educação, ainda que contemplando suas especificidades. Ainda, entendemos que gênero atravessa e constitui a docência, de modo que produz impactos nos sentidos produzidos sobre docência presentes na literatura pedagógica acadêmica e nas pesquisas que fazemos sobre docência. Assim, nos posicionamos pelo cuidado de si enquanto exercício docente, por uma docência amorosa, cuidadosa e criadora que possibilita construir uma análise específica de certos modos de constituição da docência

É preciso avançar na problematização dos modos de docência que circulam nas diferentes obras e compõem a literatura pedagógica acadêmica, e que operam na constituição de professoras/es, em sua profissionalidade, humanidade e subjetividade. Diante disso, fazemos um convite para que os/as

pesquisadores/as elaborem suas próprias perguntas em relação à produção discursiva, de relações de força e ética que já circularam e emergem como verdades que circularam/circulam no passado/presente.

Referências

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006.

CUTY, Pâmela Franciele Nunes. **A docência na educação infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero**. 2017-. Projeto de Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017-.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Jonathan Vicente da; SILVA, Miriã Zimmermann da. Há diferença? Processos de constituição da identidade profissional de docentes homossexuais. *Prâksis*, Novo Hamburgo, v. 2, p. 184-208, maio/ago. 2019.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. Retornar à história. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 282-295.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.).

Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-296.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In:* DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa:** produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 49-64.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre *como fazemos* nossas investigações. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 17-24.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETERS, Michael. Pesquisa educacional: os “jogos de verdade” e a ética da subjetividade. *In:* PETERS, Michael; BESLEY, Tina (orgs.).

Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 189-200.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social,** São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 67-82, out. 1995.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério:** uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SILVA, Miriã Zimmermann da. **A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico**: discursos, posições e subjetividade. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 401-442.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

ANÁLISE DOCUMENTAL E HISTÓRIA ORAL: O ENTRELAÇAR METODOLÓGICO NAS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Estela Denise Schütz Brito
Rafaela Limberger
Rosane Salette Sasset

1. Introdução

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (MEYER, PARAÍSO, 2014, p. 17).

Como fazer, as *formas* e *conteúdos* talvez sejam, em linhas gerais, o mote desta escrita, já que, no decorrer dos últimos sete anos, esse trio de pesquisadoras têm se debruçado sobre investigações no campo da História da Educação na busca de respostas às demandas de como fazer, as formas de pesquisar e na produção de conteúdo que contribuam para os estudos no cenário histórico educativo.

Nós três, partimos de lugares diferentes, com investigações distintas, contudo, assumimos caminhos metodológicos que nos aproximam: pela utilização de fontes documentais impressas, orais, audiovisuais, dentre outras. Logo, com um olhar especial voltado para a produção de narrativas orais e pesquisas em arquivos, mergulhamos em leituras e estudos com aprofundamento teórico e metodológico, a fim de nos inspirar e

produzir nossos estudos de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS.

Além disso, precisamos destacar que participamos de um grupo de pesquisa na Unisinos, o EBRAMIC¹. Esse, é outro ponto de convergência que nos aproxima enquanto colegas e nos aproximou também a essas metodologias e sobre as quais nos propusemos refletir nessa escrita. Nos encontros do grupo, realizados quinzenalmente, compartilhamos nossos estudos, dialogamos com nossa professora orientadora acerca de questionamentos relacionados às nossas investigações e dos caminhos a seguir na busca de subsídios que sustentarão tais pesquisas. Além disso, estudos que realizamos no EBRAMIC proporcionam aprofundamento teórico por meio de leituras e discussões que nos amparam nas investigações que realizamos.

Nesse sentido, a escolha da epígrafe que abre nossas discussões, não foi ao acaso. Meyer e Paraíso (2014) nos provocam a parar por um momento e analisar a forma como desenvolvemos nossas pesquisas em educação. De que maneira construímos a metodologia de pesquisa que nos conduziu à tese e dissertações com desfechos tão diferentes e tão singulares? Como nos movemos para produzir nosso conteúdo, ou seja, quais foram os trajetos que escolhemos ou não percorrer para mobilizar o material empírico que nos levaram à produção do conhecimento?

Uma discussão reflexiva referente às escolhas metodológicas exige, segundo Gatti (2012, p. 31-32), a caracterização do campo em que a pesquisa se situa. Contudo, a autora atenta para o fato de que um campo de estudo e pesquisa “não se configura por delimitações de teorias, métodos e objetos apriorísticos e abstratamente definidos, mas se constrói no próprio movimento histórico das intencionalidades nos estudos e investigações

¹ EBRAMIC - Educação no Brasil, Memória, Instituições e Cultura escolar, coordenado pela professora Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, orientadora de nossas pesquisas.

concretamente produzidos", ou seja, o(a) pesquisador(a) deve estar atento aos vestígios, pois será a partir desses que entrelaçamos as teorias aos métodos para sustentar a investigação que ora se inicia. Nesse sentido, o propósito que guia a pesquisa começa a ser delineado pelo(a) pesquisador(a) a partir do momento em que se principia a escavar o terreno onde o objeto de estudo se encontra, todavia, não se trata de algo fixo. No decorrer do processo da pesquisa e da aproximação com o *corpus* da investigação, os caminhos podem ser adaptados ou modificados, tanto quanto o seu propósito.

Ao referir-se à História da Educação enquanto campo de investigação, sob o qual nossas pesquisas se encontram, Luchese (2017, p. 116), reforça o fato de que estamos "em uma posição de fronteira" entre duas áreas do conhecimento: Educação e História. Estar sob essa linha tênue, não tem nos bastado, apontam os estudos realizados pela pesquisadora. Por isso, nós nos encontramos em constante movimento, à procura de respaldos em outros campos do conhecimento, no intuito de buscar subsídios teóricos e metodológicos para fortalecer e ampliar nossas investigações. Desse modo, estudos da Filosofia, Antropologia, Ciências Sociais, Ciências Políticas, dentre outros, somam-se às nossas pesquisas, a fim de ampliar e fundamentar nossas análises.

Nos estudos que desenvolvemos, as metodologias que utilizamos não se sobrepuseram uma à outra, também não valorizamos mais uma ou outra. Recorremos às referidas metodologias por considerar suas estruturas e valorizar suas potencialidades, de modo a possibilitar a articulação, o entrecruzamento e a complementação entre elas, a fim de fortalecer nossas investigações. Cada uma delas, com as suas especificidades, contribuiu para a organização, produção e análise dos documentos com os quais trabalhamos.

Dessa forma, a partir de nossas pesquisas, dos aspectos que nos aproximam e das questões que se destacam no grupo de pesquisa, voltadas para o campo da História da Educação, neste trabalho optamos por evidenciar as metodologias de Análise

Documental e História Oral, tendo como objetivos: discorrer sobre aspectos referentes às metodologias de Análise Documental e História Oral; apresentar os caminhos metodológicos utilizados em nossos estudos de Mestrado e Doutorado e refletir sobre o entrelaçamento entre essas metodologias em pesquisas realizadas no campo da História da Educação.

A fim de alcançar os objetivos deste estudo, organizamos a escrita em quatro momentos: o primeiro introdutório ao assunto que estamos abordando; o segundo momento, uma discussão teórica, em que são apresentadas as metodologias estudadas, o terceiro metodológico, no qual descrevemos nossos estudos e caminhos percorridos e o último, em que tecemos algumas considerações a fim de fechamento. Na sequência, abordaremos nossas reflexões acerca da Análise Documental e da História Oral, enquanto metodologias de pesquisa, com base nos aportes teóricos que fundamentam nossos estudos.

2. Análise Documental e História Oral: aspectos teóricos e metodológicos

Nos processos de elaboração do conhecimento, nas diferentes Ciências, há informações que são comuns, entretanto também se fazem presentes as diferenças nos modos de se realizar pesquisa de cunho científico, ou seja, há possíveis caminhos a serem seguidos. De acordo com estudos realizados por Goldenberg (2004, p. 14), “[...] o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Assim, a partir do momento em que o(a) pesquisador(a) inicia o processo de seleção do material que irá compor o *corpus* de sua investigação, estabelece-se uma forma de organizar, sistematizar, categorizar os documentos a fim de que possam ser lidos e relidos tantas quantas forem as vezes necessárias para que sejam (des/re)construídos e produzam argumentos, soluções ou refutações às indagações realizadas pelo(a) pesquisador(a), pois,

como destaca Certeau, (2017, p. 50) “[...] em História, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”

Desse modo, a Pesquisa Documental utiliza-se do documento. E, de acordo com estudos realizados por Cellard (2008, p. 295),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Ao referir-se a “documento”, o pesquisador acentua que este comporta quase todos os vestígios do passado, que contemplam as atividades humanas, ou seja, pode considerar textos escritos ou qualquer outro testemunho que esteja registrado. Entretanto, cabe ao(a) pesquisador(a) os questionamentos e a análise de tais documentos, uma vez que, ao serem produzidos, além de serem reflexos do ambiente social, também são responsáveis pela construção deste.

Nesse sentido, em alusão à Análise Documental, Cellard (2008, p. 298) acentua que o(a) pesquisador(a) precisa analisar com profundidade suas fontes, isso pois, “abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva a formulação de interpretações novas, ou mesmo, a modificação de alguns dos pressupostos iniciais.” O autor destaca igualmente, que o(a) pesquisador(a), ao aprofundar-se no *corpus* documental, deve munir-se da prudência e do olhar crítico. Sendo, que para o autor a avaliação crítica constitui uma das etapas de toda a análise documental.

Posteriormente à essa etapa, devem ser considerados o contexto em que foi produzido o documento; quem o produziu; sua autenticidade; com qual intencionalidade foi produzido e os

conceitos-chave do documento. Essas etapas resultam, por fim, na análise do documento. Estudos realizados por Grazziotin, Klaus e Pereira (2022) corroboram nessa mesma perspectiva ao destacarem que, nas pesquisas em Educação, o(a) pesquisador(a), ao confrontar-se com o documento, precisa submetê-lo a diversos questionamentos, sejam essas questões relacionadas à aspectos visíveis ou não, “o que diz ou deixa de dizer”. Sendo que, ao fim, o olhar crítico estará presente em todas as etapas do processo do(a) pesquisador(a).

No que diz respeito à Análise Documental em pesquisas no campo da História da Educação, Prado (2010, p. 124) destaca que uma das questões implícitas é “a busca por indícios no entorno do contexto”. Para a autora isso permite com que sejam produzidas pelo(a) pesquisador(a) algumas hipóteses, e estas deverão ser confrontadas com os documentos. É por meio delas que os caminhos percorridos serão delineados, com o objetivo de chegar a uma verossimilhança dos acontecimentos. Desse modo, Prado (2010, p.125) disserta que se torna crucial ir à frente do semblante dos acontecimentos e para isso “faz-se necessário investigar outras áreas e disciplinas que envolvam o objeto estudado, pesquisar-se a sociedade como um todo no período analisado e nunca entender um acontecimento como isolado.” Assim, pode-se dizer, a partir dos referenciais apresentados por Guichot (2006), que os pressupostos da interdisciplinaridade se fazem cada vez mais presentes no campo da História da Educação, de tal forma que conduzem a uma renovação de suas fontes documentais, das maneiras como se realizam as investigações e do modo como são divulgados os resultados de tais pesquisas.

Com relação à História Oral, Grazziotin e Almeida (2012, p. 36), destacam que essa metodologia é responsável por promover “aproximações entre história e memória”, possibilitando uma compreensão dos objetos de estudo para além dos documentos considerados oficiais. Dessa forma, tal metodologia valoriza a memória individual dos sujeitos entrevistados e a compreende

como documento para a pesquisa, contribui, assim, para a escrita da história.

A História Oral, como descreve Amado e Ferreira (2006) e Alberti (2013) é caracterizada como um método de pesquisa, “funcionando como uma ponte entre teoria e prática” (AMADO e FERREIRA, 2006, p. xvi). Ela consiste na realização de entrevistas com sujeitos que presenciaram algum acontecimento, conjuntura ou vivenciaram algo que oportunize a aproximação com o objeto de estudo. Essa metodologia, “trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam” (ALBERTI, 2013, p. 24).

Nesse sentido, por se tratar de um método que se desenvolve em torno da memória de sujeitos comuns, sem fama ou sem reconhecimento em uma escala macro, ela envolve e aproxima pessoas que até então eram desconhecidas, neste caso, o(a) pesquisador(a), que irá realizar a entrevista e o(a) entrevistado(a), narrador da sua história. Aqui, cabem as palavras de Thompson (1992, p. 44) ao salientar que

[...] a História Oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo [...]. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança [...]. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época.

A História Oral olha para o indivíduo e valoriza a sua história, as suas vivências, o seu pertencimento a determinado grupo, instituição, espaço e tempo. Respeita a sua narrativa e a compreende como mais uma parte de um grande quebra-cabeça, que ajuda a reconstruir uma imagem final, a construir uma história.

As discussões acerca do uso da História Oral em investigações de cunho científico são de longa data. Essa metodologia não recebia boa aceitação na academia, pois muitos pesquisadores usavam

como argumento o fato de que o documento memorialístico, na visão deles, não poderia ser considerada uma fonte confiável, visto que a memória é subjetiva, formada não somente pelo que os sujeitos lembram do passado, mas também, é preenchida pelos seus esquecimentos. Por ser uma reconstrução, a narrativa de memória é passível de lacunas, brechas, falhas, lapsos e, por esse motivo, tal metodologia foi alvo de críticas.

No Brasil, na década de 1970, Ecléa Bosi foi uma das pioneiras a utilizar a História Oral e as narrativas de memória para sua tese de doutorado, tornando-se uma referência na área. Bosi (1987, p. 05) alega que o(a) pesquisador(a) deve valorizar o que o narrador escolheu para lembrar e contar no momento da entrevista oral, e considerar que as omissões, o esquecimento e os erros “são menos graves em suas consequências que as omissões da História oficial.” Ou seja, documentos escritos também estão sujeitos às omissões, vazios, lacunas e ausências.

Diante disso, ao optar pela metodologia de História Oral, cabe ao(a) pesquisador(a) estar atento ao fato de que as fontes orais, assim como qualquer outro documento, devem passar por um olhar crítico. Tanto o documento escrito, quanto o oral, deve ser passível de questionamentos, dúvidas e estranhamentos. É preciso manter-se alerta e não se deixar cair em sedução, pois ao nos aproximarmos de determinados documentos, acabamos criando uma relação de apego e encantamento pela fonte, algo que pode se tornar uma armadilha no momento de problematizar e fazer a crítica necessária.

Para se utilizar as narrativas orais como fonte de pesquisa, Alberti (2013), orienta passos de como o(a) pesquisador(a) que se dispõe a trabalhar com a metodologia da História Oral deve proceder. Após encontrar os sujeitos que irão narrar suas memórias sobre determinado tema a ser pesquisado, é importante contatar o entrevistado para agendar dia, horário e local onde o evento da entrevista irá se realizar. Na ocasião, levar e entregar

um termo de consentimento² para que o entrevistado assine e fique ciente de que o uso de sua narrativa será apenas para fins de pesquisa. Estabelecer uma relação de afeto e confiança é fundamental para que a narrativa transcorra com leveza e segurança. Alberti (2013, p. 209), destaca que o trabalho do(a) pesquisador(a) no momento da entrevista “deve se basear na ética e no respeito ao(a) entrevistado(a), considerando-se as preocupações que ele expressa no decorrer do depoimento”, tanto quanto nas demais questões aqui apontadas por nós.

Conhecer um pouco sobre o tema a ser pesquisado também fará com que o assunto e a narrativa transcorram com maior fluidez, pois levar algumas perguntas prévias, abertas, sobre o assunto ajuda o entrevistado a organizar sua narrativa e fazer com que ele relate sua história, não permanecendo apenas em respostas curtas, afirmativas ou negativas. Os evocadores de memória (fotografias, recortes de jornal, diários, ...) também se tornam um suporte interessante para quem está narrando a história. Esses instrumentos são responsáveis por ajudar o entrevistado a lembrar de cenas, momentos, conversas, espaços e sujeitos envolvidos. Uma vez a entrevista finalizada e gravada em vídeo e/ou áudio, ela deve passar pela transição e devolução ao entrevistado para que este leia e certifique-se do que ficou documentado. A transcrição é o momento de transformar a memória oral em documento escrito. Percebe-se aqui que, nesta metodologia, há um trabalho significativo do(a) pesquisador(a), pois é ele, juntamente com a contribuição da narrativa de seu entrevistado, que irá produzir o documento para a pesquisa que está em processo de construção.

Cabe destacar que, embora as três pesquisas a que se refere este capítulo utilizaram como ferramenta metodológica a entrevista e todas as orientações descritas para a realização dessa, em uma delas os pressupostos da metodologia da História Oral não se fizeram presentes, uma vez que as narrativas foram

² TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

tomadas como possibilidade de serem analisadas a partir das inferências da Entrevista Compreensiva, conforme será descrito no item 3.2.

Considerando os apontamentos de cada metodologia, feitos até aqui, no percurso de nossas pesquisas, ora usamos a Análise Documental, ora a História Oral, assim como as duas atreladas para trazer à tona a história de três instituições educacionais distintas. Dessa forma, na próxima seção, apresentaremos de modo sintetizado os caminhos trilhados por cada pesquisadora segundo nossos objetos de estudo e os propósitos de cada investigação, salientando a relevância destas escolhas teórico-metodológicas para as pesquisas em História da Educação.

3. Entre ouvir, ler e escrever: o entrelaçar das metodologias nas pesquisas em História da Educação

Decerto, o trabalho do(a) pesquisador(a) é norteado por um propósito e demais questões da pesquisa que direcionam a escolha pelo objeto de estudo e o planejamento inicial da investigação, ou seja, define-se o *que fazer* para depois o *como fazer*. Essas questões norteadoras contribuem para guiar o processo da pesquisa de forma coerente e com rigor, no delimitar o escopo da pesquisa, a escolha das fontes históricas e quais os procedimentos teóricos-metodológicos mais acertados. Mas, o processo de pesquisar pode requerer ajustes e refinamentos durante seu percurso. Portanto, compreendendo que nossas pesquisas também seguiram alguns destes direcionamentos, detalhamos melhor, a seguir, nossos objetos de estudo e os métodos que nos guiaram.

3.1 Por entre narrativas de memórias e pertences guardados: a Escola Normal Evangélica em São Leopoldo/RS

O objetivo deste subcapítulo é apresentar e refletir sobre os processos metodológicos que foram utilizados para operar, durante os anos de 2016 e 2017, na seleção e produção da empiria,

que se constituiu a partir de narrativas de memórias e documentos escritos e imagéticos. Após ser analisada e tramada com os aportes teóricos, culminou na escrita da dissertação de Mestrado em Educação³.

O estudo desenvolvido, teve como objeto de pesquisa a Escola Normal Evangélica (ENE) no recorte temporal de 1950 a 1966. Nesse período a instituição localizava-se na cidade de São Leopoldo/RS. Porém, sua história inicia-se em 1909, na cidade de Taquari/RS, por organização de um grupo de imigrantes vindos da Alemanha, criaram o Seminário Evangélico de Formação de Professores⁴. A instituição, após funcionar também na cidade de Santa Cruz do Sul, chegou à São Leopoldo, permanecendo em atividade nesta cidade de 1926 a 1966, transferindo suas funções para prédios próprios na cidade de Ivoti/RS. A escola, que passou por diferentes cidades e mudanças de nomenclatura, atualmente encontra-se em funcionamento sob o nome de Instituto Ivoti. Sendo assim, o recorte temporal recai sobre sua permanência na cidade de São Leopoldo/RS. O ano de 1950, marca quando a escola retoma suas atividades na cidade, após permanecer fechada por forças do período de nacionalização do ensino⁵ e, o

³ A dissertação, tem como título “MEMÓRIAS DE EX-ALUNOS(AS) DO INTERNATO DA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA EM SÃO LEOPOLDO/RS: práticas cotidianas e cultura escolar (1950-1966)” e foi defendida em março de 2018 no PPG de Educação da UNISINOS.

⁴ Na época, recebeu o nome em língua alemã, *Deutsches Evangelisches Lehrerseminar*.

⁵ Segundo explica Gertz (2005), a campanha de nacionalização ocorreu durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e está ligada à figura de Oswaldo Cordeiro de Faria, então governador do Estado do Rio Grande do Sul (1938-1943). Com o discurso de criar uma “identidade nacional”, ocorreram, por parte do governo, ‘ataques’ aos grupos de estrangeiros que aqui se encontravam. Durante esse projeto, houve um controle no uso da língua estrangeira, nomes de instituições tiveram de ser mudados, havendo perseguições e até prisões. A ENE permaneceu fechada entre os anos de 1939 a 1949, retomando as atividades em seus prédios no ano de 1950.

ano de 1966, foi seu último ano em funcionamento nesta localidade e marca sua transferência para Ivoti/RS.

A busca por documentos sobre a ENE ocorreu de diferentes formas, lugares e contatos realizados. Mas grandes foram as frustrações por pouco ou nada conseguir nos espaços visitados. Registros de alunos, professores e grades curriculares do período em questão foram quase nulos. As procuras ocorreram no museu histórico do município⁶; no Instituto Ivoti, onde foi possível acessar o jornal estudantil “O Arauto”⁷, que se encontra digitalizado, e buscas foram realizadas junto ao arquivo da IECLB⁸, porém, o encontro com as documentações iconográficas e demais documentos escritos, ocorreu ao contatar os ex-alunos(as) da instituição para realizar as entrevistas de História Oral.

Nesta pesquisa, optou-se em realizar entrevistas de História Oral, por envolver uma instituição que já não existia mais no tempo e no espaço, mas é sobrevivente na memória dos sujeitos que a frequentavam e que nela, além de estudar, também moravam em suas dependências, já que a instituição também oferecia aos alunos o regime de internato. Assim, a pesquisa teve como base o documento memorialístico e somou-se a ele as demais materialidades preservadas pelos entrevistados: livro didático; boletins, certificados, cadernos de recordação e álbuns com fotografias. As entrevistas foram realizadas com seis ex-alunos(as) da ENE, quatro homens e duas mulheres. O documento final, após realizar as gravações, transcrições e devolutivas aos participantes, resultou em mais de 10 horas de gravação e em 131 páginas transcritas.

A Análise Documental, neste estudo, envolveu documentos imagéticos – fotografias – e documentos escritos – jornal

⁶ MHVSL – Museu Histórico Visconde de São Leopoldo.

⁷ O jornal estudantil “O Arauto” foi produzido pelos alunos no período investigado e os entrevistados citaram esse documento por lembrarem de momentos que foram registrados nas páginas do periódico.

⁸ IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, instituição à qual a escola era vinculada.

estudantil, cadernos de recordação e boletins escolares. Cabe salientar que, para cada categoria de documento, há diferentes pontos a serem observados e, para isso, há teóricos que nos ajudam neste processo de investigação.

O uso do jornal estudantil foi analisado à luz de Tânia de Luca (2015). A autora atenta para o fato de que não podemos fazer uso da imprensa de forma ingênua, caindo na “ideia de que o jornal cumpre a nobre função de informar ao leitor o que se passou, respeitando rigorosamente a ‘verdade dos fatos’.” (LUCA, 2015, p. 138). Como qualquer outro documento, o jornal é um recorte do fato, e é redigido a partir das subjetividades do indivíduo que realizou a matéria ou nota publicada, podendo apresentar brechas, lacunas e conter ausências. O mesmo ocorre com as fotografias. Neste estudo, as fotografias foram utilizadas entendendo-as enquanto documento de memória e compreendendo-as a partir do que Burke (2004, p. 17) afirma, que elas “nos permitem ‘imaginar’ o passado de forma mais vívida”. Vidal e Abdala (2005) reforçam também o seu uso e a importância de se utilizar as fotografias como fontes para o estudo da História da Educação. Contudo, tanto os documentos memorialísticos, quanto os documentos escritos e imagéticos precisam ser estranhados e problematizados, pois cada um possui suas potências e fragilidades.

Deste modo, a pesquisa para a construção da dissertação contou com a triangulação de dados obtidos por meio da empiria produzida, recorrendo às metodologias da História Oral e Análise documental. Cada uma, a partir dos aportes teóricos, contribuiu para a produção de informações e conhecimento científico sobre as práticas cotidianas e a cultura escolar que se constituiu no interior de uma instituição evangélica formadora de professores, que funcionava em regime de internato, entre os anos de 1950 e 1966, na região sul do Brasil.

3.2 “Éramos oito”⁹: elos estabelecidos entre estudantes residentes em uma instituição de ensino agrícola

Ao se pensar em realizar uma pesquisa, qualquer que seja, inúmeros são os questionamentos que se fazem, quer seja em relação ao tema da investigação, quer seja acerca dos referenciais teórico-metodológicos a partir dos quais nosso trabalho se sustentará. Ao percorrer o caminho até a chegada da escrita final da tese, muitas foram as (trans)formações ocorridas e que serão sintetizadas nesta seção, ademais de apresentar o percurso metodológico utilizado no estudo, que se realizou ao longo dos anos de 2018 a 2022, e que resultou no texto da tese de Doutorado em Educação¹⁰.

A pesquisa teve como *lócus* a residência estudantil que há no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste e abrangeu o recorte temporal de 1995 a 2020 – os primeiros vinte e cinco anos de atividades pedagógicas da Instituição responsável pela formação de Técnicos em Agropecuária, no referido estado. A investigação objetivou circunscrever os processos de tecitura das redes de sociabilidade estabelecidos entre os alunos residentes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e o modo como essas redes constituem uma determinada cultura escolar, no IFRO *Campus* Colorado do Oeste (1995-2020). Assim, os autores/atores da pesquisa foram os estudantes que viveram na residência estudantil durante o período em que realizaram os estudos do referido curso.

⁹ Fragmento da entrevista concedida por Leandro Dias da Silva em 18 de janeiro de 2020

¹⁰ Aprender a viver com o outro: a residência estudantil e as redes de sociabilidade no IFRO *Campus* Colorado do Oeste/RO (1995-2020) é o título da tese de doutorado realizado no PPG de Educação da UNISINOS, sob a orientação da Professora Doutora Luciane Sgarbi Santos Graziotin, e que foi defendida em maio de 2022.

Embora a pesquisadora já possuísse certa experiência na área da educação como professora e pesquisadora, ao ingressar no doutorado em Educação, viu-se na necessidade de sair da zona de conforto em que se encontrava como pesquisadora e adentrar em uma seara na qual tinha poucos conhecimentos. Enquanto decidia-se acerca do objeto de pesquisa teve que se apropriar de terminologias, conceitos, aportes teóricos e metodológicos que não estavam presentes em suas pesquisas até então voltadas para a temática do currículo. Esse movimento que exigiu uma (transformação) foi fundamental para a realização da pesquisa que possui como aporte teórico estudos acerca das instituições escolares, práticas cotidianas, cultura escolar e redes de sociabilidade e se encontra na inter/transdisciplinaridade entre História Cultural, Sociologia e História da Educação. Quanto aos pressupostos metodológicos, a investigação centrou-se na Análise Documental e na Entrevista Compreensiva.

Os primeiros movimentos em busca de vestígios que pudessem conter os registros acerca do surgimento da Instituição começaram a partir das conversas com os servidores que presenciaram a implantação da escola. Embora tenha surgido no ano de 1993, ainda como projeto para se tornar a primeira escola técnica agrícola, federal, do estado de Rondônia, não possui um espaço único para arquivar os documentos. Assim, em cada setor da escola foram encontrados relatórios, atas, registros de documentos, estruturas curriculares, projetos pedagógicos e inúmeros outros registros de atividades práticas realizadas pelos alunos, nos setores produtivos da Escola-Fazenda. No ano de 2008, com a lei de criação dos Institutos Federais, a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste integrou-se ao Instituto Federal de Rondônia promovendo uma série de modificações na Instituição, entretanto a residência estudantil permaneceu.

Assim, a Análise Documental foi imprescindível para entender como se articulavam as ações orientadoras da escola e como essas refletiam no estabelecimento das redes de sociabilidade entre os estudantes que viviam na residência

estudantil. Nos anos iniciais de funcionamento, as regras e normas impostas aos alunos conduziam a um controle quase que total de todos os ambientes e também faziam com que os estudantes se mantivessem ocupados o máximo de tempo possível. Essas relações de poder conservavam a 'ordem' em todos os ambientes escolares, inclusive naqueles destinados à residência estudantil. Com o passar dos dias, a convivência permitia uma maior integração entre todos e as redes de sociabilidade se estabeleciam e constituíam uma cultura escolar com características próprias.

A Análise Documental permitiu, à pesquisadora, compreender parte das relações que se estabeleciam entre os estudantes, por isso, o passo seguinte foi a busca por alunos egressos que tivessem vivido na residência estudantil. Escolhidos os autores/atores que participariam da investigação, foram utilizados, na realização das entrevistas, os pressupostos da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013) que tem como propósito essencial a palavra do entrevistado, além disso, não se restringe ao momento de interlocução entre o(a) pesquisador(a) e o(a) entrevistado(a), estende-se pela sociabilidade entre pesquisador(a) e pesquisado(a), haja vista que uma boa pergunta é o resultado de uma interação eficaz, dessa forma não só a entrevista deve ser considerada, mas o próprio evento da entrevista.

A opção por analisar as entrevistas não a partir dos pressupostos da História Oral, deu-se pelo fato de que nesta investigação não se visou o trabalho com memória tomada como documento, mas sim foram vistas as narrativas como possibilidade de serem analisadas de acordo com os pressupostos da Entrevista Compreensiva, o que também se justificou pelo fato de que os(as) egressos(as) entrevistados(as) eram jovens e alguns haviam saído da residência estudantil há cerca de um ano. Além disso, a metodologia da Entrevista Compreensiva possui estreita relação e se movimenta constantemente entre o(a) pesquisador(a), os autores/atores com suas falas e as redes de sociabilidade que se estabelecem entre os estudantes.

O movimento realizado entre a Análise Documental e a Entrevista Compreensiva possibilitou o desenvolvimento de um trabalho que Mills (2009) denomina de *artesanato intelectual* e o artesão intelectual é aquele que sabe gerir e individualizar os dispositivos que têm a seu dispor e fazer com que a pesquisa aconteça. Assim, a metáfora do *patchwork*¹¹, pode ser relacionada a esta pesquisa, uma vez que a ação dos autores/atores da investigação proporcionou, em conjunto com a pesquisadora, o movimento e a articulação entre as peças da pesquisa, as quais se ajustaram de tal modo que as redes de sociabilidade se estabeleceram entre os estudantes residentes, proporcionando, a partir das práticas cotidianas, a constituição de uma cultura escolar com características agrícolas.

3.3 Educandário Amparo Santa Cruz, entre labirintos e percursos investigativos: novos olhares para a pesquisa em Educação

A escrita deste subcapítulo tem como intenção apresentar de forma circunscrita o objeto de estudo no mestrado em Educação e os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa na área da História da Educação. A dissertação com o título *Educandário Amparo Santa Cruz: “o lugar onde os filhos choram e as mães não escutam”*, Porto Alegre (1940-1950), se propôs a investigar a constituição de uma instituição que foi criada enquanto um preventório na década de 1940 na cidade de Porto Alegre-RS, para receber os filhos dos pacientes internados com hanseníase¹² do Hospital Colônia de Itapuã, em Viamão.

¹¹ Palavra da língua inglesa; trata-se de uma técnica em que consiste na união de retalhos variados, compondo distintas combinações de cores, formas e design. Michel de Certeau (2014) valeu-se da metáfora do *patchwork* para representar a união de múltiplos elementos culturais que resultam em algo novo.

¹² É uma doença infectocontagiosa conhecida popularmente como lepra, mas que teve sua terminologia modificada no Brasil por meio da lei nº 9010/95 de 29 de março de 1995.

A partir do ano de 1923, o Brasil promulgou a regulamentação da chamada "prophylaxia especial de combate à lepra" por meio do Decreto 16.300. Conforme destacado por Limberger (2022), o referido decreto incluía medidas e recomendações que deveriam ser adotadas em todo o território nacional, incluindo a obrigatoriedade do isolamento das pessoas diagnosticadas em Hospitais Colônias.

Segundo Quevedo (2005), o projeto brasileiro de profilaxia da hanseníase na época, baseou-se nos modelos europeus. Nesse sentido, o programa instituído no país adotava uma abordagem estruturada em três pilares fundamentais. O primeiro deles consistia na implementação de dispensários, que se configuravam como instituições sediadas em determinadas cidades de cada estado, incumbidas de realizar exames e diagnósticos para identificar casos de hanseníase. Caso o resultado fosse positivo, o dispensário indicava a necessidade de internação e providenciava o encaminhamento do paciente. No segundo eixo estavam os hospitais colônias, local que seria responsável pela internação compulsória dos pacientes e que deveria funcionar como uma pequena cidade, tendo na sua organização as chamadas "zonas limpas" e "zonas sujas", sendo estes locais determinados apenas para funcionários e administradores e os locais reservados apenas para a movimentação dos pacientes, perpassado por essas zonas teria toda a estrutura arquitetônica como outra cidade qualquer, apenas envolta por uma grande mata e distante do convívio da sociedade.

No terceiro e último eixo, estavam os preventórios, instituições criadas paralelamente aos hospitais colônias, com a determinação de receber os filhos dos pacientes internados ou que viessem a nascer nas instituições. Posto que o objeto de estudo da dissertação em Educação se enquadra nesse último eixo, sendo o preventório gaúcho Educandário Amparo Santa Cruz. Essa instituição tinha como objetivo, amparar, educar e prover os filhos dos pacientes do Hospital Colônia de Itapuã, conforme previsto na regulamentação da época.

Ao adentrar na busca pelo corpus da investigação foram acessados documentos diversos, tais como relatórios, jornais, fotografias, plantas arquitetônicas, boletins de avaliação dos internos, os quais foram encontrados sem arquivamento correto na própria instituição, bem como algumas fontes preservadas no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV)¹³. Com o objetivo de produzir a empiria do estudo, através destes documentos, foi adotado como método a Análise Documental Histórica.

A utilização do termo “histórica” na Análise Documental se justifica, conforme ressaltado por Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), por se tratar de uma pesquisa no campo da educação com uma abordagem historiográfica. Desse modo, por meio desta metodologia, valendo-se da análise crítica dos documentos, em que se considera o contexto da sua produção, quem os produziu, com quais intenções ou interesses, os significados presentes ou ausentes, foi possível compreender a organização da instituição, com características específicas, quais eram seus objetivos, suas normas e regras bem como o seu cotidiano.

No percurso investigativo, com a intenção de aprofundar a compreensão do espaço do preventório gaúcho, a dissertação utilizou narrativas de memórias de duas pessoas que tiveram alguma relação com o objeto de estudo em questão. Através dessas narrativas, é observado compreender algumas percepções que os documentos escritos não davam conta de responder, além de trazer à pesquisa questões valiosas sobre a experiência do vivido das entrevistadas nessa instituição.

Sendo assim, utilizando como metodologia a História Oral paralela à Análise Documental Histórica nesse estudo, foi possível uma visão mais rica e significativa do espaço do preventório gaúcho. Destacando que a opção por utilizar duas entrevistadas

¹³ Acesso realizado via site do CPDOC da FGV com busca integrada ao acervo da fundação.

ocorreu em função do contato com um número expressivo de outras fontes históricas, que já requereu uma seleção detalhada da pesquisadora, também porque, conforme Alberti (2013), ao optar-se por trabalhar com História Oral uma das grandes questões é que ela segue critérios qualitativos, desse modo, essa escolha está mais atrelada pela sua relevância com os propósitos da pesquisa.

Ao combinar o uso dessas duas metodologias, Análise Documental Histórica e História Oral, nessa dissertação de mestrado, ocorreu uma abordagem complementar e enriquecedora do objeto de estudo, possibilitando uma compreensão mais abrangente, com diferentes fontes históricas e perspectivas. Portanto, destaca-se a importância dos métodos combinados nessa investigação, pois contribuíram para a realização da pesquisa que é a primeira no campo da História da Educação a investigar o preventivo Educandário Amparo Santa Cruz.

4. Algumas considerações a fim de fechamento

Iniciamos essa escrita evocando algumas questões do campo da História da Educação, em seguida, apresentamos aspectos teóricos referentes às metodologias com as quais operamos em nossas pesquisas acadêmicas e, em seguida, discorremos sobre as produções conduzidas por cada uma de nós e que resultaram em dissertações e tese no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.

Cabe, nesse momento, destacar que o *como fazer* foi indispensável para a concretização das investigações por nós realizadas. Além disso, foi preciso confrontá-lo com nosso objeto de estudo, para compreender em quais aspectos estavam ou não em acordo e, desse modo, escolher quais os aportes teórico-metodológicos que iriam nos acompanhar nessa jornada que é a pesquisa acadêmica. Compreendemos, desta forma, que o planejamento não se desenvolve de maneira automática, mas sim, de acordo com o *corpus* da pesquisa e os objetivos do(a) pesquisador(a).

Outrossim, as investigações em Educação, apoiadas na perspectiva histórica, tanto quanto as demais, são constituídas por diversas formas de *como fazer*, por isso, neste estudo, não tencionamos defender e/ou dar maior ênfase a uma ou outra. Nosso intuito foi de que, por meio das escolhas teórico-metodológicas que realizamos nas pesquisas, pudéssemos contribuir para a produção de conhecimento, na área da Educação, com o uso da Análise Documental e História Oral. Todavia, reforçamos que na pesquisa educacional deve haver um comprometimento sensível do(a) pesquisador(a) para com o trato à realidade da sua pesquisa. Esse olhar cuidadoso, contribui para a escolha de uma concepção teórico-metodológica lapidada e alicerçada no rigor e na relevância da caminhada investigativa.

Referências

- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3.ed.rev.atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 2 ed. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- BRITO, Estela Denise Schütz. **Memórias de ex-alunos(as) do internato da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo/RS: práticas cotidianas e cultura escolar (1950-1966)**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2018. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7153> Acesso em 20 abr. 2023.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 979–992, jul. 2014.

GATTI, Bernadete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da educação (RBPAE)** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GERTZ, René E. **O Estado novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Revista Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 33, p. 1-21, 2022.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo-RS, Oikos, 2012.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUICHOT REINA, Virginia. Historia de la Educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (Colombia), vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 11-51. Universidad de Caldas Manizales, Colombia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859002>. Acesso em 16 abr. 2023

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis: Vozes, Maceió/AL: Edufal, 2013.

LIMBERGER, Rafaela. **Educandário Amparo Santa Cruz**: “O lugar onde os filhos choram e as mães não escutam”, Porto Alegre (1940-1950). 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11805>.

Acesso em 20 abr .2023.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 111-153

LUCHESE, Terciane Ângela. In(ter)venções: a História da Educação como campo disciplinar e de pesquisa. In: ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim. **Investigar, intervir e preservar a História da Educação**. Porto: CITCEM, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

QUEVEDO, Everton Reis. **Isolamento, isolamento, e ainda isolamento: o Hospital Colônia de Itapuã e o Amparo Santa Cruz na profilaxia da lepra no Rio Grande do Sul**. 189 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2005.

PRADO, Eliane Mimesse. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.124-133, jan./jun.2010.

SASSET, Rosane Salette. **Aprender a viver com o outro: a residência estudantil e as redes de sociabilidade no IFRO Campus Colorado do Oeste/RO (1995-2020)**. 254 f. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11850>.

Acesso em 22 abr. 2023.

VIDAL, Diana; ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação**, Santa Maria, v. 30 – n. 02, p. 177-194, jul/dez 2005.

METAPESQUISA EM EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Jonathan Vicente da Silva
Fabiane Bitello Pedro
Alessandra Pereira Pedroso

Introdução

É possível produzir metapesquisa em Educação? Existe um modo específico de produzi-la? O que caracteriza a metapesquisa? E o que a difere da análise documental, do estado da arte e da revisão da literatura? Neste capítulo, apresentamos como nos aproximamos, entendemos e operamos com a metapesquisa como ferramenta teórico-metodológica no interior de nossas pesquisas. Também estabelecemos algumas diferenciações, a fim de defendermos que os movimentos de análise que temos feito, a partir de um percurso autoral, mas que preserva certas características, é considerado metapesquisa.

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (MEYER, Dagmar Estermann¹; PARAÍSO, Marlucy Alves, 2014, p. 17, grifos das autoras).

¹ Utilizamos o nome e sobrenome do/a autor/a ao ser referenciado/a pela primeira vez para dar visibilidade aos homens e às mulheres com quem dialogamos. Estas são escolhas teórico-políticas e decorrem dos estudos e das

Muito nos honra podermos compartilhar, por meio deste texto, caminhos metodológicos que trilhamos ao realizar nossas pesquisas. Entendemos, concordando com Meyer e Paraíso (2014), que uma metodologia ou o modo como a operamos possui caráter pedagógico, uma vez que oferece pistas que mostram como conduzir/conduzimos este processo. Não desejamos criar um manual ou fórmulas prontas a serem seguidas “ao pé da letra”. Nosso objetivo é construir um diálogo e, a partir de nossos percursos formativos, oferecer pistas para que cada um/a² possa construir seus modos de fazer pesquisa, assumindo um compromisso autoral, ético, político e pedagógico.

Antes de seguirmos, destacamos que este capítulo pode assumir uma dupla função: por um lado, apresenta princípios teórico-metodológicos da metapesquisa e, por outro, oferece pistas para se produzir uma pesquisa desde a perspectiva da revisão bibliográfica, considerando que ambas metodologias são muito próximas, mas se diferenciam pelos objetivos e finalidades (MAINARDES, 2018).

Nos aliamos também à discussão proposta por Meyer e Paraíso (2014), ao reafirmamos à compreensão de metodologia como

um certo modo de fazer pergunta, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informação — que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação — e de estratégias de descrição e análise (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18).

discussões que o Grupo de Pesquisa no qual estamos inserido/as realizam sobre as questões de gênero.

² Sempre que os termos apresentados neste artigo necessitarem de flexão de gênero, serão utilizados artigos no masculino e no feminino, antecedendo-os. A proposta é chamar a atenção para a valorização e o respeito à presença da mulher no campo educacional. Esta é uma escolha afetiva e política que o grupo de prática de pesquisa do qual fazemos parte investiga e defende.

Nesta direção, apresentamos como entendemos metapesquisa a partir de autores/as que são referência neste campo de estudo e, para além disso, desejamos mostrar como operamos com esta ferramenta no interior de nossas pesquisas. Assim, estabelecemos algumas distinções de metodologias outras que possuem aproximações, mas também distanciamentos da metodologia em questão, considerando que, se os critérios não estiverem bem definidos, o procedimento metodológico escolhido por nós poderá ser colocado sob suspeita. Fazemos isso também, a partir de nossa trajetória de pesquisa durante o curso do Mestrado em Educação e dos estudos que realizamos no interior do grupo de prática de pesquisa e do Lola - Trabalho docente, Gênero e Sexualidade, coordenados pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna, nossa orientadora. Para isso, elegemos três pesquisas: (1) Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018), dissertação de Fabiane Pedro (2020); (2) Regulação e queer(ização) da docência: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019, dissertação de Jonathan da Silva (2022); (3) Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC: perspectiva da gestão escolar de Morro Reuter/RS (2019-2021), dissertação de Alessandra Pedroso (2022).

Pedro (2020) realizou sua pesquisa nas discursividades que atravessaram e dimensionaram a formação continuada de professoras da educação básica de 1997 a 2018, a partir de outras produções acadêmicas. A garimpagem, conforme denomina a autora, foi feita em quatro repositórios: no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, na Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, no Scientific Electronic Library Online e no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos, nos quais elegeu seis trabalhos acadêmicos — cinco dissertações e um artigo vinculado a uma pesquisa de um programa de pós-graduação. Ancorada no que denominou estado da arte como procedimento metodológico, Pedro (2020) analisou a complexa trama discursiva

presente nas duas décadas determinadas como foco, a partir dos campos dos estudos em docência, na formação de professores/as e na perspectiva pós-estruturalista, e foi mobilizada pelas categorias analíticas que surgiram no/do próprio estado da arte, nas 7.014 produções acadêmicas lidas e analisadas que, por vezes, foram isoladas, agrupadas e/ou reagrupadas.

Silva (2022) buscou, a partir da produção acadêmica educacional brasileira de 2009 a 2019, mapear, descrever e analisar que/quais jogos de saber e poder concorriam para a constituição de um modo de ser e estar docente de pessoas trans. Para fazer isso, realizou uma busca no repositório da Capes e, após o estudo detalhado das pesquisas que localizou, selecionou oito para compor a empiria, sendo cinco dissertações de mestrado e três teses de doutorado, produzidas no recorte temporal escolhido. Silva (2022) nomeou este processo metodológico como pesquisa documental, inspirado, principalmente, nos estudos de Jacques Le Goff (1996), Michel Foucault (2000) e André Cellard (2008) que, naquele momento, possibilitaram ferramentas para a seleção, o agrupamento e as análises das pesquisas, a fim de responder à pergunta de pesquisa.

Dito isso, destacamos que os caminhos metodológicos realizados nas pesquisas de Pedro (2020) e Silva (2022) estão em conformidade com aquilo que Jefferson Mainardes (2018) defende como metapesquisa, como apresentaremos no decorrer do presente capítulo.

A terceira pesquisa, desenvolvida por Pedroso (2022), utilizou como procedimento metodológico a etnografia. A pesquisa foi enriquecida por entrevistas realizadas com o público-alvo da pesquisa: os/as supervisores/as escolares da rede municipal de ensino; o presidente do Conselho Municipal de Educação; uma professora da empresa que prestava assessoria à secretária municipal de educação; e, a secretária municipal de educação. Estas pessoas foram observadas durante a pesquisa de campo, em Morro Reuter/RS.

Pedroso (2022) se aproxima deste capítulo por duas razões: uma por fazer parte do grupo de prática de pesquisa que tem se ocupado em estudar e fazer uso da metapesquisa; e outra, por ter realizado, em sua investigação, uma revisão potente das pesquisas já realizadas com a temática de sua dissertação. O objetivo foi mapear as produções para verificar o que já havia sido pesquisado e, assim, aprofundar os estudos. Desta forma, após definir descritores, recorte temporal e repositórios digitais, foram analisadas 2.132 produções científicas, entre artigos, dissertações e teses, dos anos 2015 a 2019. Com esta análise, a autora selecionou oito pesquisas que embasaram a investigação, tanto para a questão metodológica como para burilar a pergunta condutora.

Nos somamos também a uma agenda de pesquisa³ da professora Maria Cláudia e também aos projetos coordenados e orientados por ela, os quais tem como foco de análise a tríade: trabalho docente, identidade profissional e gênero. As discussões realizadas nestes espaços, potencializam nossos modos de ver e de fazer as pesquisas no campo da Educação. Importa dizer ainda, que nos filiamos à perspectiva pós-estruturalista e é desde este lugar que olhamos para a docência e para a formação de professores/as na relação com gênero, sexualidade e outros marcadores sociais. Entendemos que anunciar isso,

³ Mencionamos aqui, algumas pesquisas produzidas no interior do Lola que inicialmente chamaram de análise documental, pois o grupo ainda vinha estudando o procedimento metodológico metapesquisa. Entendemos que estes foram movimentos importantes que o Grupo realizou, para então defender e assumir teórica e metodologicamente o uso da metapesquisa. São eles: *Da educação especial à educação inclusiva: uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da Unisinos (1964-2014)* (HEINLE, Vivian, 2016); *Formação cultural de professores: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 2000 e 2017* (BOCK, Michele Fernanda, 2018); *Relações entre gênero e docência na educação profissional e tecnológica: análise da produção acadêmica entre 2010 e 2020* (CONCEIÇÃO, Ana Lúcia Paula da, 2023); *Sentidos de docência produzidos no contexto das produções acadêmicas no estado do Maranhão e na região sul do Brasil entre os anos de 2016 e 2020* (AGUIAR, Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar, 2023).

[...] porque delimita um campo teórico e político no qual o fazer pesquisa se conecta com determinadas possibilidades de elaborar perguntas e objetos de pesquisa, planejar a investigação, movimentar-se no processo de sua implementação, operar sobre o material empírico que nele produzimos e compor o texto que resulta da análise que dele fazemos (MEYER, 2014, p. 51).

É essa possibilidade de fazer perguntas, de colocar sob suspeita as “verdades absolutas”, de olhar para o material empírico para além das evidências que nos mobiliza e nos impulsiona.

Afinal, o que sabemos sobre metapesquisa? Fundamentos teóricos

O estudo desenvolvido por Mainardes (2018) apresenta aspectos conceituais e metodológicos sobre metapesquisa no campo das políticas educacionais. É, sobretudo, a partir deste estudo, que buscamos inspiração para argumentarmos que temos desenvolvido metapesquisa em nossas pesquisas no campo da Educação, algo que pode ser considerado novo em cursos de mestrado e doutorado. Destacamos também a importância de reconhecermos que Sílvio Gamboa pode ser considerado um dos pioneiros no Brasil, por ter realizado, em 1982, este tipo de investigação. Segundo Régis Silva e Gamboa (2014, p. 53-54),

esse tipo de pesquisa, além de desenvolver a crítica como uma das atividades científicas fundamentais, conduz-nos, por esse motivo, a novos conceitos, novas teorias, revisões epistemológicas, destruição de mitos e pressupostos, bem como a elaboração de novas metodologias de investigação.

Nos filiamos aqui à compreensão foucaultiana de crítica, ou seja, a crítica como um exercício de pensamento, “fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais (FOUCAULT, 2006, p. 180). E, junto a Alfredo Veiga-Neto (2020, p. 16-17), buscamos nos valer da metapesquisa, realizando um movimento de hipercrítica, ou

seja, um “exercício de uma crítica radical, que deve estar sempre disposta a se voltar a si mesma e criticar-se a si própria”.

Dito isso, reforçamos que ao realizar a metapesquisa, não desejamos e nem lançamos mão de um juízo de valor sobre as pesquisas. Assumimos nosso compromisso ético, político, acadêmico e pedagógico e exercitamos a análise crítica sobre a empiria, desde as perspectivas já anunciadas neste trabalho.

Por metapesquisa, entendemos pesquisas sobre pesquisas já finalizadas. Considera-se a metapesquisa como “uma estratégia para análise sistemática das pesquisas de um determinado campo ou temática” (MAINARDES, 2018, p. 304), que possibilita “[...] identificar as características, tendências, fragilidades e possíveis obstáculos para o avanço das pesquisas do campo” (MAINARDES, 2018, p. 315). Segundo o autor, a metapesquisa avança, pois não realiza somente o levantamento de dados de forma quantitativa, vai além, pois parte para a reflexão de todos os aspectos da pesquisa ou de uma parte que a estrutura. Para Mainardes (2018, p. 306),

no caso das Ciências Humanas e Sociais, a metapesquisa pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética etc.

Ainda assim, consideramos que cabe discorrer sobre suas diferenças e aproximações com outras metodologias que podem ser consideradas semelhantes, como análise documental, estado da arte e revisão da literatura. Estas se aproximam da metapesquisa se considerarmos que elas buscam dados/informações em outras produções científicas já concluídas, ora para produzir uma análise em torno de um tema já discutido, ora para circunscrever um tema e encontrar possibilidades outras de pesquisa. Mainardes (2018) destaca que todas as metodologias de revisão dão menos atenção aos fundamentos teóricos nas

pesquisas revisadas. Essas metodologias servem para a elaboração dos projetos de pesquisas, ou seja, são utilizadas como processo metodológico para preparar a investigação, independente da metodologia que será empregada.

Diante do apresentado, é possível observar, em linhas gerais, as aproximações e os distanciamentos entre metodologias como análise documental, estado da arte, revisões de produções e a metapesquisa, visto que esta última “busca analisar, especialmente, os fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte” (MAINARDES, 2018, p. 306), e a revisão é um dos passos iniciais para as pesquisas com dados primários. Assim, destacamos que os caminhos metodológicos citados operam com produções já realizadas, mas com objetivos e finalidades diferentes. A seguir, detalharemos um pouco mais sobre cada uma delas e estabeleceremos as aproximações e os distanciamentos.

A pesquisa documental e a metapesquisa: aproximações metodológicas

A pesquisa documental aproxima-se muito da metapesquisa em seu método de produção e análise dos dados, pois para Jackson Sá-Silva, Cristóvão de Almeida e Joel Guindani (2009, p. 5) é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Isso significa que documentos que não necessariamente sejam pesquisas científicas, podem ser/integrar o escopo de muitas investigações que utilizam a metodologia de análise documental. Os diversos documentos podem ser: legislação, livros didáticos, reportagens, cartas, entrevistas, ou seja, documentos de gêneros variados. A escolha é definida a partir da situação problema que norteia a investigação. Contudo, a seleção dos documentos segue alguns critérios, tais como: “[...] (a) autenticidade; (b) credibilidade; (c) representatividade e (d)

significação” (FLICK, Uwe; 2009, p. 233). Tudo isso para que a pesquisa tenha credibilidade junto ao campo acadêmico, que exige ética e rigor do/a pesquisador/a.

Flick (2009, p. 236) alerta que, na pesquisa documental, é preciso “evitar manter o foco apenas no conteúdo dos documentos sem levar em conta o contexto, a utilização e a função dos documentos”. Se isso ocorre, a pesquisa fica prejudicada pela atrofia da análise. A metodologia de análise documental requer que categorias ou conjuntos de análises sejam realizadas e isso depende “[...] dos documentos, eles precisam ser encontrados, ‘extraídos’ das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça” (PIMENTEL, Alessandra, 2001, p. 179) levando em consideração o todo para além do conteúdo.

A partir disso, é de suma importância saber quem elaborou o documento, para quem e com qual finalidade. Este cuidado demonstra que “a maneira como os documentos são concebidos é uma parte do seu significado e a maneira como algo é apresentado influencia os efeitos que serão produzidos por um documento” (FLICK, 2013, p. 126). Por isto, todo o cuidado com a ética na análise e na escrita, demonstra o rigor acadêmico adotado na análise documental.

O tratamento dispensado à análise documental é muito próximo do realizado na metapesquisa, sendo o que difere uma da outra é o objetivo do estudo a partir do material empírico selecionado. Mainardes (2018) apresenta três fases para produzir uma pesquisa a partir do processo metodológico metapesquisa. O autor destaca que a primeira é a “definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra”, para estabelecer os objetivos e que tipo de produção científica será utilizada na pesquisa. A “organização e sistematização da amostra” é a segunda fase, que visa estruturar os dados, foco da metapesquisa, que serão analisados em cada produção selecionada para a análise (MAINARDES, 2018, p. 312).

A última e maior fase trata da “leitura sistêmica” (MAINARDES, 2018, p. 312-313), na qual ocorre a leitura analítica das produções científicas planejadas para o estudo. Quanto aos itens que serão analisados, isso dependerá do que foi definido na primeira fase, entendendo que “um aspecto importante a ser destacado é que toda tipologia ou classificação é arbitrária e está relacionada a propósitos específicos (TELLO; MAINARDES, 2015b)”. Além disso, “[...] os mesmos objetos podem ser classificados de formas diferentes”, pois cada pesquisa é única, com objetivos próprios e isso a torna singular e autoral. Cabe o alerta para que ocorra uma análise ética, que vise “[...] compreender as principais tendências do campo, a partir do recorte realizado pelo pesquisador” (MAINARDES, 2018, p. 314). Isso para que atue a partir da

[...] necessidade de fortalecimento à *liberdade de pensamento* (aqui entendida como a condição possível daquele que faz escolhas por pensar desta ou daquela maneira) e à *crítica* (aqui entendida como a abertura para compreender que o modo de pensar de outrem, desde que plausível, é uma forma de pensar razoável). Costumo tomar a *crítica* como sendo a posição de entendermos toda forma de racionalidade como uma forma possível. Tomo a crítica como entendimento de que as coisas *sempre* poderiam ser pensadas, entendidas e ditas de outro modo. O outro, em sua maneira de viver e interpretar o mundo, representa sempre uma forma de existência plausível. Portanto, reduzir a *crítica* ao ataque à liberdade de pensamento representa um abuso inadmissível ao contexto da academia contemporânea. Assim como a tolerância ilimitada também o é (PEREIRA, Marcos, 2013, p. 226-227, grifos do autor).

Na próxima seção, teceremos algumas considerações em relação ao estado da arte e à metapesquisa.

O estado da arte e a metapesquisa: atravessamentos necessários

Ao trazer uma reflexão a partir dos atravessamentos que o estado da arte trouxe a uma das nossas pesquisas, cabe retomar e estruturar uma pequena “linha do tempo” desta metodologia. Ela

é reconhecida por alguns/as pesquisadores/as como “campo de conhecimento” (FERREIRA, Norma, 2021, p. 2) uma vez que se entende

um campo como um espaço demarcado pelos sujeitos (pesquisadores que ocupam posições em determinadas instituições) que, em comum, definem um universo de problemas e questões, suas fontes documentais e referências teóricas e metodológicas, suas intenções e práticas investigativas, suas marcas discursivas, reconhecendo-se em torno de um mesmo objeto de pesquisa (FERREIRA, 2021, p. 3).

Enquanto Nancy Montoya (2005, p. 73) pontua que o estado da arte ganhou força no meio acadêmico nos anos 1980, na perspectiva de compilar e sistematizar informações, como “uma modalidade de investigação da investigação”, em especial na área das Ciências Sociais, provocada também pelo contexto social e político da América Latina. Tudo isso trouxe a necessidade de estudos que embasassem o conhecimento e as análises, principalmente no campo educacional, para que fosse possível mapear e balizar “[...] as questões locais, encaminhando-se para um desenho em âmbito nacional, procurando contribuir para a implementação de políticas públicas que favorecessem o desenvolvimento do país” (FERREIRA, 2021, p. 7).

Ferreira (2021) aponta que o estado da arte cresceu e com ele as diferentes denominações, que trouxeram reflexões a partir do conceito e estruturaram pontos de convergência e divergência, dos quais elegemos alguns a fim de articulá-los ou não com os caminhos propostos pela metapesquisa.

A autora afirma que o mapeamento da pesquisa é um processo de levantamento de dados, identificação e descrição das informações das pesquisas produzidas sobre determinado tema, em uma área específica, situando-as no espaço e no tempo, diferenciando-se assim do estado da arte, que tem o foco nos resultados. Conforme Ferreira (2021), a pesquisa bibliográfica é uma metodologia que dá condições de possibilidade ao/a pesquisador/a aprofundar temas poucos explorados nas pesquisas

já realizadas e que são o objeto de análise, aproximando-se assim do estado de arte.

A autora aponta ainda o levantamento bibliográfico como um

[...] conhecimento disciplinar temático, teórico e metodológico de um fenômeno com a finalidade de gerar a pesquisa a que se propôs o investigador, uma contribuição científica que pode produzir novas pesquisas e novas hipóteses de investigação sobre o que falta e o que é necessário fazer de forma crítica frente ao já produzido (FERREIRA, 2021, p. 11).

Ragnhild Patiño (2016) diferencia estado da arte de marco teórico. Segundo a autora, o marco teórico tem a finalidade de esclarecer e explicar os conceitos a fim de realizar a investigação, enquanto o estado da arte alimenta estes conceitos numa integração de ações que cabe ao/a pesquisador/a articular.

Feitas as apresentações e distinções conceituais que constituem o que aqui entendemos por estado da arte, é fundamental articular que tais caminhos corroboram a metapesquisa, uma vez que se constituem como metodologias que vão além de técnicas para entender, conceituar e problematizar o que já foi pesquisado, mas têm foco específico no objeto de estudo. Para Ferreira (2021, p. 16),

[...] as pesquisas acadêmicas produzidas sob determinadas temáticas têm como finalidade produzir (novo) conhecimento e novos campos teóricos e metodológicos. Apresenta de forma coerente e fundamentada um saber produzido na própria investigação que se propôs a fazer sobre um determinado objeto de estudo. Um saber produzido no diálogo do pesquisador com o próprio objeto, ligado à situação concreta e enraizado nas condições de produção que o geraram e o constituem como tal.

Dito isso, compreendemos os estreitamentos apresentados entre estado da arte e metapesquisa como condição de possibilidade de novos olhares a respeito do que já foi pesquisado e estudado, não com a matriz de análises do mérito do que já foi escrito, mas com a intenção de articular e reorganizar os caminhos

possíveis que são abertos a partir dos diferentes olhares a respeito de um mesmo tema.

Pedro (2020) evidencia que seu estado da arte, entendido também como campo metodológico, deu possibilidades de aproximar e distanciar os/as diferentes pesquisadores/as que dialogaram ao longo das duas décadas estudadas: 1997-2007 e 2008-2018. Para a autora, o estado da arte

possibilitou o contato com diferentes modos de estudar, falar e escrever a respeito da formação continuada e alicerçada numa perspectiva pós-estruturalista, entendendo que algumas pesquisas, mesmo as que não compõem a minha empiria, têm muito a nos dizer. É com elas que apresentarei os muitos conceitos elaborados a partir do final da década 90 para a formação continuada no Brasil e os sentidos ali imbricados (PEDRO, 2020, p. 71).

Por fim, os atravessamentos entre estado da arte e metapesquisa aproximam nossas perspectivas metodológicas, entendendo-as como possibilidade de novos caminhos para o já pesquisado e, quem sabe, corroborando Patiño (2016, p. 168), entendendo-as — ampliando o foco para a metapesquisa — como “investigação das investigações”.

Entre aproximações e distanciamentos: a metapesquisa como instrumento metodológico no campo das nossas pesquisas

Diante do exposto, o/a pesquisador/a tem complexos desafios para sustentar sua investigação de acordo com Mainardes (2018), como, por exemplo: (a) compreender que as perspectivas epistemológicas são diversas; (b) entender que para a classificação não há regras, contudo está sujeita aos objetivos da pesquisa; (c) “identificar as perspectivas e os posicionamentos epistemológicos a partir do marco teórico, os autores citados, estilos de análise etc.” (MAINARDES, 2018, p. 314); (d) entender como o conhecimento está sendo elaborado para fugir do julgamento das produções analisadas; (e) analisar as produções com coerência e consistência a

partir da perspectiva epistemológica definida; (f) apresentar o “referencial teórico e os princípios éticos que orientam sua própria análise” (MAINARDES, 2018, p. 315); (g) compreender o posicionamento epistemológico das produções analisadas a partir de cada conjuntura; (h) visionar que o resultado da pesquisa pode instrumentalizar “estratégias coletivas para melhorar as pesquisas, bem como para lutar por políticas científicas que atendam às expectativas e às necessidades dos pesquisadores” (MAINARDES, 2018, p. 315). O autor destaca que ainda é preciso aprofundar as formas de conduzir a metapesquisa, por ser um modo de pesquisar com vasta possibilidade de ampliação.

Para chegar ao conceito de metapesquisa, Mainardes (2018) realizou estudos dos aspectos conceituais e metodológicos de outros/as teóricos/as pertencentes a outras áreas do conhecimento. Assim, ele aponta que, em 2010, o envolvimento com a temática reuniu brasileiros/as e argentinos/as, a fim de estimular, em sua rede de estudos, reflexões “sobre referenciais teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional” (MAINARDES, 2018, p. 304). Na continuidade dos estudos,

Tello (2012) desenvolveu a categoria “enfoque das epistemologias da Política Educacional” (EEPE), a qual abrange três elementos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemometodológico. Trata-se de uma categoria bem fundamentada e que se mostrou adequada para a análise de textos de Política Educacional (TELLO; MAINARDES, 2012, 2015b; MAINARDES, 2017, 2018), a qual vem sendo ampliada com a definição de outros conceitos e categorias, por exemplo, as discussões sobre pluralismo como perspectiva epistemológica (TELLO; MAINARDES; 2015a; MAINARDES, 2018) e a definição dos níveis de abordagem/abstração: descrição, análise e compreensão (MAINARDES; TELLO, 2016) (MAINARDES, 2018, p. 304-305).

Assim, chegaram à metodologia denominada de meta-análise. Contudo, com os avanços dos estudos, perceberam que esta metodologia não supria os objetivos do que realmente queriam. Mainardes (2018) ainda convida outros teóricos para comporem sua investigação sobre metapesquisa. Eles apresentam

a metodologia utilizando-se de outros termos: “[...] Zhao (1991) define os termos metaestudo, metateoria, metamétodo e meta-análise de dados. Finfgeld (2003) relaciona os termos: meta-análise, metaestudo, análise de metadados, metamétodo, metateoria e metassíntese” (MAINARDES, 2018, p. 305). Para a maioria dos teóricos ingleses, as pesquisas de metaestudo e de metapesquisa são iguais, contudo, há os que discordam, apontando que a metapesquisa é mais restritiva, enquanto as pesquisas de metaestudos são mais abrangentes. No Brasil, os dois termos são compreendidos como sinônimos.

Em relação às áreas do conhecimento, Mainardes (2018) apresenta definições distintas que agregam sua análise. Enquanto na área da Saúde e das Ciências Biológicas, a metapesquisa é considerada uma disciplina em ascensão, que visa aprimorar as práticas de pesquisas, já nas Ciências Humanas e Sociais se apropriam da metapesquisa para analisar pesquisas já realizadas, com o intuito de buscar as características, com suas potencialidades ou fragilidades. Assim, neste campo do conhecimento, a metapesquisa “[...] abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética etc.” (MAINARDES, 2018, p. 306).

Entendemos e reafirmamos que ao realizar uma metapesquisa, fizemos isso a partir de um exercício crítico e, com isso, reafirmamos que a finalidade da metapesquisa

[...] não é julgar os trabalhos ou os autores de forma individual, mas buscar compreender como o conhecimento vem sendo produzido no campo [...], por um conjunto (amostra) de pesquisadores. Tais análises podem trazer dados relevantes da situação da pesquisa no campo (MAINARDES, 2018, p. 315).

Como procuramos mostrar até o momento, as discussões e compreensão de/sobre metapesquisa podem ser consideradas “amplas”. Ao fazermos uso deste procedimento metodológico no campo da Educação, temos nos desafiado a reconhecer a sua

complexidade, levando em consideração a polissemia do termo. Ao mesmo tempo, buscamos fazer um exercício de problematização, entendido aqui como “o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2004, p. 242).

Inspirado/as nas preposições de Mainardes (2018) e Silva e Gamboa (2014), elegemos alguns pontos de atenção ao realizar o mapeamento, a descrição e as análises.

(1) Título e autoria. O/A pesquisador/a deverá, a partir dos descritores selecionados para as buscas nos repositórios, olhar para todos os trabalhos localizados, a fim de identificar, pelo título, quais se aproximam do foco do estudo em questão. Sugere-se a criação de pastas em dispositivo de armazenamento com o nome do repositório e, dentro desta pasta, uma subpasta nominada com o descritor utilizado na busca para salvar os trabalhos selecionados previamente. Por exemplo: pasta Capes - subpasta - docência. Salvar os trabalhos localizados neste banco de dados e com este descritor, neste local. Isso ajudará quando estiver no segundo ponto de atenção. Observação: a escolha dos descritores é fundamental, por isso, é necessário avaliar com o/a orientador/a quais serão utilizados, para evitar o retrabalho.

(2) Resumo. Ler atentamente os resumos das pesquisas. É a partir dele, que terá elementos importantes para seguir a investigação com aquele trabalho, ou não. Atentar para a(s) pergunta(s) de pesquisa, os objetivos, os campos teóricos, a metodologia utilizada, a empiria e os principais resultados. Fazer anotações: o que e como aparece? O que não aparece?

(3) Material empírico. A partir do primeiro e segundo pontos de atenção, será possível selecionar aquelas pesquisas que integrarão o material empírico. A partir disso, fazer a leitura sistêmica, detalhando cada uma, anotando, construindo fichamentos, tabelas, blocos de notas, mapas mentais, gráficos. Aqui é um momento autoral, de construir o percurso de pesquisador/a. Registrar o que é recorrente nas pesquisas, atentar

para os/as resultados/considerações finais, criar categorias analíticas/focos de análise.

É importante ressaltar que cada pesquisador/a poderá eleger, de acordo com seu estudo, os pontos de atenção para produzir as análises. Talvez para alguns/as, será interessante olhar para o referencial e a perspectiva teórica que sustenta o estudo, os/as autores/as que são citados com frequência, por exemplo. Ressaltamos, que não desconsideramos estes pontos de atenção, mas não categorizamos de forma separada ao produzir nossas análises.

Sendo assim, pensamos (e desejamos) ter sido possível trazer para o debate o modo como entendemos e operamos com a metapesquisa no interior do grupo de prática de pesquisa e do Lola, bem como mostrar as reflexões em torno dela. Destacamos que as discussões realizadas por Mainardes (2018) e Silva e Gamboa (2014) nos interessa teórica e metodologicamente. E, sobretudo, a partir delas, que fundamentamos e sustentamos os movimentos de mapeamento, seleção, descrição e análises realizadas em nossas pesquisas. Reafirmamos ainda a relevância de se produzir metapesquisa, uma vez que este procedimento, ao olhar para as pesquisas já finalizadas, possibilita mapear, descrever e analisar a proliferação discursiva em torno das temáticas dos estudos em articulação com o contemporâneo.

Para finalizar, reforçamos que não desejamos construir fórmulas ou modelos de/para construir pesquisas. Colocamo-nos aqui como pesquisador/as parceiro/as, e compartilhamos, por meio desta escrita, os modos como aprendemos e realizamos nossas pesquisas, desde esta metodologia. Este é um convite à reflexão.

Referências

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas intituladas *estado da arte*. **RevIn**, Itapetininga, v. 2, p. 1-23, 2021.

- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. Então é importante pensar? **Ditos e escritos IV**. Paris: Gallimard, 2006. p. 178-182.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.
- MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-63.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.
- MONTOYA, Nancy Piedad Molina. ¿Qué es el estado del arte? *In*: **Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular**, Bogotá, v. 3, n. 5, p. 73-75, jul./dez. 2005.
- PATÍÑO, Ragnhild Guevara. El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? **Revista Folios**, Colômbia, n. 44, p. 165-179, jul./dez. 2016.
- PEDRO, Fabiane Bitello. **Formação continuada de professoras da educação básica**: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018). 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- PEDROSO, Alessandra Pereira. **Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC**: perspectiva da gestão

escolar de Morro Reuter/RS (2019-2021). 2022. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica - do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, jan./mar. 2013.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Regulação e queer(ização) da docência**: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019. 2022. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; GAMBOA, Sílvio Áncizar Sánchez. Do esquema pragmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 48-66, jan./abr. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta ao parafuso IV. **Momento**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr. 2020.

A OFICINA DE FOUCAULT EM FUNCIONAMENTO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE A RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Ana Paula Marques Pereira

João Abel Pasini Leandro

Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias

Notas introdutórias

Em tempos de valorização do capital humano, cujo paradigma está centrado na responsabilização do próprio sujeito, ao longo de toda vida, pelo seu processo educativo, urge a necessidade de discutir sobre o fenômeno do empresariamento da educação a partir da racionalidade neoliberal. Para além da esfera econômica, o neoliberalismo busca ressignificar a mentalidade, sujeitando-nos a práticas mundanas estrategicamente alinhadas aos imperativos dos sujeitos empreendedores, competitivos e flexíveis que vivem, de forma incessante, em busca da superação – de si e do outro – em todos os âmbitos de sua existência.

Muitas vezes, problematizar o tema do *empresariamento da educação* nos conduz a respostas fáceis, que transitam pelas certezas cartesianas. No entanto, em nossos caminhos investigativos, optamos pela renúncia à “terra firme” e assumimos uma perspectiva analítica hipercrítica, que nos permite explorar a Oficina de Michel Foucault (VEIGA-NETO, 2006), apropriando-nos de suas ferramentas teórico-metodológicas para analisar a constituição desse fenômeno social.

Ao adotar uma abordagem hipercrítica sobre o empresariamento da educação, realizamos um processo

investigativo constituído mais por perguntas do que por respostas, evitando buscar a “verdade” sobre os fatos. Propomos uma “crítica desancorada de qualquer entidade subjetiva *a priori*” (VEIGA-NETO, 2014, p. 25), pois é no “mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – que essa crítica vai buscar as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofreram”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 25). Desse modo, os estudos aqui apresentados se sustentam no concreto, no provisório e mutável, não se propondo a apresentar respostas acabadas ou definitivas aos fenômenos analisados.

Nas pesquisas apresentadas, a chave analítica é a constituição de um novo modo de ser, agir e pensar na Contemporaneidade, compreendido como racionalidade neoliberal. Isto significa que o neoliberalismo não é abordado como uma ideologia ou um sistema econômico, mas como uma condição de governamentalidade, uma nova razão de mundo que normatiza e naturaliza as instituições e suas práticas sociais a partir de princípios voltados para a concorrência e a competitividade. (LAVAL, 2004).

Neste capítulo, apresentaremos um pouco dos referenciais teórico-metodológicos por nós adotados em nossas pesquisas, em diálogo com a problemática da racionalidade neoliberal. O que se objetiva aqui não é fazer um apanhado geral das contribuições de Foucault para a educação, mas demonstrar como problematizamos nossos objetos de pesquisa. Para nós, assumir a perspectiva foucaultiana não significa tomá-la como guia ou manual metodológico, mas como um ativador do pensamento, que oferece ferramentas para pensar o presente sem que estejamos presos a ele.

Para a plena compreensão da abordagem explorada, faz-se essencial diferenciar as concepções científicas adotadas, a iniciar pelo entendimento de *teorização*, em oposição à teoria científica cartesiana. Assumimos as teorizações foucaultianas como ações “de reflexão sistemática, sempre abertas/inconclusas e contingentes, sobre determinadas práticas, experiências,

acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’” (VEIGA-NETO, 2009, p. 86). Com isso, nos afastamos da concepção de *teoria* como “um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma determinada área”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 86).

Veiga-Neto (2009) discute sobre o possível uso das expressões *método* e *teoria* em Foucault a partir de posições epistêmicas mais estritas (*hard*) ou mais amplas (*soft*). A rigor, não existe um método foucaultiano, a não ser no sentido *soft*, a entender a arqueologia e a genealogia como determinadas formas de análise. Ao explorarmos as ferramentas da Oficina de Foucault, consideramos que “toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa, que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade”. (MACHADO, 2012, p. 12). Ponderamos, ainda, que dependendo do lugar de onde se fala sobre o objeto de pesquisa, “variará o conteúdo de verdade — e, reciprocamente, o conteúdo de falsidade — daquilo que dizemos”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 86).

Após estas breves notas introdutórias, propomo-nos, na próxima seção, a apresentar alguns conceitos substanciais às discussões subsequentes, como *saber*, *episteme*, *história*, *acontecimento* e *arqueogenealogia*. Uma vez concebidos os documentos como *monumentos históricos*, por meio de análises inspiradas em teorizações foucaultianas, nas seções subsequentes apresentamos três estudos realizados pelo grupo de pesquisa coordenado pela Prof.^a Dr.^a Viviane Klaus, alinhados ao projeto *Gerencialismo e Empresariamento da Educação em Escolas Públicas do Rio Grande do Sul: efeitos no cotidiano escolar*.

O primeiro deles é um projeto de tese intitulado *Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenealógica das funções da escola produzidas e veiculadas nos documentos da UNESCO*, que se propõe a analisar os discursos sobre as funções da escola em documentos

dessa organização¹. O segundo se trata de uma Dissertação de Mestrado, sob o título *A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC*, que olhou para a BNCC e outros documentos a fim de compreender a produção da docência no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e discutir o profissionalismo docente². O terceiro, também ao nível de Dissertação de Mestrado, foi intitulado *Pensamentos (Neo)liberais sobre Educação: uma análise da produção discursiva do Instituto de Estudos Empresariais (1994-2020)*, cujo tema voltou-se para a produção de concepções de educação (neo)liberal no Brasil contemporâneo³.

Ao finalizar, traçamos relações entre as pesquisas citadas e outros resultados obtidos pelo grupo de pesquisa, com vistas a possibilidades futuras de se pensar o empresariamento da educação no cenário atual.

Transitando pela Oficina de Foucault: *saber, episteme, história, acontecimento, arqueogenealogia*

Adotar a perspectiva foucaultiana sugere uma escolha teórico-metodológica, dentre muitas das possibilidades analíticas para se pensar a Educação. Não se trata da única escolha possível, tampouco da melhor. Contudo, tomada como opção, tem suas peculiaridades, como o abandono das grandes categorias iluministas – o Sujeito, a Razão, a Totalidade, o Progresso etc. (VEIGA-NETO, 1995), bem como a subordinação da racionalidade a um *a priori* histórico.

Na medida em que assumimos uma abordagem hiper-crítica e nos apropriamos das ferramentas da Oficina de Foucault, reconhecemos que “não há um solo-base externo por onde

¹ Este estudo não constará nas referências bibliográficas pois é um projeto de tese em andamento, realizado por Ana Paula Marques Pereira, uma das autoras deste capítulo.

² Farias (2020).

³ Leandro (2021).

caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 89). Foucault nos convida a um exercício crítico do pensamento que não se propõe a dar solução a nada diretamente, recaindo seu foco sobre as práticas a partir das quais as problematizações se formam: em uma dimensão arqueológica, torna-se importante investigar as próprias formas de problematização; e, em uma perspectiva genealógica, torna-se relevante considerar sua formação a partir das práticas e de suas modificações. (FOUCAULT, 2004).

O *saber* é concebido como um conjunto constituído por aquilo que é permitido falar em uma prática discursiva (objetos), pelo espaço em que o sujeito ou a instituição enunciativa pode falar dos objetos, pelo “campo de coordenação e subordinação dos enunciados, em que os conceitos aparecem, são definidos, aplicam-se e se transformam e pelas possibilidades e apropriação dos discursos” (CASTRO, 2016, p. 394).

Em uma mesma linha de raciocínio, considerada a aproximação com a noção de *saber* numa determinação temporal e geográfica, a *episteme* é, portanto, compreendida como um conjunto de relações que liga tipos de discursos correspondentes a uma época histórica. (REVEL, 2005). Trata-se de um espaço de dispersão, de um campo aberto, “de um feixe de relações e de deslocamentos; não de um sistema, mas a proliferação e a articulação de múltiplos sistemas que remetem uns aos outros”. (REVEL, 2005, p. 42).

Assim, fazer história, apropriando-se das ferramentas foucaultianas, é, necessariamente, rejeitar os essencialismos e as representações, reconhecendo o caráter situacional e contingencial dos acontecimentos. Trata-se de um manejo investigativo diferente, que problematiza as objetivações “dos elementos que os historiadores davam como indiscutíveis, ou consideravam como ‘objetivos’”. (DUSSEL, 2004, p. 47).

Na Oficina de Foucault, fazer história é fazer arqueologia e genealogia, rejeitando a busca pelas origens e o encadeamento

representacional de causas e consequências dos fatos. Fazer história, nessa abordagem, é sempre uma tarefa cinza e meticulosa que não busca a origem, mas a proliferação dos acontecimentos através, graças ou contra os quais eles se formaram. (DUSSEL, 2004).

Nesse modo de se fazer história, os *acontecimentos* são reconhecidos em suas singularidades, raridades e disrupções. “Uma irrupção de uma singularidade histórica” (REVEL, 2005, p. 14). Um acontecimento “destaca-se sobre o fundo da uniformidade; é uma diferença, uma coisa que não podemos conhecer *a priori*”. (VEYNE, 2008, p. 13). Assumimos, portanto, a concepção de *história* como *tramas históricas* que são explicadas e organizadas por meio de narrativas, práticas discursivas contingentes que, segundo Veyne (2008, p. 13), “sendo narrativa de acontecimentos, a história, por definição, não se repete e é somente história das variações”.

Como o *acontecimento* é um arranjo de coisas discursivas e não discursivas que possibilita a emergência dos enunciados e o estabelecimento do discurso, a seleção de documentos precisa levar em consideração a emergência da novidade (descontinuidade, singularidade) e a constituição das condições de possibilidade que sistematizam uma regularidade. Com isso, o documento é aqui tratado como um *monumento*, e não como uma “matéria inerte a partir da qual a história trata de reconstruir o que os homens fizeram ou disseram”. (CASTRO, 2016, p. 125).

Essa concepção exige um deslocamento de análise e manejo dos textos documentais, que deixam de ser um material bruto, essencial, que traz um passado em si mesmo e responde, de forma objetiva e linear, à problemática de como foi o passado, e passam a ser concebidos como discursos e pronunciamentos que nos ajudam a entender como foram constituídos, quem, como, porquê e em que condições históricas, socioculturais, econômicas, políticas foram produzidos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2004).

Tal forma de explorar os documentos está em convergência com as abordagens arqueológica e genealógica, na medida em que

descreve e analisa as discontinuidades, transformações dos monumentos, em suas regularidades, quer sejam as mais sutis, quer as mais explícitas e disruptivas. Conforme Veiga-Neto (2014), Foucault, em diálogo com Paul Rabinow, defende que a Arqueologia trata dos fatos, de forma a defini-los e caracterizá-los, enquanto a Genealogia explica ou analisa no nível da Arqueologia.

Não há, portanto, a superação de um domínio arqueológico para um domínio genealógico, mas uma “sucessiva incorporação de uma [fase] pela outra [fase], num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhar”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 38, interpolação dos autores). Foucault (2021, p. 270) ainda esclarece que, “enquanto a Arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a Genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade.”.

Logo, considerando que as três pesquisas apresentadas nas próximas seções exploram os documentos na perspectiva *monumental* e reconhecem o imbricamento na relação saber-poder de seus objetos de pesquisa, elas se propõem a fazer estudos de inspiração genealógica e arqueogenealógica, na medida em que “o poder é estritamente imanente ao saber” (DELEUZE, 2017, p. 7), reforçando a articulação e complementaridade desses dois domínios.

Referenciamo-nos em Veiga-Neto (2014, p. 48), que, ao citar Foucault, lembra-nos que a Arqueologia “procura ‘determinar como as regras de formação de que depende [...] podem estar ligadas a sistemas não discursivos: procura definir formas específicas de articulação’”. E, com a Genealogia, rastreiam-se as regularidades muito específicas e particulares, que “formam uma rede única de necessidades na, pela e sobre a qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 48).

Nessa articulação contínua, com os domínios arqueológicos, pautados no operador *saber*, e os domínios genealógicos, pautados no operador *poder*, concluímos a impossibilidade de separação

entre a ordem social e a discursiva. De outra forma, podemos dizer que não há saber neutro, todo saber é político (FOUCAULT, 2021) e, como tal, é concebido como um “dispositivo social de sujeição que realiza concretamente os jogos de restrição/produção característicos das relações de poder” (MACHADO, 2012, p. 61), que, por sua vez, é múltiplo e capilarizado nas “correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e são constitutivas de sua organização”. (FOUCAULT, 2005, p. 87). O poder, então, é concebido em sua positividade, produzindo domínios de objetos e rituais de verdade (MACHADO, 2012), buscando gerir a vida dos homens e controlando-os ao máximo, a fim de fabricar tipos de indivíduos necessários, adequados e produtivos ao funcionamento e manutenção da sociedade em que estão inseridos.

A partir dos conceitos foucaultianos explorados, reconhecemos que o percurso teórico-metodológico de nossas pesquisas vai sendo constituído ao longo do processo, sem regras fixas ou leis universais, considerando a provisoriedade das próprias teorizações, como práticas discursivas. Entendemos que ser fiel à perspectiva foucaultiana é traí-la sistematicamente, adequando suas ferramentas às condições de possibilidade de nossas pesquisas, sem, no entanto, cairmos num “vale-tudo” metodológico.

Por fim, consideramos que vivenciar a Oficina de Foucault exige um olhar atento às ferramentas dispostas em sua bancada, buscando utilizá-las em conformidade com o que demanda cada objeto de pesquisa. Não obstante, é preciso cuidar do rigor necessário aos seus conceitos e referenciais, problematizando sistematicamente o próprio percurso investigativo e transformando-se naquilo e por meio daquilo que se faz, sem esquecer de escutar o mundo nos seus mais simples e “insignificantes” ruídos. (FISCHER, 2020).

A próxima seção apresentará em linhas gerais o processo investigativo dos estudos já referenciados, a fim de explorar de que formas estivemos articulando as ferramentas foucaultianas às nossas pesquisas.

Percursos investigativos

Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenealógica sobre as funções da escola produzidas e veiculadas nos documentos da UNESCO

Esse Projeto de Tese traz, como tema principal, as funções da escola nos discursos da UNESCO, no recorte temporal, que se inicia em 1948, com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, até o ano de 2022, com o último Relatório da UNESCO, intitulado *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um Novo Contrato Social para a Educação*. A escolha desse tema foi mobilizada por reflexões e problematizações sobre o papel da escola na contemporaneidade e suas articulações com a racionalidade neoliberal – essa condição de governamentalidade que normatiza e naturaliza instituições e suas práticas sociais a partir de princípios voltados para o empresariamento dos sujeitos, que passam a ser forjados pela lógica do capital humano.

Nesse contexto, em que o neoliberalismo é concebido não como um tipo de política econômica, mas como um sistema normativo que capilariza sua influência, de forma global, estendendo a lógica do capital e da concorrência a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (DARDOT; LAVAL, 2016), inclusive a educação, a escola deixa de ser concebida como um espaço de “emancipação social pelo conhecimento” (uma herança iluminista) e vai se reconfigurando como mais uma empresa, no conglomerado empresarial, como mais “um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”. (LAVAL, 2004, p. XI).

Essa governamentalidade neoliberal produz uma relação capitalista do sujeito consigo mesmo e com os outros, fazendo com que se veja, cada vez mais, como seu próprio capital. Desenvolve técnicas refinadas que se colocam em prática já nos primeiros anos de formação da criança. Desde muito cedo, instila-se a concepção de uma educação para a “vida toda”, caracterizada como um investimento que possa, a longo prazo, se tornar

rentável. Na sua matriz formativa, cada pessoa deve absorver a ideia de que precisa se tornar empreendedor, gestor de si mesmo, investindo em si como o seu próprio capital.

Nessa lógica, ao mesmo tempo que a escola se torna mais uma instituição estratégica dessa forma de governamentalidade, ela é também agenciada por esse mesmo governo. E, nas relações de saber-poder que vão se instaurando nesses regimes, ela é fragilizada sistematicamente através de discursos que problematizam a sua utilidade e seu valor no mundo contemporâneo.

A escolha da UNESCO, como principal instituição enunciativa, como principal prática social, pela qual se atravessam feixes de relações de saber-poder a respeito do papel social da escola, justifica-se pelo lugar de chancela e validação internacional desse Organismo e por ser uma das principais e mais importantes referências normativas, articuladoras e orientadoras das políticas educacionais em todo o mundo.

E, considerando, o tema e a hipótese inicial de que há deslizamentos conceituais e ressignificações, ao longo do tempo, de aspectos considerados caros ao contexto educacional – como “direito universal e inalienável”, “cidadania”, “formação integral”, “desenvolvimento humano”, “transformação social”, “educação permanente” etc– apresenta-se, nesse estudo, o seguinte problema: *que discursos sobre as funções da escola são produzidos e veiculados pela UNESCO? Como essas funções vão sendo ressignificadas a partir das discontinuidades engendradas na e pela racionalidade neoliberal?*

Para analisar tais problemáticas, propõe-se, como objetivo geral, analisar em documentos da UNESCO os discursos sobre as funções da escola. Para tanto, os objetivos específicos são: a) rastrear documentos potenciais da UNESCO para a identificação de seus discursos sobre as funções da escola; b) compor o corpus empírico da pesquisa a partir da seleção dos documentos rastreados; c) escavar e descrever as continuidades e discontinuidades dos discursos da UNESCO sobre as funções da

escola; d) analisar os enunciados sobre as funções da escola, nos textos que compõem o corpus empírico, considerando as relações de saber-poder engendradas na e pela racionalidade (neo)liberal.

Nessa itinerância investigativa, inspirada pelas teorizações de Michel Foucault e de outros estudiosos que também transitaram por sua Oficina de trabalho (VEIGA-NETO, 2006), concebe-se a história como trama narrativa e o documento como monumento. Transita-se pelo domínio arqueológico, na medida em que busco garimpar, analisar e descrever os enunciados nos documentos da UNESCO, rastreando as regularidades, rupturas e descontinuidades, nos seus discursos sobre a função da escola. Mas, também se apropria do domínio genealógico, na medida em que busco entender as estratégias, táticas e sujeições utilizadas a partir das práticas discursivas e não discursivas da UNESCO, observando como se constroem as relações entre o poder e o saber em seus ditos, engendrados na e pela racionalidade (neo)liberal.

Por entender que não há relação de poder sem a constituição de um saber e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder; por se apropriar de ferramentas arqueológicas e genealógicas, numa relação teórico-metodológica de complementaridade; por defender que a análise das práticas discursivas da UNESCO deve considerar as relações de poder imbricadas, que têm visibilidade no próprio texto discursivo; considera-se que esse estudo trata-se, portanto, de uma arqueogenealogia.

E, a partir da concepção do neoliberalismo como uma racionalidade capilarizada em todas as esferas da vida e também na educação, a pesquisa ancora-se em estudos que, em convergência com as abordagens foucaultianas, auxiliam a compreensão desse conjunto de práticas discursivas e dispositivos que fabricam um novo modo de governo dos homens, caracterizado pelo princípio da concorrência, do empresariamento de si mesmo, da lógica do capital humano.

No processo da empiria, a porta de entrada inicial para a escavação documental foi o Estado da Arte, a partir do

mapeamento de documentos citados nas próprias pesquisas encontradas nessa etapa da investigação. Após a leitura e análise dos sumários e prefácios dos documentos mapeados, considerando as enunciações que incidem sobre a pauta das funções da escola, chegou-se a um resultado de 42 documentos, sendo que o quadragésimo segundo – que se tornou o corte final do mapeamento documental – foi o documento *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (2022). O primeiro documento da empiria, que faz o corte inicial, é a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), visto que a maioria dos outros textos faz referência a ele.

É importante lembrar que essa empiria considera os documentos como monumentos, como práticas constituintes de formações discursivas, que, por sua vez, são aqui concebidas como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2020, p. 144).

Apropriando-se de ferramentas arqueológicas e genealógicas, propõe-se, no processo da empiria, garimpar os enunciados dos documentos mapeados, na sua época, em sua formação histórica, lembrando sempre que, para Foucault, “o enunciado não se reconduz nem às palavras, nem às frases, nem às proposições, nem aos atos de fala”. (DELEUZE, 2017, p. 9). Isso significa que, a partir deles, deve-se atravessá-los, buscando capturar a congregação da linguagem que os constitui.

Ao longo desse garimpo de enunciados, é fundamental não perder de vista questões substanciais para esse estudo: que enunciados e formações discursivas foram constituídos a partir da DUDH sobre as funções da escola? De que lugar e posição a UNESCO enuncia sobre esse tema? Quais as regularidades constituídas nessas formações discursivas? Quais as rupturas, descontinuidades, e transformações desses discursos ao longo do recorte temporal estudado? Que diferenças, singularidades e

deslizamentos esses discursos foram apresentando no processo e gerando novas regularidades? Quais as condições de possibilidades dessas transformações? Que relações podem ser estabelecidas entre as dispersões discursivas encontradas? Quais os acontecimentos, as instituições, as práticas, as palavras empregadas, com suas regras de uso e seus campos semânticos por elas traçados? Quais os engendramentos dessas formações discursivas da UNESCO na e pela racionalidade (neo)liberal? Que ressonâncias esses discursos vêm gerando nas políticas educacionais do Brasil e, conseqüentemente, nos projetos educacionais das escolas?

Para concluir, esse projeto de tese é mais uma ilustração de como transitar na Oficina de Foucault para investigar sobre o empresariamento da educação na contemporaneidade. É mais um espaço investigativo que explora suas ferramentas, num movimento constante de ser-lhe fiel na medida certa da infidelidade, considerando o rigor metodológico necessário e as demandas específicas desse objeto de pesquisa, construindo a itinerância acadêmica à medida que se vai caminhando. Não tem pretensão de ser um produto fechado ou acabado. Ao contrário, é mais uma atividade, uma maneira de pensar as coisas e a história, dentre tantas outras, que vai se constituindo no processo.

A Docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC

Este estudo de Farias (2020), realizado a nível de dissertação, procurou compreender a produção da docência no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de outros documentos relacionados a ela, tendo em vista os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes, categorias analíticas resultantes da pesquisa. Os objetivos gerais do estudo foram: compreender a BNCC no contexto da racionalidade neoliberal em sua interface com a educação; compreender o contexto contemporâneo e seus efeitos

no trabalho docente; mapear, analisar e produzir as categorias de análise e tecer a trama analítica, de modo a entender como a docência é produzida no contexto da BNCC e de outros documentos selecionados como *corpus* empírico no site do *Movimento pela Base Nacional Comum* e do *Movimento Todos pela Educação* e, especialmente, examinar os modos contemporâneos de constituição do trabalho docente, focalizando os processos de (des)profissionalização docente e as tentativas de reprofissionalização.

O estudo procurou analisar os sentidos de profissionalidade, o profissionalismo docente e as mudanças nos saberes de formação profissional que vêm sendo estabelecidos na BNCC e na política oficial para a formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Neste trabalho, a análise documental foi adotada como lente teórico-metodológica de pesquisa e se compreendeu os documentos como monumentos. (LE GOFF, 1996; FOUCAULT, 2020). Trabalhou-se no interior dos documentos, identificando unidades e descrevendo as relações entre elas, para determinar o seu sentido, a partir de Le Goff (1996) e Grazziotin, Klaus e Pereira (2022).

Foram analisados dois grandes blocos de documentos, o primeiro composto de documentos legais, de pareceres, da BNCC (Lei 13415/2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019); o segundo, composto de documentos que subsidiam a construção da BNCC e da BNC-Formação, presentes nos sites dos movimentos. Os documentos desvelaram novos modos de formar e de fazer a docência pela lógica de definição de competências profissionais, afetando profundamente a sua profissionalização, dentro de uma racionalidade neoliberal que inspira toda a trama da reforma educacional no Brasil. A partir dela, o trabalho docente tem sido cada vez mais alvo de regulação e intervenção. (BALL *et. al*, 2013).

Transformar os documentos em monumentos possibilita: "[...] reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos." (FOUCAULT, 2020). Foi preciso "[...] começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos." (LE GOFF, 1996, p. 538).

No contexto de reformas neoliberais, setores privados e organizações estatais não governamentais passam a pautar políticas públicas propondo soluções para os problemas da educação a partir de parcerias e programas centrados no gerencialismo e na performatividade. Estas iniciativas alicerçam profundas (e de várias ordens) mudanças na educação e nos trabalhadores docentes com o objetivo de reorientar o trabalho dos educadores e torná-lo mais eficiente; elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado de trabalho; ênfase da formação básica em termos de desenvolvimento de competências e habilidades; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos de aprendizagem e do custo-benefício, centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial, dentre outros.

Os professores são acusados de não estarem preparados para formar sujeitos aptos para o século XXI e passam a ser posicionados como os principais responsáveis pelo diferencial de um ensino eficiente. O discurso de ineficácia docente fomenta uma série de reformas educacionais que procuram definir políticas de formação docente e certificação com base no desenvolvimento de competências e habilidades para obtenção de melhores resultados em avaliações externas em larga escala e interpela professores estimulando a ideia de aprendizado por toda a vida. A responsabilidade pela desvalorização dos profissionais é retirada do Estado e delegada ao próprio professor. (KLAUS; LEANDRO, 2020).

A BNCC passa a pautar a política de formação de professores na medida em que o discurso curricular oficial de formação de professores tem consagrado também uma pedagogia centrada em competências (saber fazer; conhecimentos e habilidades mobilizados em situação; resolução de problemas), em metodologias de projetos como estratégia didática, e na centralidade das práticas. A partir dos documentos analisados, fica claro que a relação entre BNCC e BNC-Formação consolida uma agenda da formação de professores que articula o perfil dos alunos e dos professores a partir das demandas do século XXI.

A partir do histórico da profissionalização docente no Brasil (SCHERER, 2019), analisou-se que a docência surgiu no país intimamente vinculado à feminização do magistério, o que acabava por desprofissionalizar a docência. Várias foram as tentativas de profissionalização, a partir da negação dos aspectos de afeto, maternagem e vocação e afirmação de saberes técnicos e profissionais. Entendeu-se que as mudanças dos saberes profissionais definidas a partir da BNCC e da BNC-Formação que passam a definir competências profissionais acabam significando um processo de reprofissionalização docente, pela ressignificação que o termo profissionalismo recebe nos textos gerenciais, afinal, ao mesmo tempo em que reiteram a importância da formação e da valorização profissional, estabelecem exigências em termos de desempenho e performatividade e outras responsabilidades de trabalho. (BALL *et. al*, 2013). Há uma ênfase na necessidade de inovação permanente e na premiação de boas práticas e em novas formas de organização do trabalho escolar, centradas no gerencialismo e na performatividade, as quais acabam facilitando novos controles reguladores.

A análise dos documentos fez concluir que a reprofissionalização que relega o profissionalismo à avaliação do desempenho e atingimento de metas, assunção de novas responsabilidades de gestão, e as orientações de um currículo cada vez mais prescritivo, fazem que o trabalho docente seja cada vez mais objeto de regulação e intervenção. As novas formas de

organização do trabalho escolar, centradas no gerencialismo e na performatividade implicam em intensificação do trabalho docente e em novas formas de precarização profissional. Assim, o que pode significar aparentemente uma profissionalização também pode significar a sua desprofissionalização.

Pensamentos (neo)liberais sobre educação: uma análise da produção discursiva do Instituto de Estudos Empresariais

Na dissertação de Leandro (2021), procurou-se respostas para o seguinte problema: que discursos reformistas sobre a área educacional foram veiculados pela série de livros *Pensamentos Liberais*, desde o seu primeiro volume, em 1994, até o vigésimo quarto, em 2020? De que forma tais discursos produzem concepções de educação (neo)liberal no Brasil contemporâneo?

Voltada ao presente como ponto de partida, a investigação emergiu dos discursos sobre a necessidade de reformar a educação. Nota-se que não houve uma pergunta prévia, do tipo: “há discursos reformistas em voga na contemporaneidade?”, pois, para tal questão, não haveria necessidade de desenvolver uma pesquisa, bastaria repetir tudo o que já está dito e publicado. É neste ponto em que o “de que forma” inscrito na pergunta passa a circunscrever o estudo à abordagem teórico-metodológica ancorada na Oficina de Foucault.

Os discursos existem e a reforma educacional brasileira é uma necessidade criada e recriada constantemente pela racionalidade neoliberal contemporânea. Resta-nos saber os “comos”, os “meios pelos quais” isso acontece. Chegamos, assim, à opção considerada mais adequada para a compreensão das condições de possibilidade do presente: tramar uma história dos discursos reformistas, inspirando-se em uma análise genealógica.

Espera-se, pois, que a genealogia considere a iminência das relações de saber-poder ignoradas pela tradição da história das ideias. Isso significa voltar os olhos para os saberes tidos como subalternos, marginais, microfísicos, responsáveis por produções

e reproduções discursivas atreladas a grandes narrativas da “verdade”. Não nos esqueçamos que vivemos em um jogo discursivo em que se torna “verdade” a história dos “vencedores”, mas esquece-se, ignora-se, naturaliza-se todas as outras pequenas histórias que, em cada tempo, foram acontecimentos substanciais para a constituição da história do presente.

Voltada à busca das histórias marginais, a dissertação citada buscou problematizar o neoliberalismo por meio de práticas discursivas circulantes no território nacional. Para delimitar o foco da pesquisa, observou-se as mudanças de práticas comunicativas do presente, com ênfase a produção discursiva oriunda dos meios digitais. Pesquisas recentes confirmaram as percepções, ao apontarem um padrão de comportamento entre os usuários digitais, em que a grande maioria dos ouvidos declarava utilizar a internet para utilizar redes sociais.

Em período que coincide com a transformação cultural observada, as novas práticas discursivas digitais foram muito bem compreendidas e exploradas por um grupo de *think tanks* neoliberais que estiveram imbricadas ao crescimento do que se aceitou chamar de “nova direita”. Entre as *think tanks* atuantes no território brasileiro, observou-se a *Atlas Network* como uma espécie de orquestrante dos grupos, conectando e disseminando ideias liberais.

Ao observar de forma mais aproximada os movimentos da rede *Atlas*, notou-se a valorização à nível latino-americano de um evento realizado anualmente na cidade de Porto Alegre: o Fórum da Liberdade, organizado pelo Instituto de Estudos Empresariais (IEE). Compreendeu-se, a partir desse caminho trilhado, que a produção discursiva ordenada no Fórum da Liberdade poderia auxiliar a compreensão de como estão sendo produzidas e reproduzidas as concepções de educação neoliberal atuais.

Além de organizar o Fórum, o IEE tratava de oferecer um livro que cumpria a missão de ser um arquivo documental do evento. Da exploração desse arquivo, intitulado como série de livros *Pensamentos Liberais*, emergiram os artigos que compuseram

o *corpus* empírico a ser analisado. Foram analisados os 24 livros que representavam a integralidade da coleção, bem como considerados os temas discutidos ao longo de cada Fórum da Liberdade.

Chegou-se, após a análise desse *arquivo*, em 36 artigos – com 19 compostos por discussões não centralizadas à área educacional, mas que o tema foi tangenciado de alguma forma, e outros 17 em que a temática educacional teve o foco da discussão. Tabelas dispuseram os artigos e contemplaram as seguintes informações: edição da série Pensamentos Liberais; tema do Fórum da Liberdade correspondente; título do artigo; nome do autor e profissão autodeclarada.

Para auxiliar a organização visual e mental desse processo, foi utilizado o *software Mindomo*, um recurso tecnológico para a construção de mapas conceituais. Buscou-se pela recorrência de enunciados a partir do conjunto de artigos. Para isso, “[...] definitivamente, como bem argumenta Foucault, o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder seu questionamento”. (CELLARD, 2008, p. 304).

O desmonte e subsequente rearranjo do *corpus* empírico destacaram alguns acontecimentos discursivos: a Teoria do Capital Humano; a dicotomia entre o investimento em *ensino básico* x *ensino superior*; o modelo de financiamento de *voucher* educacional; o imperativo da valorização salarial de professores de acordo com o seu desempenho; a adoção de métricas comparativas entre gastos do Produto Interno Bruto x resultados de avaliações em larga escala; e o “problema” da educação pública ter seu currículo definido pelo Estado.

Para além das categorias analíticas, consideradas *acontecimentos* oriundos da concepção de história adotada, foi necessário compreendê-los cercand-os de questionamentos, como: de que forma uma instituição escolar transforma-se em uma agência de jovens empreendedores? Quais os ínterins responsáveis por modificar a concepção dos gestores e professores

sobre a função e o significado de suas profissões? Sob quais processos esses profissionais estão submetidos? Como é produzido o constrangimento social, intrínseco ao cotidiano de atuação (a sala de aula, as reuniões pedagógicas, os encontros com as famílias, as decisões político-administrativas etc.), que torna os sujeitos incapazes de resistir à redução da função escolar à preparação para o mercado? De que modo os alunos passam a compreender o ambiente escolar como um ambiente especulativo, em que o tempo “gasto” nas salas de aula deve ser convertido, proporcionalmente, a um retorno financeiro calculado?

Essas e outras questões circunscreveram os jogos de poder envoltos às categorias analíticas emergentes do *corpus* empírico construído.

Conclui-se com a análise que os valores neoliberais brasileiros foram atravessados de forma marcante pelos discursos de Friedrich Von Hayek, cujo pressuposto do mercado como organizador moral da sociedade de ser respeitado, em detrimento da democracia. Os discursos de Milton Friedman delegaram ao caráter democrático da sociedade submissão absoluta a *liberdade de escolha* do mercado, enquanto a *virtude do egoísmo*, de Ayn Rand, tratou de eliminar valores tidos como antinaturais ou fictícios, como a bondade e a solidariedade.

Compreende-se, com isso, que as concepções de educação forjadas por discursos neoliberais circulantes no território brasileiro impossibilitam propor uma discussão acerca da “consciência social da educação”, visto que a única “consciência” aceita é a do *auto interesse*. Na visão neoliberal, não é papel da educação escolar formar cidadãos altruístas. O único *dever* do ser neoliberal é competir, desprovido de qualquer preceito ético ou moral que questione possibilidades de alcançar o benefício próprio.

Dessa forma, procuramos compreender a recortes da contemporaneidade educacional a partir de três pesquisas com focos diferentes dentre uma temática similar – o empresariamento da educação. Como salientamos anteriormente, são apenas alguns

dos possíveis exemplos de como pode-se operar com as ferramentas foucaultianas em pesquisas do campo educacional.

Para encerrarmos, sugerimos, de forma breve, outras possibilidades de se pensar os problemas educacionais, também a partir da Oficina de Michel Foucault, com algumas pesquisas recém finalizadas e em andamento realizadas pelo nosso grupo de pesquisa.

À guisa de conclusão: articulações investigativas possíveis

As pesquisas apresentadas nas três seções anteriores oferecem contribuições para pensar e problematizar o campo educacional a partir de teorizações foucaultianas. Ao encontro da metáfora da “Oficina de Foucault”, é certo que os trabalhos descritos não servirão como manuais metodológicos aos leitores interessados em explorar a perspectiva analítica demonstrada neste capítulo. Todavia, buscou-se oferecer pistas de como transitar por diferentes *corpora* empíricos, esmiuçando-os equipados com as ferramentas oferecidas por Michel Foucault.

Deste modo, gostaríamos de finalizar citando, ainda, alguns outros trabalhos de nosso grupo de pesquisa que vem buscando compreender as metamorfoses da educação contemporânea sob a lente do empresariamento da educação, além de também embasadas teórico-metodologicamente por Foucault.

Em *Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino*, Sena (2021) buscou compreender a constituição de parcerias realizadas entre corporações de segurança pública do Maranhão e secretarias municipais e estaduais de educação do estado, perguntando-se sobre as motivações e os efeitos produzidos por essa parceria. As considerações da pesquisa demonstraram que problemas de vulnerabilidade social das regiões em questão, somados às questões de indisciplina e violência nas escolas passaram a (não) serem solucionados por meio de uma reestruturação administrativa - que acabará por afastar e/ou excluir alguns

daquele ambiente escolar, empalidecendo o caráter público da instituição, além de reconfigurações “pedagógicas” que passaram a primar pelos imperativos da performatividade, valores morais de disciplina rígida e valorização de avaliações em larga escala.

O trabalho de Motta (2023), intitulado *Projetos na Sociedade da Aprendizagem na Interface com o Projeto de Vida: o Modelo da Escola da Escolha e suas Implicações para a Área Educacional*, buscou conhecer os pressupostos educacionais colocados em circulação pela concepção de projeto de vida a partir da metodologia empregada pela Escola da Escolha, que consiste em um modelo educacional dito inovador, idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), no qual o foco é o Jovem e seu Projeto de Vida. A partir de uma análise documental e de um estudo de inspiração genealógica sobre a emergência da noção de projeto, projetos na área da Educação e projeto de vida, identificou-se que os pressupostos educacionais mobilizados pela Escola da Escolha circulam por discussões acerca da Sociedade Pós-Industrial e do Conhecimento como Capital Humano; do Desenvolvimento de Competências e Habilidades; das Oportunidades de Aprendizagem e do Aprendizado ao Longo da Vida; do Sujeito Projetista de Si Mesmo; da Formação do Jovem Protagonista; e da Ênfase na Educação Socioemocional. Como principais resultados do trabalho, destacam-se a capilarização do neoliberalismo no tecido social, resignificando conceitos e autores caros à Educação; a noção de Projeto de Vida como forma de mobilização dos princípios empresariais e do empreendedorismo na área educacional, que busca sustentação na prerrogativa sobre a “capacidade de os sujeitos sonharem”; e a constante presentificação do futuro, que re-inscreve a importância da Educação, fomenta a valorização da auto responsabilidade pelo próprio destino e reposiciona continuamente os Projetos de Vida.

Já o projeto de tese *Redes de influência e empresariamento: o Movimento Todos Pela Educação enquanto porta-voz da educação brasileira* tem como principal objetivo examinar o Movimento quanto à condição de porta-voz da educação brasileira a partir da

análise das redes de influência que o constituem enquanto tal. Desse modo, analisar-se-á o movimento das redes, examinando seu funcionamento no Todos. Para isso, propõem-se uma investigação de perspectiva genealógica⁴.

O problema a ser examinado e dissecado é: de que forma as redes de influência, que materializam o fenômeno do empresariamento da educação, transformaram o Todos pela Educação em “porta-voz” da educação brasileira? A intenção é problematizar o funcionamento das redes a partir da perspectiva de influência política que incide na visão de mundo, na visão de humanidade, na forma de fazer educação.

Haveria possivelmente diversos outros focos de pesquisa possíveis para se abordar os problemas educacionais da contemporaneidade, bem como outras perspectivas analíticas a serem exploradas. Tratamos, neste capítulo, de semear apenas algumas diferentes ideias de como podemos enxergar a educação a partir de Michel Foucault, sempre lembrando que o autor nunca nos ofereceu uma receita, apenas uma caixa de ferramentas, para que a utilizemos da melhor forma possível.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Da história detalhe à história problema: o erudito e o intelectual na elaboração e no ensino do saber histórico. **Locus**: revista de história, v. 10, n. 2, 2004.
- BALL, Stephen J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

⁴ Projeto de tese em andamento, realizado por Leia Raquel de Almeida.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 271-376.

DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault: as formações históricas**. Tradução de Claudio Medeiros e Mario Antunes Marino. São Paulo: Editora Filosófica Politeia; n-1 edições, 2017.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da Genealogia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 29, n. 1, p. 45-68, jan./jun. 2004.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Em defesa da sociedade**. Curso no *Collège de France* (1975-1976). São Paulo: Martim Fontes, 2005.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

_____. **Microfísica do poder**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GRAZZIOTIN, L. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, p. e20200141.pdf, 2022.

KLAUS, Viviane; LEANDRO, João Abel Pasini. Diálogos entre neoliberalismo, política e educação: docência em pauta na América Latina. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul,

RS, v. 25, Dossiê, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 21 jul. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiz M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEANDRO, João Abel Pasini. Pensamentos (neo)liberais sobre educação: uma análise das produções discursivas do Instituto de Estudos Empresariais (1994-2020). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 547-549.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012. p. 7-34.

MOTTA, Gabriela. Projetos na Sociedade da Aprendizagem na Interface com o Projeto de Vida: o Modelo da Escola da Escolha e suas Implicações para a Área Educacional. 2023. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SCHERER, Renata. A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SENA, Hélio Cleidilson de Oliveira. Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino. 2021. 207 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (orgs). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-92.

_____. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. Michel Foucault: há algo de novo sob o sol? *In*: VEINETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

_____. Teoria e Método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEYNE, Paul Marie. **Foucault, o pensamento, a pessoa**. Tradução de Luís Lima. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.

ARQUEOLOGIA E GENEALOGIA FOUCAULTIANAS COMO FERRAMENTAL METODOLÓGICO PARA PESQUISAR EM EDUCAÇÃO

Deise Claudiane Mass Gessinger

Gabriela Venturini

Maria Alice Gouvêa Campesato

Sempre gostei das histórias pequenas. Das que se repetem, das que pertencem a gente comum. Das desimportantes. O oposto, portanto, do jornalismo clássico. Usando o clichê da reportagem, eu sempre me interessei mais pelo cachorro que morde o homem do que pelo homem que morde o cachorro – embora ache que essa seria uma história e tanto. O que esse olhar desvela é que o ordinário da vida é extraordinário. E o que a rotina faz com a gente é encobrir essa verdade, fazendo com que o milagre do que cada vida é se torne banal. (BRUM, 2007, p. 74).

Olhar dá medo porque é risco. Se estivermos realmente decididos a enxergar não sabemos o que vamos ver. Quando saio da redação, tenho uma ideia de para onde devo olhar e o que pretendo buscar, mas é uma ideia aberta, **suficiente apenas para partir**. Tenho pena dos repórteres das teses prontas, que saem não com blocos, mas com planilhas para preencher aspas pré-determinadas. Donos apenas da ilusão de que a vida deve ser domesticada, classificada e encaixotada em parágrafos seguros. **Tudo o que somos de melhor é resultado do espanto**. Como prescindir da possibilidade de se espantar? O melhor de ir para a rua espionar o mundo é que não sabemos o que vamos encontrar. Essa é a graça maior de ser repórter. (Essa é a graça maior de ser gente). (BRUM, 2007, p. 193, *grifos nossos*).

Em seu livro *A vida que ninguém vê*, vencedor do Prêmio Jabuti na Categoria Reportagem em 2007, Eliane Brum se propôs a escutar e a narrar as histórias cotidianas de sujeitos anônimos: um mendigo, um carregador de malas do aeroporto, um velhinho dos

comerciais, uma vítima do holocausto. Para ela, o que faz enxergar o que há de extraordinário em histórias tão banais e comuns é um exercício de olhar: um modo de olhar diferente para aquilo que todo mundo olha todos os dias, enxergando algo que já não se enxerga mais. Um modo de olhar tomado por certa *serendipidade*: “arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história” (MORIN, 2003, p. 23). Uma possibilidade de se surpreender encontrando coisas preciosas que sequer se sabia que estava procurando.

Aceitamos o convite ao exercício de um olhar insubordinado e *serendipiado* neste ensaio para fazermos dois movimentos. O primeiro, para tensionar uma postura acerca de pensar nos futuros da Educação: desnaturalizando-a. Isso porque, conforme Nóvoa (2016), o campo da educação é frequentemente passível de naturalizações de todos os tipos. Saturado de ideias e certezas, quase sempre definitivas, a educação seria “a coisa menos conhecida, e a que se conhece pior, justamente porque é a coisa mais conhecida, a que se conhece melhor, a coisa que todos conhecem” (NÓVOA, 2016, p. 18). Mudar o modo de olhar para a Educação pode então nos levar à produção de novas perguntas que possam transformar o campo, ao invés de simplesmente reformá-lo, rompendo com o que Ball e Collet (2021, p. 3) descrevem acerca da escola ao longo dos tempos como um “ciclo constante de esperança e desespero, progresso e derrota, desafio e aceitação”.

O segundo movimento é no sentido de que a analogia de Brum sobre o olhar é também escolhida aqui por ir ao encontro do pensamento foucaultiano como método de pesquisa: a arqueologia e a genealogia. Isso porque a perspectiva foucaultiana nos propõe não interpretar as razões *por trás de* ou nos fornecer respostas explicativas para os acontecimentos, mas nos impelir a perguntar pelos modos de fazer, possibilitando, justamente, uma mudança de olhar sobre aquilo que está naturalizado, cristalizado. A esse respeito, Veiga-Neto (2011, p. 91) aponta que a metodologia foucaultiana, “ao longo de toda sua obra, pode ser

sintetizada pelo permanente envolvimento com a noção de problema: tanto problematizando – enquanto atitude radicalmente crítica – quanto perguntando porque algo se torna ou é declarado problemático para nós”.

Essa busca pela compreensão das condições de surgimento de um problema, é sustentada por Foucault (1995). Para ele, devemos compreender todo discurso a partir do seu processo de constituição histórico-social, que se evidencia através de um conjunto de acontecimentos discursivos e não-discursivos, nos levando a interrogar como um discurso aparece em determinado momento e não outro discurso em seu lugar (FOUCAULT, 1995). Desta forma, estudar a emergência de um objeto consiste em se ater “à análise histórica das condições políticas de possibilidades dos discursos que instituíram e “alojam” tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge” (VEIGA-NETO, 2003, p. 72). O surgimento destas condições é descrito por Foucault a partir dos conceitos de emergência e proveniência, na esteira de Nietzsche. A análise da proveniência e da emergência, em Foucault, constitui um modo de fazer a história das práticas discursivas, de subjetivação e de poder, rompendo com os modos de fazer história propostos até então, numa tradição de historiografia

[...] que fazia dos eventos memória e monumentos construídos e interpretados por categorias de semelhança”. (LEMOS; CARDOSO JUNIOR, 2009, p. 353). Foucault questiona este modelo de fazer história, trabalhando com novos temas e problemas e operando com a multiplicidade de acontecimentos dispersos, raros, heterogêneos, em recortes de séries de enunciados em arquivos, sem busca de origens primeiras e sem fins utilitaristas a alcançar. (LEMOS; CARDOSO JUNIOR, 2009, p. 353).

A análise do discurso em Foucault sustenta-se na compreensão de que tudo é prática. Enunciados, visibilidades, textos, instituições, ver e falar se configuram como práticas sociais implicadas em relações de poder que as atualizam, de modo que não há relação de poder que não implique uma relação de saber,

nem relação de saber que não esteja referida a uma dinâmica de poder (FOUCAULT, 2010; FISCHER, 1995). Entende-se, assim, discurso como uma prática que continuamente constitui os objetos de que fala e que apresenta regularidades intrínsecas a si, a partir das quais pode-se estabelecer uma rede conceitual particular. O discurso possui condições próprias de aparecimento e regras singulares de apropriação e colocação a partir do poder, sendo por isso, sempre, objeto de luta política (FISCHER, 1995; FOUCAULT, 2010).

Assim, conforme Fischer (1995) diferente do método da análise de conteúdo, a análise do discurso se atém, também, às características formais da linguagem, mas a compreende a partir das relações com os conflitos sociais e subjetivos que envolvem a fala, analisando os discursos enquanto “efeitos de sentido, produzidos no momento da interlocução”. (FISCHER, 1995, p. 22). Fazer análise do discurso é fazer análise das práticas e formações discursivas que constituem e deslocam um determinado objeto de saber. Foucault (2010, p. 136) define prática discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

Estas práticas discursivas, vistas desde um campo específico (o da educação, por exemplo), constituem as formações discursivas: “tudo o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada em uma certa conjuntura” (FISCHER, 1995, p. 23). Todas as formações discursivas carregam em si marcas de instituições, enunciados e posições, que ao serem analisadas, explicitam as relações de poder que estão em jogo em sua constituição.

Isso mexe com o papel do pesquisador que sai do lugar de iluminar os demais e vai problematizar com os regimes de verdade vigentes, em seus efeitos específicos de poder e subjetivação, na luta contra a moral de rebanho que diminui a vida em nome de valores superiores (SCHULER, 2013, p. 79).

Schuler (2013) retrata uma postura com a vida que se assemelha com a qual pensamos existir na pesquisa de inspiração foucaultiana: problematizadora das verdades. O método nos diz sobre a maneira como utilizamos 'as coisas' para buscar os subsídios para chegarmos próximos ao que pensamos e perguntamos. Também nos faz colocar novas perguntas a essas 'coisas'. Entendemos que as perguntas e a busca, não por suas respostas, mas para novas perguntas, são o mote das pesquisas que realizamos, amparadas no pensamento Foucaultiano. O discurso, para Foucault, trata-se daquilo que está emaranhado em poder e saber.

Neste caso, nos detemos a pensar sobre a análise do discurso em Foucault. Analisar os discursos que somos tomados e que produzimos enquanto subjetivados torna-se essencial em uma pesquisa que opera com a vida. Partimos disso, pois não nos é entendível distanciar aquilo que fazemos, daquilo que somos e pensamos. Desta feita, entendemos o método como parte operante do todo de uma pesquisa, e não somente de *um modo de como fazer*.

De outra forma, explicamos que, junto a Foucault, não vamos nomear *um método*, aqui: a análise do discurso, *a priori*, mas vamos pensar em construir um percurso de pesquisa que se pergunta pelas perguntas e que se coloca como parte indissociável da inteireza da pesquisa. Com isso, não estamos reduzindo o modo de fazer a pesquisa com um método, mas estamos afirmando, amparadas no pensamento da diferença, que, analisar os discursos presentes na vida, sob o recorte de tempo e espaço de uma pesquisa, significa escolher uma maneira de estar em toda a pesquisa, desde seu começo até seu final. Ousamos, ainda, afirmar que é possível que estejamos embebidas nisso até depois de seu fim, pois analisar os discursos talvez, para pesquisadoras e pesquisadores, seja muito mais uma escolha de vida do que a escolha de um método.

Contudo, frente a essa postura escolhida, é preciso que retornemos a um ponto que há tempos vem sendo discutido na pesquisa em educação: a questão do método. Alguns autores já

trouxeram à tona a questão de que Foucault não tinha um método, tal como Veiga-Neto (2009), por exemplo, que ressalta que Foucault não afirmava que sua teoria tinha um método, ou que se poderia dizer que em Foucault havia um método, mas que, nem por isso, os percursos por ele percorridos e explicitados em suas aulas, não poderiam deixar de nos inspirar a percorrer alguns percursos metodológicos. O próprio Foucault dissertou, O próprio Foucault dissertou, nos livros *A arqueologia do saber* (2008) e *A hermenêutica do sujeito* (2004) que sua pesquisa não tinha um método em si. Por isso, chamou de ferramentas analíticas.

Dessarte, nos cabe destacar que um método pode ser entendido muito mais pela sua operacionalidade na pesquisa do que por seu suposto *modo*. Poderíamos aqui, nos cabe perguntar o que entendemos por um método hoje, mas temos feito disso um passo já dado, percebendo que, para além das falas construídas sobre um ou o método em Foucault, tomamos o método como para além do que ele é ou possa ser, tomamo-lo como aquilo que ele pode produzir, subjetivamente.

A partir daqui a Análise do Discurso, de início, mostra-se como uma possibilidade de analisarmos os discursos que atravessam e que são atravessados pelos materiais de uma pesquisa. Já a partir de um segundo momento, ela fornece recursos que fazem emergir a urgência de um pensamento crítico problematizador, que tem como fim desnaturalizar as coisas dadas como prontas e acabadas, buscando entender como se constituíram em específicas formas de governo que implicam nos modos como conduzimos nossas condutas e as condutas dos demais.

Nessa perspectiva, Veiga-Neto (2009, p. 84) aponta que

[...] sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas. Se sabemos ou não sabemos que existe sempre um método ou se sabemos ou não sabemos que método é esse, pouco importa. Se ele já foi pensado e construído por outros, ele estará ali para ser trilhado; caso contrário, teremos nós mesmos de inventá-lo, construí-lo. Aliás, um pouquinho de etimologia sempre ajuda: não esqueçamos que a palavra método deriva das palavras gregas *meta* – para

além de” – e odos – “caminho”, “percurso”; isso é, um método é o caminho que nos leva para um lugar. No nosso caso, para uma abordagem, para um entendimento.

Acrescentamos que, em nosso entendimento, a Análise do Discurso, ou o método, é um caminho que nos leva a perguntar e a pensar. Veiga-Neto (2009) ainda nos lembra que a etimologia nos serve para entender alguns desses porquês e a criar novos porquês. Assim, para criar esses preceitos que se colocam com porquês é preciso da crítica. Crítica é também o nome que se dá para o “pensar de outro modo”. Para Foucault (2006, p. 180), a “crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a que, em geral, lhe é atribuído mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si”. Para ele, sempre vale a pena o esforço, pois “a crítica - e a crítica radical -, é absolutamente indispensável para qualquer transformação” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 159). Assim, praticar a criticidade como um modo de se relacionar com a pesquisa, nos leva à “estranha situação de que temos de estar sempre preparados para pensar de outro modo; temos de estar abertos para discordarmos do que pensávamos até há pouco tempo atrás” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 160). Portanto, tal como não há verdade em si mesma, na pesquisa que opera com a vida, não é possível que acreditemos fielmente em nós mesmos: pois estamos imersos e produzimos os mesmos discursos que estamos produzindo. A crítica, desta feita, é tanta para nós, quanto para o outro. Foucault, lido por Veiga-Neto nos diria que: “por tudo isso, o “pensar de outro” modo é um exercício difícil e arriscado” (*ibidem*).

Trouxemos este modo de fazer pesquisa, pois essa perspectiva percorre diversos textos que já produzimos e que aprender a fazer com nossas leituras em Foucault, com nossa professora Dra. Betina, como nossos colegas do grupo de pesquisa Carcarás em com nossas *andanças* pelas escolas e por outros diversos lugares, e por isso ela se mostra viva, latente, e,

sustentando diferentes perguntas de perpassa: como o mundo tem sido apresentado, no campo da educação, para os *recém-chegados*¹? Como as pesquisas brasileiras em educação têm operado com o conceito de transmissão e que discursos possibilitaram o esmaecimento da transmissão na escola²? De que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras³?

Tencionamos que há uma necessidade emergente de duvidar do modo como se faz Educação hoje, uma necessidade de retirar as lentes e buscar outro foco para perceber, assim, o que temos feito daquilo que fazemos e daquilo que é feito conosco. Sabemos que há, no entanto, também entraves, empecilhos, dificuldades. Sobre isso, Schuler (2013, p. 79) problematiza: “como perguntar pelas práticas por meio das quais nos constituímos como somos e no que estamos deixando de ser e não ir à busca de uma entidade psicológica que mudaria com as épocas históricas?”. As práticas que nos constituem são as práticas discursivas pensadas aqui, das quais fazemos parte e as quais ‘nos’ fazem também ser aquilo que somos e aquilo em que nos transformamos.

A partir dessas problematizações, perguntamos: De que modos algumas práticas discursivas se tornaram naturalizadas, se constituindo como regimes de verdade, em que a inovação assume centralidade no campo educacional atual? De que maneiras tais discursos produzem modos de existência, em que o

¹ Trabalhamos com este conceito (amparado em Hanna Arendt) em diversas pesquisas do grupo de Pesquisa Carcarás, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Vale dos Sinos. É a principal questão que orienta a tese, ainda em construção, de Gabriela Venturini, intitulada:

² Perguntas de pesquisa da Dissertação de Deise Claudiane Mass Gessinger, defendida em 2021: Transmissão: uma leitura desde o encontro entre Educação, Filosofia e Psicanálise.

³ Pergunta de pesquisa da Tese de Maria Alice Gouvêa Campesato: Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenalogia da aula (menção honrosa no Prêmio CAPES de Tese em 2021).

consumo, a proatividade e a multitarefa se tornaram condições *sine qua non* para os sujeitos *bem-sucedidos* no contemporâneo? Como já descrito, tais perguntas atravessam as investigações que vimos desenvolvendo no Grupo de Pesquisa Carcarás, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos.

Ao optarmos pela arqueogenealogia em algumas de nossas pesquisas, buscamos compreender, no esmiuçamento dos materiais analisados, as condições de emergência de determinados regimes de verdade. Importa ressaltar que, na perspectiva teórica em que nos movimentamos, a emergência não diz respeito a uma origem, a uma verdade que estava, desde sempre, à espreita, pronta a ser descoberta, desvelada. Como alerta Foucault (2017, p. 67-68), a emergência diz respeito à “entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude [...]; é preciso ainda se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadeara uma luta, um plano onde os adversários estariam em igualdade”. Daí que quando tomamos toda uma discursividade que coloca a escola e sua maquinaria em defasagem frente as demandas de um mundo pautado pelo mercado, isso tem uma história, e o estudo arqueogenealógico é um ferramental importante que possibilita com que entendamos de que maneiras tal discurso se constitui como um regime de verdade no presente, em que a inovação e as tecnologias da comunicação são apresentadas como a grande solução para a apregoada obsolescência da escola.

Esse o modo de pensar, que se contrapõe à origem, difere daquele na qual se ancoram as Ciências Modernas, que crê na existência de “uma perspectiva privilegiada, áurea, perspectiva das perspectivas, a partir da qual se compreenda o que é *mesmo* o mundo e se explique como ele funciona” (VEIGA-NETO, 2009, p. 88). É precisamente dessa perspectiva universalista, *privilegiada*, desses unitarismos epistemológico, metodológico e teórico, que tomam, respectivamente, determinado modo de pensar, de pesquisar e de teorizar como o único possível (*Ibid.*), que Foucault

se empenha em distanciar-se. E é com base nessa perspectiva que se pode compreender o empreendimento investigativo desenvolvido por ele, cujo rigor teórico-metodológico não o conduz a tomar o método como um caminho previamente traçado a ser percorrido, “impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*”, como argumentam Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 10). E é por ter se afastado “da noção de sujeito fundante, núcleo e origem do *cogito*, que Foucault teve necessariamente de se descartar do conceito cartesiano de método. Então, já de início, o filósofo rompe com o sentido canônico moderno de método” (VEIGA-NETO, 2009, p. 89).

Com base nesse entendimento, ao tomarmos a arqueogenealogia para estudar a educação no contemporâneo, não buscamos por um “método seguro, um caminho garantido para investigar” (CAMPESATO, 2021, p, 62) que venha a garantir algum “conforto intelectual” (*Ibid.*). Buscamos, pois, operar a partir da compreensão de que a arqueologia “seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem” (FOUCAULT, 2005, p. 16).

Nesse sentido, tal procedimento metodológico demanda certa relação demorada com o tempo e com a matéria de estudo, em que, por diversas vezes, temos que retornar aos documentos analisados, para perceber, nas suas minúcias, nos seus detalhes, elementos que haviam ficado despercebidos, ou que, em certo momento, permaneceram à margem de nossa percepção, e que só ganharam visibilidade quando determinado enunciado emergiu em algum outro documento. Isso exige uma atenção constante, com escritas, reescritas, leituras e releituras, num movimento de decomposição e recomposição. Esse exercício de orquestração, de idas e vindas, que atravessa nosso fazer-pesquisa, evidencia sua dinamicidade, que se dá nessa montagem de fragmentos, de conceitos, de pensamentos, uma vez que

[...] trabalhar e conectar campos diferentes de pensamento é *montar* possibilidades de ver e pensar passageiros, que podem vir a criar uma duração maior conforme o trabalho com o “objeto” de pesquisa. É captar singularidades múltiplas que podem contribuir ou até mesmo potencializar um devir pensamento e escrita. Escrever – quando no ato de leitura alguma faísca de pensamento queima –, ao olhar, qualquer frase, qualquer parágrafo, qualquer anotação é registrar os pequenos e miúdos acontecimentos, que podem, em outros momentos, abrir infinitos campos de possibilidades futuros (RODRIGUES, 2020, p. 61).

Esses pequenos e miúdos acontecimentos a que se refere Rodrigues (2020) se aproxima do interesse manifesto por Eliane Brum (2007), quando argumenta sua predileção pelas histórias pequenas. Pois as singularidades não são desprezadas quando pesquisamos em educação na perspectiva na qual nos movimentamos. Justamente por acreditarmos em que não há um caminho prévio e seguro a ser percorrido, sobretudo quando optamos pela arqueogenealogia, um procedimento combinatório da arqueologia com a genealogia.

De acordo com Foucault (2008, p. 149), o termo *arqueologia* se refere ao “tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo”. Dessa forma, a arqueologia não está em busca de um início, uma origem, num exercício interpretativo dos discursos: ela “não busca um ‘outro discurso’ mais oculto. Recusa-se a ser *alegórica*” (*Ibid.*, p. 157). Segundo Castro (2016, p. 40), a arqueologia “é uma história das condições históricas de possibilidade do saber”; ela não “se ocupa dos conhecimentos descritos segundo seu progresso em direção a uma objetividade, que encontraria sua expressão no presente da ciência, mas da episteme, em que os conhecimentos são abordados sem se referir ao seu valor racional ou à sua objetividade” (*Ibid.*). Por isso, quando pesquisamos no campo educacional, quando olhamos para as práticas pedagógicas, para a

docência, para a escrita e a leitura e tantos outros temas sobre os quais nos voltamos a investigar, não operamos na lógica de uma evolução, de um progresso, pois não é disso que se trata.

A genealogia seria, “relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 2005, p. 15-16). A genealogia, pois, não se trata de um empirismo ou de um positivismo, mas de “fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns” (*Ibid*, p. 13). Salientamos que as genealogias, portanto, não negam o saber, tratando-se, pois sim, da insurreição “contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 2005, p. 14). Isso nos ajuda, sobremaneira, a compreender de que maneiras vamos nos constituindo o que somos, a compreender os modos de subjetivação que se produzem no interior dos espaços educacionais.

Ainda no que se refere à genealogia, ressaltamos que Foucault não utiliza a palavra *método*, ao invés disso, “ele fala em ‘uma atividade’, uma ‘maneira de entender’, um ‘modo de ver as coisas’”, que leva à “noção de *techné*” (VEIGA-NETO, 2009, p. 89). Assim, a genealogia pode ser tomada

[...] não como um conjunto de procedimentos técnicos para executar descrições, análises e problematizações, mas como uma *techné* de fundo, uma *techné* que informa – para usar a expressão do filósofo – um “modo de ver as coisas” que estão em determinadas práticas e suas relações com outras práticas – sejam elas discursivas ou não-discursivas. Trata-se, isso sim, de uma *techné* que consiste numa forma muito singular de escutar a história (VEIGA-NETO, 2009, p. 89).

Essa *forma singular de escutar a história* a que se refere Veiga-Neto, a partir do ferramental teórico-metodológico desenvolvido por Michel Foucault, nos possibilita tomar a pesquisa em educação escapando à ideia de origem, de evolução, identidade, realidade e verdade metafísicas, para examinar o campo educacional no atravessamento de diferentes forças em embate, conforme vimos argumentando neste texto. O modo de ver as coisas pelas lentes foucaultianas nos permite enxergar sem sabermos, de antemão, o que iremos encontrar. Isso não significa, conforme já apontado, que nos falte rigor: ao contrário, é precisamente o rigor que nos faz duvidar das grandes narrativas. Pois quando pesquisamos em educação não o fazemos para buscar uma verdade que estaria à espreita para ser trazida à luz, mas “para buscar a verdade como mais um valor produzido contingentemente, o que não significa operar sem nenhum valor, mas mostrar como foram produzidos e qual sua força em nossa contemporaneidade, para, quem sabe, inventarmos outras relações com os mesmos” (SCHULER, 2014, p. 89).

Ao nos encaminharmos para o final deste artigo, é importante trazermos uma precaução de natureza metodológica: muitas vezes, ao emprendermos estudos arqueogenalógicos em nossas pesquisas, operamos em um espectro temporal bastante alargado. Isso faz com que nos coloquemos a ler fontes muito antigas, exigindo que tenhamos que estar muito atentas para que esse “regresso às fontes e a releitura do passado”, como aponta Ó (2019, p. 11), não venha a confundir-se com qualquer “tipo de compulsão pela repetição; tão-somente com o trabalho de elaboração que permitirá construir uma memória inteligível sob o signo do amanhã, uma história não das coisas já feitas, mas uma história com os atores e respectivas ideias ainda em curso” (*Ibid.*). Pois quando pesquisamos em educação, o que está em questão é o nosso tempo presente e os processos formativos das crianças, jovens e adultos que habitam nossas salas de aula diariamente.

Considerações finais

Procuramos trazer, para este artigo, algumas questões que nos parecem importantes quando pensamos e pesquisamos em educação e que dizem respeito à forma como conduzimos nossos estudos. Para tal, procuramos articular o ferramental metodológico desenvolvido por Michel Foucault com algumas discussões que vimos estabelecendo em nossas investigações, justamente por acreditarmos na pesquisa enquanto uma composição, sempre em movimento e que reivindica a si um olhar atento e aberto ao inesperado, sem, contudo, abandonarmos as forças que nos constituem. Partilhamos da ideia de que

[...] a criação de conhecimento não é possível fora da prática e do tempo lento da marcação da aliança com uma assinatura pré-existente, e que é essa ousada determinação em produzir uma abertura na tradição levará, de fato, o investigador a produzir um conhecimento de tipo novo, o qual, por seu turno, mais não fará do que complexificar e relançar perpetuamente a resposta que há de conseguir alcançar (Ó, 2021, p. 12).

O pensamento foucaultiano se inscreve como ferramental metodológico importante em Educação justamente porque sustenta proposições caras a esse campo: evitar responder às suas perguntas a partir de naturalizações e ideias cristalizadas. Um alicite feita por Brum (2007) sobre um exercício de olhar: operar com os métodos da arqueologia e da genealogia não é se propor a transformar os objetos de pesquisa que olhamos, nem buscar objetos novíssimos que ninguém olhou, mas olhar para aquilo que é olhado todos os dias, tantas vezes, por tanta gente, mas que ninguém enxerga mais. Olhar para o ordinário. E poder ver outras coisas. Ver de outros modos. *Olhar* de outros modos.

Referências

- BALL, Stephen; COLLET-SABE, Jordi. Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, p. 1-15, 2021.
- BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial Ltda, 2007.
- CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. **Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante**: uma arqueogenealogia da aula. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail, 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: Ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inés Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo. Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- LEMONS, Flavia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. A genealogia em Foucault: uma trajetória. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo/SP, v. 21, n. 3, p. 353-357, dez. 2009.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 99, 2000.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Lisboa, v. 2, n. 3, 2016.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015.

Ó, Jorge Ramos do. Pedagogia do seminário universitário: proveniência histórica e tradução contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-21, 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: _____. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RODRIGUES, Elisandro. **Montagem: por uma escrita em educação**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades na pesquisa em educação. In: STACANELA, Nilda. (Org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: UCS, v.2, p. 67-84, 2013.

SCHULER, Betina. Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si. In: SCHULER, Betina.; MATOS, Sônia Regina da Luz; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.). **Caderno de notas 6: experimentações de escrita, leitura e imagem na escola**. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. In: **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 34, p. 83-94, 2009

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147- 166, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

O GRUPO FOCAL COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS EM EDUCAÇÃO

Rosemary Kennedy José dos Santos Marques
Cassius Elias de Souza Soares
Kemilly Mendonça Maciel Ventura de Vasconcelos

Introdução

A escolha da metodologia a ser assumida em uma pesquisa é um dos aspectos que mais mobiliza pesquisadores/as¹, desde os/as iniciantes aos/às mais experientes. Além disso, o campo teórico adotado e as habilidades do/a pesquisador/a também são focos de atenção e cuidado, pois compõem o tripé que sustenta a investigação científica. “Apesar da obviedade dessa constatação, o delineamento metodológico de uma investigação científica tem sido o nó górdio, a grande preocupação dos pesquisadores sejam eles iniciantes ou experimentados [...]” (GOMES, Alberto², 2005, p. 279). Neste artigo, abordaremos a metodologia grupo focal (GF),

¹ Para conferir maior fluidez ao texto, adotamos o uso dos substantivos a partir das regras de uso que regem a norma padrão da língua portuguesa, utilizando a flexão masculina seguida da feminina. Isso não significa, no entanto, que tal norma não deva ser tensionada, justamente por posicionar os sujeitos no mundo e articulá-los em relações de poder, ao destacarmos o nosso posicionamento teórico decorrente da aproximação com o campo dos Estudos de Gênero.

² Utilizamos o nome e sobrenome do/a autor/a ao ser referenciado/a pela primeira vez para dar visibilidade aos homens e às mulheres com quem dialogamos. Estas são escolhas teórico-políticas e decorrem dos estudos e das discussões que o Grupo de Pesquisa Lola, ao qual pertencemos, realiza sobre as questões de gênero.

seus conceitos, finalidades e procedimentos, como uma técnica de pesquisa que será elucidada ao/a leitor/a, descrevendo maneiras de organizá-la e utilizá-la, particularmente, no campo da Educação.

O Lola, Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (UNISINOS/PPGEdu/CNPq)³ do qual fazemos parte, tem especial interesse por essa metodologia. Alguns/as de seus/as pesquisadores/as desenvolveram estudos em que utilizaram GF como metodologia em diferentes contextos educacionais, abrangendo diferentes níveis de ensino e temas de pesquisa. Ademais, pela aproximação do Lola com outros grupos de pesquisa, sugerimos, para ampliar a discussão, um estudo que também opera com a metodologia GF, a tese de doutorado desenvolvida por Dagmar Meyer, em 2008, “Vulnerabilidade, programas de inclusão social e práticas educativas: uma abordagem na perspectiva dos estudos de gênero e culturais”.

Por acreditarmos que não existem respostas finais às questões de pesquisa, independente da metodologia adotada, mas também por seguirmos na busca por “procurar e adotar caminhos e instrumentos que devem ser criados e utilizados para aumentar o grau de precisão e confiabilidade que validem os resultados da pesquisa” (GOMES, 2005, p. 276), apresentamos o GF como uma potente ferramenta metodológica. Com esta técnica, pode-se observar diferentes maneiras de um grupo dialogar sobre um mesmo tópico e que, por sua flexibilidade, dar margem de aprofundamento a questões, oferecendo condições de possibilidades de/para contemplar e enfatizar o que os/as envolvidos/as na pesquisa sentem, percebem, descrevem e/ou mesmo silenciam.

Refletimos sobre as viabilidades e os desafios de utilização do GF como metodologia, para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas de abordagem qualitativa. Para tanto, imergimos nas produções acadêmicas, propondo uma revisão de literatura com

³ A coordenadora é a Professora Doutora Maria Cláudia Dal'Igna (UNISINOS) e a vice-coordenadora é a Professora Doutora Carin Klein (ULBRA).

base nos trabalhos produzidos no interior do grupo Lola que tenham utilizado o GF como metodologia isolada ou mista.

Inicialmente, havíamos realizado um recorte com dissertações e teses que utilizam a metodologia GF nos bancos da CAPES. Contudo, devido ao número expressivo de materiais, e por não desejarmos incorrer em uma reflexão para somente mostrar o que os trabalhos trazem, optamos por apresentar apenas as pesquisas desenvolvidas no Lola. Estas, por sua vez, além de uma qualidade expressiva, tanto metodológica quanto teórica, possibilitam refletir sobre as viabilidades e desafios de utilização do GF como metodologia.

É importante salientar também que escolhemos o Lola em consideração ao compromisso ético, político e pedagógico que temos firmado com a Educação e a pesquisa, pois entendemos que os trabalhos que utilizam GF em nosso Grupo nos apoia e fundamenta. Para tanto, vamos discorrer sobre estas pesquisas, apontar como utilizaram esta metodologia e, por fim, refletir sobre o uso do GF nas pesquisas acadêmicas em Educação.

Ao longo do texto, serão referidos diversos estudos e autores/as, ainda que não estejam diretamente ligados ao campo da Educação. Para orientar o/a leitor/a quanto à organização na operacionalização de uma pesquisa que adote GF como ferramenta metodológica, sustentamos nossos argumentos, discutindo, desde uma perspectiva pós-estruturalista, as possibilidades da utilização nas/pelas pesquisas em Educação, dialogando, sobretudo, com os estudos de Bernardete Gatti (2005), Rosaline Barbour (2009) e Maria Cláudia Dal’Igna (2021), autoras com as quais coadunam nossos interesses e campos teóricos.

Grupo focal: a técnica e suas possibilidades

GF é uma técnica de origem anglo-saxônica, utilizada inicialmente nas pesquisas sociais. Entretanto, há pelo menos duas décadas, sua imersão passa a ser timidamente registrada no campo educacional, o que ainda pode ser considerado recente. O

GF só passou a ser reconhecido como técnica para uso nas pesquisas acadêmicas a partir da década de 1980, porém, suas primeiras inserções como ferramenta de pesquisa datam de 1920, na área do marketing e na comunicação.

Traduzido originalmente da língua inglesa *focus group*, passou, em 1940, a ser utilizado formalmente como metodologia para avaliação de programas de TV e rádio, pelo sociólogo Robert Merton, em suas pesquisas. Na década de 1960, a imersão da técnica GF, no campo das ciências sociais, ocorreu para atender as demandas das pesquisas da área política, ampliando-se, progressivamente, para a pesquisa social. Uwe Flick (2009) e Gatti (2005) salientam que houve um aumento significativo desta metodologia, que passou a ser utilizada na realização das pesquisas acadêmicas, por diversas áreas de conhecimento. Comprovadamente, a partir da década de 1990, novas maneiras de utilizar a técnica GF foram sendo desenhadas. Novas ferramentas fazem uso das tecnologias para registrar as gravações dos encontros, porém, a área da saúde é a que registra aumento de sua utilização.

Adentrando os anos 2000, percebe-se o uso de aplicativos e recursos digitais para facilitar as transcrições. A composição dos GF passa, também, a ser realizada a partir de encontros virtuais. Dal'Igna (2021) refere que entre 2003 e 2005 há poucos estudos em Educação empregando a técnica. Enquanto Gatti (2005) sugere GF para pesquisas cujas questões a serem discutidas estejam imbricadas na própria experiência dos envolvidos com o tema. Desta maneira, às inquietações que vão surgindo, a cada debate, a cada encontro, podem ser retomadas pelo grupo, a quem caberá partilhar, ressignificar e aprofundar, contando com as intervenções do/a mediador/a.

Solange Lervolino e Maria Cecilia Pelicioni (2001, p. 116) definem GF como uma “interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos”. Já David Morgan (1997) compreende GF como uma técnica de pesquisa qualitativa,

que deriva de entrevistas de grupo, nas quais as informações são coletadas por meio das interações que ocorrem entre um determinado grupo. Enquanto Jenny Kitzinger (2000) conceitua GF como uma espécie de entrevistas com grupos, que está baseada na comunicação e na interação entre participantes previamente selecionados.

Compreendemos, a partir de Gatti (2005), Barbour (2009) e Dal'Igna (2021) que a interação entre os/as participantes do GF é um aspecto bastante relevante, que dá sentido à técnica. É possível perceber que embora não haja divergência nas conceituações, pois todas apontam para a interação entre os/as participantes, as definições de Morgan (1997) e Kitzinger (2000) aproximam o conceito de GF às entrevistas de grupo, oferecendo esta explicação como um detalhamento para ajudar a compreender a estrutura dos GF. Dal'Igna (2021, p. 206) entende GF como uma técnica que atribui potência ao diálogo

[...] entre participantes de um mesmo grupo. Este diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas.

Gatti (2005) afirma que GF pode, em um curto espaço de tempo, produzir dados que mostram tantas perspectivas diferentes que distanciam os modos de pensar do grupo, quanto perspectivas compartilhadas, que aproximam os sujeitos da pesquisa, sobre um mesmo tema. Em concordância com a autora, Dal'Igna (2021) aponta que essa técnica de pesquisa se diferencia das demais, pois produz informações com base no diálogo entre os participantes de um mesmo grupo, e que essas ideias podem se apresentar tanto de maneira consensual quanto contrárias. Considerando os argumentos de ambas, a técnica GF possibilita ao/à pesquisador/a flexibilizar o tempo, ampliar e aprofundar a discussão e usar a criatividade no momento de montar/planejar o

roteiro para apresentação do tema e das questões a serem discutidas.

Além disso, o próprio tema aproxima as pessoas para uma discussão focada em algo que as atravessa e mobiliza, tornando possível perceber sentimentos, emoções, atitudes, conceitos e experiências, a cada encontro. Neste sentido, “[...] o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9).

A partir das duas autoras, compreendemos que, ao mobilizar um determinado tema em torno de um grupo, as representações que vão surgindo ajudam o/a pesquisador/a a compreender determinados fatores e os motivos dos posicionamentos adotados.

Como organizar o grupo focal?

A técnica do GF pode ser utilizada de maneira isolada ou mista, pois trata-se de uma metodologia de pesquisa que tem a possibilidade de estar combinada com outras técnicas para produzir dados. Gatti (2005) e Dal’Igna (2021) salientam alguns cuidados necessários ao/à pesquisador/a ao adotar essa metodologia.

(1) Local dos encontros. Para o local onde ocorrerão os encontros, ambas as autoras sugerem sala confortável e de fácil acesso, iluminada, arejada e sem muitos ruídos para que não interfiram nas gravações.

(2) Composição do grupo. Para compor um GF, Gatti (2005) considera fundamental levar em conta as características homogêneas como um fator facilitador para comunicação e vínculo entre o grupo. Flick (2009) denomina GF como grupos reais (nesta organização, os membros já se conhecem e estão aproximados por um interesse comum) e grupos artificiais (criados com o objetivo da pesquisa e os membros podem não se conhecer, ou não ter envolvimento com o tema de interesse).

Barbour (2009) nomeia de GF os grupos preexistentes e estranhos. A autora entende que os grupos preexistentes são considerados, por algumas áreas, como um problema, pois as pessoas, se conhecendo, podem interferir ou influenciar as respostas umas das outras. Dal'Igna (2021) não concorda que haja interferência neste sentido, em se tratando de pesquisa acadêmica, especialmente em Educação. A autora defende que grupos preexistentes, em muitas situações, viabilizam a aproximação dos sujeitos em torno do tema, pois, como o grupo já existe, aumenta o vínculo, a adesão e a permanência dos participantes, até que o processo se conclua. Por outro lado, chama a atenção ao cuidado com as questões éticas, alertando ser necessário esclarecer com o grupo, desde o primeiro contato, sobre confidencialidade e ética na pesquisa. Neste ponto, é importante não esquecer de apresentar de maneira simples e de fácil entendimento os objetivos da pesquisa e o compromisso de cada participante e do/a pesquisador/a, assim como sobre a relação que se estabelecerá entre eles/as. Por fim, apresentar o termo de compromisso e de consentimento, a ser lido e assinado com/pelos/as participantes do grupo. Gatti (2005) afirma que, ao constituir o grupo, a escolha dos/as participantes deve observar a vivência deles/as com o tema que será abordado e discutido, de maneira que o diálogo possa evidenciar relatos do cotidiano.

(3) Composição da equipe de pesquisa. Para aplicar a técnica GF, será necessário compor uma equipe, que contará com uma pessoa coordenadora, também chamado/a de moderador/a, facilitador/a. Este sujeito deverá cuidar do princípio da não diretividade. É preciso, também, auxiliares de pesquisa que atuarão de duas maneiras: durante os encontros, fazendo registros, controlando tempo, comentários, expressões e conversas que afastem o/a participante do foco. E, após os encontros, na transcrição dos materiais. Recrutar os/as participantes para compor a equipe exigirá do/a pesquisador/a bastante atenção, pois será preciso considerar critérios como: perfil do/a assistente que registrará e observará o grupo nos detalhes mais específicos, bem

como realizar a escolha e organizar quais os recursos e de que maneira serão feitos os registros dos encontros.

(4) Estruturação do grupo. Para organizar o GF, com relação ao número de participantes, Gatti (2005, p. 22) indica que tenha “preferencialmente entre seis e 12 participantes”. A autora aponta que os grupos nos quais o número de componentes é superior a dez pessoas dificulta aprofundar o tema, trocar ideias e elaborar questões. A partir do que sugere a autora, alertamos para o cuidado com a quantidade de participantes, especialmente pelas divergências que possam surgir e que precisem vir a ser problematizadas. Dal’Igna (2021) sugere não estruturar grupos com muitos componentes, pois podem dificultar a interação, a observação de gestos e emoções e os registros das falas, e nem grupos tão pequenos a ponto de a desistência de membros comprometer e/ou invalidar a pesquisa.

(5) Planejamento dos encontros. Planejar e montar o GF não é um trabalho simples. Para isso, o/a pesquisador/a precisa, antes de tudo, planejar. Este planejamento, segundo Dal’Igna (2021), também pode ser chamado de “roteiro de debate” ou “agenda dos encontros” e deve levar em conta o(s) tópico(s) a ser(em) discutido(s), objetivo(s) e duração. Além disso, precisa prever estratégias de condução para potencializar as discussões e direcionar o debate para os próximos encontros. Gatti (2005) salienta sobre os cuidados com a relevância das interações, estando atentos/as à distribuição do tempo, para que seja possível viabilizar a comunicação e participação das pessoas, assim como as relações, tanto cognitivas, quanto afetivas entre os/as participantes.

Grupo focal nas pesquisas em educação

Ao propormos o movimento de olhar para as pesquisas que assumiram, no campo educacional, GF como metodologia, nos debruçamos sobre os estudos desenvolvidos em um trabalho de conclusão de curso, cinco dissertações e duas teses, produzidos no

interior do grupo Lola. Os trabalhos apresentaram algumas especificidades, organizando diferentes maneiras de utilizar essa técnica, de acordo com o/a pesquisador/a, tema de pesquisa, pessoas que compunham o GF e os diferentes cenários envolvidos. Neste sentido, sistematizamos a organização de cada um/a dos/as autores/as com a técnica GF, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Síntese de trabalhos com a técnica GF no Lola

CLASSIFICAÇÃO	ANO	AUTORIA	TÍTULO
trabalho de conclusão de curso	2014	Louisiane da Silva Araújo	A construção da identidade profissional na formação inicial: reflexões sobre as experiências de alunas de Pedagogia
dissertação	2005	Maria Cláudia Dal'Igna	"Há diferença"? Relações entre desempenho escolar e gênero
	2015	Éderson da Cruz	Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes
	2015	Estela Elisabete Reichert	Autoridade docente na educação infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização
	2015	Rosemary Kennedy José dos Santos Silveira	Laboratórios de (não)aprendizagem? Uma problematização das práticas de apoio pedagógico
	2016	Fernanda Meirelles Borges	Planejamento de ensino: a produção de significados nos cursos de licenciatura da Unisinos/RS
tese	2011	Maria Cláudia Dal'Igna	Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola
	2019	Catharina da Cunha Silveira	Bom senso como prática docente na educação infantil

Fonte: Autoras e autor (2023).

Araújo (2014) se propôs a investigar a constituição da identidade profissional docente na formação inicial. Para tal, realizou o procedimento metodológico GF com cinco alunas do

curso de Pedagogia da Unisinos. A autora justificou sua escolha pelo GF, por compreender que se tem “mais oportunidades de esclarecer e oferecer exemplos sobre o que está em foco, o que na maioria das vezes não ocorre nas entrevistas estruturadas” e “porque a discussão encoraja a interação entre os/as participantes” (ARAÚJO, 2014, p. 23).

Para fundamentar sua pesquisa, utilizou as contribuições dos Estudos em Docência e do pós-estruturalismo e, para analisar o material empírico, selecionou autores/as que discutem a formação de professores/as, a profissionalização docente, a constituição da identidade e o curso de Pedagogia, como: Pimenta e Lima (2006); Sousa e Mendes Sobrinho (2010); Gatti (2011); Nono (2011); Dal’Igna (2011; 2012); Silva (2012). Os critérios elencados para a participação das mulheres foram: serem alunas do curso de Pedagogia da Unisinos; 80% do curso concluído; experiência profissional; estarem matriculadas no Trabalho de Conclusão de Curso I. Aconteceram quatro encontros, com duração de uma hora cada um, na brinquedoteca da Unisinos.

Como conclusão de sua pesquisa, a autora apresentou os significados atribuídos ao processo de formação inicial, compreendendo que “não existe um único jeito de constituir uma identidade; ao contrário, existem pessoas que, a partir de experiências, vão construindo um modo de ser e fazer sua profissão” (ARAÚJO, 2014, p. 40). Outro apontamento conclusivo, é que existe a concepção da dicotomia entre teoria e prática, que o curso forma “teoricamente os/as estudantes”, mas não os/as prepara para assumirem a “prática” em sala de aula.

Dal’Igna (2005) utilizou um procedimento de investigação inspirado na metodologia GF. A autora denominou este procedimento de “grupos de discussão”. Este grupo foi formado por professoras dos anos iniciais das redes municipal e estadual de ensino da cidade de São Leopoldo/RS. Nos encontros, as integrantes produziram materiais que serviram como material empírico, o que possibilitou que a autora operasse com as ferramentas analíticas que propôs na discussão.

Como resultados, foi possível argumentar que a definição da noção de desempenho escolar está relacionada à implementação de normatividades – elementos normativos – que permitem “comparar, diferenciar, classificar, avaliar, enfim, atribuir determinados significados aos desempenhos escolares” (DAL’IGNA, 2005, p. 47). Estas normas funcionam como medidas comuns que permitem às professoras avaliarem todos/as – separando-os/as em normais e anormais, regulando e conformando aquilo que entendemos por desempenho escolar normativo. Por fim, a autora discutiu como gênero atravessa e constitui as normas de conhecimento e de comportamento, funcionando, ao mesmo tempo, como organizador e desorganizador das normas, o que permitiu argumentar que gênero, de forma explícita e/ou implícita, é um dos elementos constitutivos daquilo que se entende por desempenho escolar.

Cruz (2015) utilizou GF como uma continuidade investigativa, alinhado a uma análise documental, visando investigar como gênero atravessa e constitui os currículos dos cursos de Letras e Pedagogia da Unisinos. Participaram do GF professoras universitárias dos referidos cursos. Os principais objetivos eram tensionar as discussões em torno do tema, bem como contribuir para que gênero fosse tematizado nos diferentes espaços de formação de professores/as. O autor propôs o GF com dupla função: investigar o tema gênero nos currículos dos cursos e promover uma formação continuada por meio de um ciclo de debates sobre os temas gênero e currículo. Deste modo, Cruz (2015) fundamentou-se em Dal’Igna (2011, p. 58), ao estabelecer que “[...] a forma como abordamos o problema também pode produzir efeitos para os sujeitos-participantes”.

O GF foi formado por quatro docentes, sendo uma professora que atuava exclusivamente no curso de Pedagogia e outras três atuantes em ambos os cursos. Foram realizados quatro encontros durante o segundo semestre de 2014, com duração de uma hora e meia cada. Todas as discussões foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. Como resultado dessa

investigação, o autor apontou que houve diferentes compreensões sobre o conceito de currículo, reforçando a ideia da dicotomia entre teoria e prática: “o que está no papel e o que está na ação”, e como as professoras tiveram dificuldade de relacionar gênero no “currículo do papel” (CRUZ, 2015, p. 25). Além disso, sustentou a seguinte hipótese conclusiva: “gênero pode estar vinculado a dois processos observados no campo da ação pedagógica: a identidade docente e a intencionalidade pedagógica” (CRUZ, 2015, p. 35).

Reichert (2015) utilizou a técnica GF na educação infantil. O grupo foi constituído por quinze crianças, sendo onze meninas e cinco meninos, entre cinco e seis anos de idade. Apesar de o trabalho de campo durar meses, a autora realizou registros no caderno de notas, fez diversas observações do grupo e realizou uma entrevista que foi direcionada à professora titular da turma, os GF foram organizados em tempo menor. Foram realizados quatro encontros com as crianças, de aproximadamente meia hora cada um, sendo, os dois primeiros, em dias seguidos e, os dois últimos, com um distanciamento de duas semanas. Reichert (2015) afirmou que, por questões éticas, antes de começar os encontros, explicou para as crianças o que e como aconteceria, explicando que a participação delas não seria obrigatória, além de informar o motivo da utilização do gravador. A autora salientou a importância de, naquele momento, abrir espaço para que o grupo de crianças pudesse se posicionar sobre a proposta. Para registro dos posicionamentos acerca dos assuntos discutidos com/entre o GF na educação infantil, Reichert (2015) utilizou, além das transcrições das falas, os desenhos das crianças.

A pesquisa apontou “[...] afeto e cuidado como tecnologias de poder que participam da significação da autoridade docente no campo da educação infantil” (REICHERT, 2015, p. 91). A autora considerou que o afeto e o cuidado, compreendidos de modo naturalizado, são uma condição para o exercício da docência com crianças e que a formação acadêmica específica para a atuação na área, acaba, por vezes, deixada em segundo plano.

Silveira (2015) investigou como as profissionais que atuam nos laboratórios de aprendizagem compreendem a (não)aprendizagem dos/as alunos/as e que práticas de apoio pedagógico são colocadas em funcionamento para regular essa (não)aprendizagem. Apoiada na abordagem pós-estruturalista, a autora operou com os conceitos de norma, poder e aprendizagem como ferramentas analíticas. O GF foi constituído com a participação de 18 escolas e 22 professoras, ocorrendo em dois contextos nomeados por Silveira (2015) como: ambiente *off-line* e ambiente *on-line*. Os tópicos foram propostos em interações síncronas (*chats* em tempo real e *WhatsApp*) e assíncronas (e-mail, fóruns de discussão), em ambiente virtual. No ambiente presencial, a autora realizou visitas aos laboratórios de aprendizagem. Após o primeiro encontro do GF, em uma semana, foram registrados 98 acessos e comentários no grupo. Em dez meses de pesquisa de campo, foram realizados quatro encontros presenciais e quatro virtuais com uma hora de duração cada.

O resultado da pesquisa apontou para um conjunto de práticas de apoio organizados em duas categorias: (1) *laudolatria*, isto é, a exaltação ao laudo no espaço escolar, que regula o processo de (não)aprendizagem e conduz as práticas dos laboratórios de aprendizagem em práticas de apoio (psico)pedagógico e clínico-terapêutico; (2) *práticas lúdico-afetivas*, que utilizam brincadeiras e jogos como recurso, ao mesmo tempo em que atribuem centralidade ao vínculo afetivo, ao amor e ao carinho, para que se conduza o processo de aprendizagem. Deste modo, a autora concluiu que os discursos das ciências psi, que evocam tanto os laudos médicos e psicológicos, quanto o prazer e o afeto, operam como balizadores para as práticas de apoio desenvolvidas no espaço escolar.

Borges (2016) utilizou o GF para interrogar o tema planejamento de ensino com um olhar problematizador. A autora coordenou cinco GF com estudantes de licenciaturas, em 2015. Para isso, utilizou o conceito de linguagem como ferramenta teórica para estudar o planejamento de ensino. A autora justificou

a escolha por GF, pois acredita que ampliam o olhar investigativo para relacionar planejamento de ensino e formação inicial de professores/as, percebendo, assim, quais são os múltiplos significados circulantes no grupo de estudantes de licenciaturas participantes da pesquisa. Cada encontro durou uma hora e contou com oito participantes. Para a escolha das temáticas no planejamento dos GF, foram fundamentais as discussões realizadas em sala de aula e registradas no diário de campo, que subsidiaram o planejamento de cada encontro/grupo. Em um dos encontros, a autora relatou não ter conseguido a participação necessária, fato que a levou a replanejar, organizando um novo encontro. Após a análise do material empírico, foi possível mostrar que, para os estudantes participantes da pesquisa, o planejamento de ensino é algo que precisa ser questionado constantemente e, por isso, deve ser flexível.

Borges (2016) localizou e percebeu silêncios durante a aplicação da técnica, ficando evidente que os/as estudantes com experiência docente participavam ativamente das discussões, enquanto que os/as demais, sem experiência docente, ficavam, na maior parte das vezes, calados/as, apenas observando as discussões, não respondiam ou apenas concordavam com o que estava sendo dito. Considerando que esses episódios se repetiram nos GF, a autora passou a compreender o silêncio como um ponto a ser analisado quando se investiga o planejamento de ensino. Os resultados mostraram que os/as estudantes se referem ao planejamento como algo flexível. Apresentam o/a aluno/a como uma variável incontrolável e, quando ele/a assume centralidade no planejamento, os conhecimentos escolares ficam esmaecidos. Os/as licenciandos/as compreendem que o planejamento está ligado às questões metodológicas e, quando mencionam os conteúdos, os fazem como sinônimo de atividades a serem executadas.

Dal'Igna (2011) descreveu e problematizou a relação família e escola. Seu principal objetivo era mostrar de que formas algumas tecnologias de governo operam na constituição da relação

família-escola e como gênero e pobreza atravessam e constituem essas tecnologias de governmentação, desde a perspectiva da governamentalidade neoliberal contemporânea. A autora justificou sua escolha pelo GF, pois considerou que “têm pessoas como informantes privilegiados”. Para realizar sua pesquisa, utilizou dois procedimentos metodológicos: GF e entrevistas. Participaram do GF dez mulheres-mães, sendo que cinco delas participaram também das entrevistas. Escolheu realizar a pesquisa com um grupo de famílias atendidas no Programa de Educação e Ação Social da Unisinos. Este serviço de apoio especializado tem como objetivo oferecer atendimento pedagógico, em parceria com a área da Psicologia, a crianças e jovens com histórias de múltiplas repetências e/ou com deficiência, visando qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Seu trabalho foi fundamentado nos Estudos Foucaultianos, Estudos de Gênero pós-estruturalistas, Estudos Sociológicos e Antropológicos da família.

Deste modo, Dal’Igna (2011) descreveu e analisou que uma tecnologia de poder — tecnologia da participação —, está implicada na produção da parceria família-escola e opera orientando e (con)formando a conduta das famílias na direção desejada — a família tem que participar da vida escolar de seus filhos de determinadas formas.

Na Contemporaneidade, o conceito S/A é um modo de governmentação no qual defende que cada um/a assuma responsabilidades e conduza suas ações para promover mudanças sociais. Com isso, o conceito de parceria é o que mais se adequa a essa condição. Deste modo, a conclusão desta pesquisa apresentou que houve uma mudança de ênfase da aliança família-escola (Modernidade) para a parceria família-escola (Contemporaneidade). Esta mudança de ênfase, segundo a autora, colocou a família numa circunstância de responsabilização pelo sucesso/fracasso de seus/as filhos/as, minimizando as responsabilidades da escola e dos demais setores sociais, políticos e econômicos.

Silveira (2019) utilizou a técnica GF como disparadora para refletir e conversar acerca de seu objeto de pesquisa, a discussão de artefatos de políticas públicas direcionadas à primeira infância e a relação com a docência. O planejamento do GF seria em sessões, porém, devido a intercorrências, foi realizado um encontro coletivo, que serviu como disparador de questões e sessões de conversas individuais com as participantes, professoras da rede pública municipal de Porto Alegre/RS. Foram convidadas 42 escolas, uma professora por instituição. Deste universo, nove professoras se inscreveram e seis estiveram presentes. No GF disparador da conversa, que durou uma hora e meia, além da discussão de políticas públicas e sua relação com a docência, também foi planejada uma partilha de uma vivência da autora também como professora. O debate ocorreu com as participantes sendo provocadas a pensar de que forma seus trabalhos como docentes, na escola, se aproximavam e se afastavam da proposta do vídeo/filmete institucional do Programa Primeira Infância Melhor, produzido pela prefeitura de Porto Alegre, e assistido por elas.

Silveira (2019) analisou como uma determinada noção de bem-estar infantil informa as professoras e as posiciona como sujeitos. Elas enunciaram não poderem se isentar diante das necessidades das crianças e de suas famílias, desde uma determinada organização de suas rotinas de trabalho, da relação com outros serviços e instâncias de atenção à primeira infância e das políticas públicas que se direcionam a ela. Resultou da problematização que se empreendeu o mapeamento de uma recorrência nas falas das professoras, a expressão “bom senso”. A autora apostou nesta expressão como um enunciado potente, e considerou algumas inscrições teóricas dela para traçar uma concepção particular, descrever e problematizar elementos constitutivos daquilo que se argumenta ser uma prática docente na educação infantil: a prática docente da professora sensata.

Silveira (2019) defendeu que o uso do bom senso é generificado e útil ao governo, na medida em que possibilita espaços de autoria docente que acabam por colocar em curso o

governo da vida das populações que acessam a educação infantil. Ao mesmo tempo, sugere que a docência sensata é potente para a produção de relações que acabam fissurando a captura total dos sujeitos que trabalham e acessam as escolas de educação infantil.

Considerações finais

Como potencialidades do GF como ferramenta metodológica em Educação, este estudo aponta a versatilidade desta metodologia, pois o debate que se desenvolve a cada encontro potencializa e qualifica as informações, podendo contribuir muito com a pesquisa. Pelo fato de os encontros entre pesquisadores/as e participantes serem diretos e intensos, o vínculo entre eles/as pode ir aumentando, o que possibilita, ao explorar um determinado tema, elaborar hipóteses sobre algum assunto ou questão. Além disso, pode-se observar potencialidades e fragilidades, investigar percepções, representações sociais ou sentidos e propor reflexões e diálogos entre os pares.

Dal'Igna (2021) apresenta outras potencialidades do GF, apontando que este tipo de produção de dados evidencia o ponto de vista dos/as participantes. A autora ressalta a possibilidade de observação que o/a pesquisador/a tem ao acompanhar como os/as participantes lidam com determinadas situações tidas como foco das discussões no GF, além de inseri-lo/a no campo das análises de situações, imagens e ações que potencializam e enriquecem o entendimento dos dados produzidos.

Um desafio observado na revisão bibliográfica se apresenta na mediação do GF por parte dos/as pesquisadores/as. Torna-se relevante ressaltar a importância do planejamento, intencionalidade e rigor metodológico com vistas ao objetivo do GF, sobretudo diferenciando-o da técnica de entrevista de grupo ou grupo de discussão, como defendido por Dal'Igna (2021).

Gatti (2005) aponta que o GF se desenha como uma prática que se baseia na realização de entrevistas grupais, mas que se diferencia de uma entrevista coletiva, especialmente pela

necessidade de estímulo do/a mediador/a para a constância das interações e discussões entre os/as participantes, bem como pelo rigoroso cuidado com a permanência do foco na abordagem sugerida como tema. Por meio da revisão bibliográfica, percebe-se que a elaboração e execução de um GF exige preparos que vão além dos conhecimentos básicos. Se fazem necessárias flexibilidade, agilidade e habilidades criativas para estabelecer estratégias que direcionam as situações, para não fugir do foco sugerido na investigação, sem deixar de acolher assuntos emergentes que também fizeram parte do momento.

Por fim, conclui-se que essa técnica é considerada uma potente ferramenta metodológica para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas no campo da Educação. Possui flexibilidade, rigor e método, a fim de atingir os objetivos a que se propõe. Oferece condições de possibilidades de/para contemplar e enfatizar o que os sujeitos da pesquisa percebem, descrevem e/ou silenciam.

Referências

ARAÚJO, Louisiane da Silva. **A construção da identidade profissional na formação inicial**: reflexões sobre as experiências de alunas de pedagogia. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BORGES, Fernanda Meirelles. **Planejamento de ensino**: a produção de significados nos cursos de licenciatura da Unisinos/RS. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

CRUZ, Éderson da. **Gênero e currículo**: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **"Há diferença"?** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A:** um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 197-219.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

KITZINGER, Jenny. Focus groups with users and providers of health care. *In:* POPE, Catherine; MAYS, Nicholas (orgs.). **Qualitative research in health care.** 2. ed. London: BMJ Books, 2006. p. 25.

LERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In:* LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 45.

MORGAN, David. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. London: Sage, 1997.

REICHERT, Estela Elisabete. **Autoridade docente na educação infantil**: relações de poder e processos de (des)naturalização. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. **Bom senso como prática docente na educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVEIRA, Rosemary Kennedy José dos Santos. **Laboratórios de (não)aprendizagem?** Uma problematização das práticas de apoio pedagógico. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

ESTUDOS DE CASO NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Suzana Berlitz Fraga
Leisiane Heming

Introdução

O presente capítulo propõe discorrer sobre os estudos de caso na investigação em educação, mais especificamente na etapa da Educação Infantil. Essa abordagem metodológica possibilita aos pesquisadores construir compreensão dos processos educativos em profundidade. Além disso, o acúmulo de estudos de caso favorece para a construção situada do campo de conhecimento.

Para tanto, como primeira seção, a partir dos estudos de Creswell (2014), Morgado (2013), Oliveira-Formosinho (2002), Yin (2015; 2016) e Stake (2013), abordamos sobre a origem do conceito do estudo de caso, as características e os tipos. Já na segunda seção, a centralidade é tratar dos estudos de caso focando nas investigações em educação, especialmente a partir de André (2013), de Amado (2017) e de Oliveira-Formosinho (2002).

Por fim, compartilharemos o modo como duas pesquisas de mestrado estão se desenvolvendo em duas escolas públicas de Educação Infantil utilizando como método o estudo de caso: um desses estudos tem como intuito compreender como uma coordenadora pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional dos professores (BERLITZ, 2023); o outro visa discutir a relação entre a natureza da aprendizagem da criança e o modo como uma professora apoia e promove as aprendizagens (HEMING, 2023).

Esses dois estudos de caso estão vinculados à uma pesquisa macro intitulada *Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e vinculada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Tal pesquisa propõe a realização de cinco estudos de caso em escolas públicas participantes de um processo de formação em contexto em uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional denominada Observatório da Cultura Infantil – OBECI¹ com o objetivo de identificar *drivers* de inovação para a Educação infantil (FOCHI, 2022).

O estudo de caso como método

Os estudos de caso tiveram sua origem na investigação de caráter qualitativo, construída pelos pioneiros da escola de Chicago e são familiares, principalmente, aos cientistas sociais, especialmente das áreas do direito, ciências políticas, psicanálise e medicina, além de ter uma história bastante longa e distinta, em muitas outras áreas e disciplinas (AMADO; FREIRE, 2017; CRESWELL, 2014). Para Hamel, Dufour e Fortin (1993 apud CRESWELL, 2014), bem como para Morgado (2013), a origem dos estudos de caso se deu, especialmente, através da sociologia e da antropologia. Nesse prisma

Eles citam o estudo do antropólogo Malinowski das Ilhas Trobriand, o estudo de famílias do sociólogo Frances Le Play e os estudos de caso do

¹ O Observatório da Cultura Infantil - OBECI - é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional criada e coordenada pelo professor Dr. Paulo Sergio Fochi há 10 anos. Sua função é sustentar o desenvolvimento da instituição, dos profissionais, das práticas pedagógicas e do currículo. Para saber mais sobre o Observatório da Cultura Infantil, sugerimos a leitura da tese do professor Dr. Paulo Sergio Fochi, parte III, disponível em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf.

Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago desde as décadas de 1920 e 1930 até a década de 1950 (p. ex., o estudo de Thomas e Znaniecki em 1958 sobre os camponeses poloneses na Europa e na América) como antecedentes da pesquisa de estudo de caso qualitativa (HAMEL; DUFOUR; FORTIN, 1993 apud CRESWELL, 2014, p. 87).

Após 1970 é que as pesquisas de abordagem qualitativa se firmaram, havendo maior credibilidade e expansão dessa abordagem. Foi a partir disso que os estudos de caso passaram a emergir como metodologia de investigação (MORGADO, 2013). Nesse sentido, alguns autores destacam-se por suas produções e contribuições acerca do método, dentre eles, evidenciamos Creswell (2014) e Oliveira-Formosinho (2002), ambos referenciam suas obras a partir de Stake (1998), Yin (1994) e Merriam (1988).

Oliveira-Formosinho (2002, p. 125, grifo do autor) apresenta as definições de estudo de caso para os três autores supracitados:

O estudo de caso é definido por Yin (1994) como uma investigação empírica (*empirical inquiry*) que inquirir um *fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real*, especialmente quando as relações entre o fenômeno e o contexto não são claramente demarcadas e quando se recorre a várias fontes para recolher informação. Stake (1998b) define estudo de caso como o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes. Merriam (1988) diz que o estudo de caso é o exame de um *fenômeno específico*, seja ele um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, um grupo social.

Observamos, com base nas definições apresentadas, que tais autores advogam e concordam com o fato de que, o que torna cada investigação singular, é o caso em si. Com base nesse pressuposto, cada um deles realça pontos importantes a serem considerados. Oliveira-Formosinho (2002, p.91) apresenta-os, destacando que a especificidade “[...] não é o modo de fazer instrumental, mas antes sua incidência em um objeto social - o fenômeno contemporâneo em contexto real (Yin), a complexidade de um caso singular (Stake), a especificidade de um fenômeno (Merriam)”.

Já Morgado (2013, não paginado), ao conceituar o estudo de caso, contribuiu com ambas as perspectivas ao ressaltar que

[...] um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s).

Diante dessas definições, é possível destacar que o estudo de caso é um método que se consolida a partir da investigação de questões contemporâneas complexas, situadas no tempo presente. Por essa razão, a presença e participação do pesquisador, no contexto investigado, torna-se indispensável, pois, tais fenômenos complexos necessitam de um olhar apurado para sua inteireza. Desse modo, é por meio do estudo aprofundado de um caso, que cada investigador poderá produzir compreensões sobre ele, uma vez que esse caso se torna o centro da investigação, e, também, transformar o caso, que antes caracterizava-se por “objeto social”, em “objeto científico [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.93).

Nesse prisma, Stake (1998a, 1998b apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) aponta que a escolha por desenvolver um estudo de caso significa, primeiramente, que o investigador tem interesse por um caso que assumirá o centro da investigação, apresentando-o como um caso concreto. Isto é, um caso diante do qual ele deseja “[...] construir uma compreensão aprofundada [...]” (FORMOSINHO, 2002). Isso porque, o estudo de caso permite “[...] entender fenômenos sociais complexos”, visto que, por vezes, nas situações reais que se apresentam, o fenômeno e o contexto não podem ser diferenciados (YIN, 2015, p.4). Diante disso, “[...] se privilegia a profundidade de análise em detrimento de sua abrangência” (MORGADO, 2013, não paginado), o que possibilita essa compreensão aprofundada e faz com que o

conhecimento oriundo do estudo seja complexo e contextualizado.

Para se chegar a essa compreensão aprofundada, Yin (2015, p. 4) destaca ser importante que o pesquisador olhe com atenção para a formulação do caso que investigará, pois

Quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” ou “porque” algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante. O método também é relevante quando suas questões exigirem uma descrição ampla e “profunda” de algum fenômeno social.

Para Yin (2015), se a questão se utiliza do como ou do porquê, fundamenta a escolha pelo estudo de caso. Além do tipo de questão, apresenta outras duas condições que implicam em quando utilizar o estudo de caso como método. Uma delas é a “[...] a extensão de controle que um pesquisador tem sobre os eventos comportamentais reais” e, por fim, está “[...] o grau de enfoque sobre eventos contemporâneos em oposição aos eventos totalmente históricos” (YIN, 2015, p.9). Conforme aponta, ambas condições são necessárias para distinguir o estudo de caso, especialmente, do experimento e, também, da pesquisa histórica.

Creswell (2014) aponta algumas características definidoras de um estudo de caso: definir um caso específico; reconhecer sua intenção; utilizar-se de diferentes fontes para chegar à compreensão da profundidade do caso; escolher como serão analisados os dados produzidos; realizar a descrição do caso, bem como de temas, questões ou situações oriundas do mesmo; organizar os temas e as questões cronologicamente para que seja possível articular com o caso; concluir o caso apresentando as aprendizagens obtidas (lições aprendidas).

Além das características, é indispensável compreender os diferentes tipos de estudos de caso de natureza qualitativa. Para Creswell (2014), esses podem ser distintos pelo seu tamanho e sua abrangência, como, por exemplo, um caso individual ou um caso envolvendo vários indivíduos ou, ainda, um caso envolvendo

uma atividade em si ou todo um programa. Esse autor, também, aponta que existem, especificamente, três variações de acordo com a intenção de análise do caso. São elas: “[...] o estudo de caso instrumental único, o estudo de caso coletivo ou múltiplo e o estudo de caso intrínseco (CRESWELL, 2014, p.88).

O **estudo de caso instrumental único**, para Creswell (2014, p. 88), é aquele em que “[...] o pesquisador se concentra em uma questão ou preocupação e só depois seleciona um caso delimitado para ilustrar esta questão”. Esse tipo de caso pode auxiliar a compreensão de dimensões mais amplas, visto seu mergulho em uma questão específica que pode tornar essa compreensão possível. Já o **estudo de caso coletivo ou múltiplo** é aquele em que primeiro o investigador selecionará a questão que será o caso do estudo e, posteriormente, com o intuito de olhar para ela por meio de diferentes lentes e perspectivas, ele “[...] escolhe múltiplos estudos de caso para ilustrar a questão” (CRESWELL, 2014, p.88), ou seja, opta por utilizar de diferentes casos que possam auxiliar a desenvolver o estudo com maior amplitude e, conseqüentemente, robustez.

Há, ainda, **os estudos de caso intrínsecos** segundo Stake (1999) ou únicos, para Yin (2015), por meio dos quais o pesquisador, inicialmente, toma para si uma questão a ser investigada e, posteriormente, define o caso (CRESWELL, 2014). Igualmente, em conformidade com Stake (1999, p. 16), pode ser um caso que “[...] nos vemos até obrigados a tomá-lo como objeto de estudo” uma vez que queremos aprender sobre aquela questão em particular. É um caso que está dado, pelo qual “[...] temos um interesse intrínseco [...]”.

Ter clareza da intenção do caso a ser estudado é fundamentalmente importante ao processo de análise, visto o lugar de extrema relevância que esse assume nesta metodologia. Uma vez que o estudo de caso, por sua abrangência, possibilita a utilização de diferentes instrumentos para a produção de dados, conseqüentemente, necessita de um processo de interpretação e de análise que acolha toda sua complexidade e profundidade

para, de fato, o pesquisador alcançar a compreensão do caso investigado por ele. Por isso, como indica Creswell (2014, p.161), no estudo de caso, “[...] a análise consiste em fazer uma descrição detalhada do caso e de seu contexto”, a fim de que, posteriormente, seja possível categorizar e relacionar os dados produzidos, alcançando a compreensão do caso que era o centro da investigação.

Na seção seguinte, discorreremos, especificamente, sobre o estudo de caso na investigação em educação. Afinal, como bem destaca Morgado (2013, não paginado), esse tipo passou a ocorrer de modo mais ativo, “[...] revelando-se em uma metodologia propícia para a análise de uma dada realidade educativa de forma mais circunscrita e mais profunda”, como veremos a seguir.

O estudo de caso na investigação em educação

O método do estudo de caso, frequentemente, é conhecido pela investigação de um fenômeno complexo em seu contexto natural. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), em educação, especificamente no campo da Educação Infantil, os estudos de caso têm aparecido com uma notável importância, com o intuito de “[...] construir uma compreensão aprofundada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 91) sobre os diferentes aspectos que envolvem os contextos educacionais. Logo, é inevitável atribuir-lhes tal complexidade, haja vista as inúmeras particularidades em seus modos de funcionamento e de organização, embora existam semelhanças gerais para estes contextos.

O método dos estudos de caso é uma das “[...] grandes estratégias da investigação qualitativa que claramente se colocam no pólo oposto da investigação hipotético-dedutiva”, pois o foco está na compreensão não apenas de um fenômeno específico através de todas as suas particularidades, sejam elas sociais, pedagógicas, culturais, mas também no que “[...] lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto em causa” (AMADO, 2010, p.131).

Assim, para situar algumas definições a respeito dos estudos de caso já apontadas nas seções anteriores, tomamos por referência Stake (1995 apud ANDRÉ, 2013, p. 97) ao exemplificar alguns dos tipos de estudos de caso em educação. André (2013) indica, em sua obra, três tipos de estudos de caso amparando-se nas caracterizações de Stake (1995):

- estudo de caso *intrínseco*: o caso que faz referência a um fenômeno ainda não estudado, [...] “uma experiência inovadora, que vale a pena ser investigada para identificar quais os elementos que a constituem” (ANDRÉ, 2013, p. 98), por exemplo, um programa ou uma estratégia educacional bem-sucedida;

- estudo de caso *instrumental*: compreende um fenômeno de maior amplitude, “[...] aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2013, p. 98);

- estudo de caso *coletivo*: aquele em que “[...] o pesquisador escolhe diferentes casos, intrínsecos ou instrumentais, para estudo” (ANDRÉ, 2013, p. 98) e é necessário relacioná-los de maneira que se possam alcançar diferentes pontos de vista a respeito do objeto estudado; um exemplo clássico seria a investigação a respeito da implementação de uma política pública educacional em diferentes escolas de uma mesma rede.

Na perspectiva de Stake (1998; 2005; 2007 apud Duarte, 2008, p. 124), alguns tipos de casos

[...] impõem-se irrecusavelmente ao profissional da educação e a uma possível pesquisa: um aluno em dificuldades, um grupo de alunos problemático, um problema sentido pelos professores, a curiosidade por novos procedimentos ou por um programa de reforma.

Entretanto, para que tais casos possam contribuir com o campo da educação, as investigações precisam “estar a serviço da educação” de modo que permitam “[...] melhor compreensão de seus problemas práticos” (STAKE, 2013, p. 6). Logo, para que essas investigações estejam alinhadas ao universo educacional,

nada mais justo que os próprios profissionais dessa área guiem tais pesquisas, sem abandonar suas percepções e ideais, mas elevando “[...] suas compreensões, auxiliando-os a serem pesquisadores em ação do ensino e da aprendizagem, clínicos e profissionais menos dependentes de autoridades externas” (STAKE, 2013, p. 7).

Segundo André (2013), existem dois aspectos em comum na perspectiva de alguns teóricos (MAZZOTTI, 2006; STAKE, 1995; YIN, 2001) que perpassam as discussões a respeito dos estudos de caso em educação: o primeiro trata da especificidade do caso, o que o torna digno de ser estudado; e o segundo, da pluralidade de sua caracterização, o que exige uma multiplicidade de técnicas e de métodos essenciais para a compreensão de sua complexidade.

Diante disso, Oliveira-Formosinho (2002) reitera que uma pesquisa em educação precisa ser *multimetódica*, e que, além de envolver diferentes técnicas e métodos de produção de dados, ela requer a criatividade e a intuição do pesquisador. Segundo a autora, essa diversificação metodológica é o que possibilita a compreensão em profundidade, sobre a qual temos dialogado ao longo deste capítulo. Assim, a fase da produção de dados ocorre a partir da variação de técnicas e de instrumentos, que resultam em uma *estrutura sintática* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) da investigação. Tal estrutura

[...] é complexa e abrange observação participante, notas de campo, entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas, dados de observação estruturada usando escalas, incidentes críticos, fotografias. Um conjunto de instrumentos para a descrição, a análise dos processos de intervenção, permitindo documentá-los e posteriormente interpretá-los. Esse conjunto de instrumentos permite analisar esse momento, fazer um mirante no momento do fluir do contexto [...] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 102).

Desse modo, para que a produção de dados seja amplamente detalhada e diversificada, faz-se necessária uma atuação particular por parte do pesquisador. Esse, deve estar intimamente

envolvido com o objeto estudado, focando na objetividade como uma característica inerente ao fazer, mas sem a preocupação exagerada pela busca de uma neutralidade. Se com o estudo de um caso, busca-se, segundo Yin (2015), uma análise minuciosa da realidade, por meio da qual pretende-se interpretar um determinado fenômeno, a subjetividade do pesquisador será, não somente aceita como, necessária. Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 70), o pesquisador constrói a realidade descrita, sendo “[...] visto como alguém que produz efeitos diretos sobre o projeto, os resultados e as interpretações de um estudo”.

Um fenômeno educacional complexo, que envolve múltiplos aspectos culturais, sociais e pedagógicos, pode ser definido como *experimento*, caracterização esta que o afasta da generalização por mera *amostragem* (YIN, 2015). Afinal,

[...] os estudos de caso, como os experimentos, são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos [...] sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não inferir probabilidades (generalização estatística) (YIN, 2015, p.22).

Sendo assim, independentemente da modalidade ou da tipologia em que será enquadrado, o estudo de um caso em profundidade pode trazer importantes contribuições para o campo da educação ao abordar “problemas educacionais que surgem na prática cotidiana”, assim como possíveis inovações e teorias educacionais contemporâneas (DUARTE, 2008, p. 125). Para isso, é preciso que tais estudos sejam densamente documentados de maneira a encontrar, em algum tipo de instrumento documental, sustentação para sua complexidade.

O percurso metodológico de duas pesquisas em desenvolvimento

Nesta seção apresentaremos sumariamente o que tange ao percurso metodológico das pesquisas de mestrado das autoras, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Ambas as pesquisas estão em desenvolvimento e utilizam-se do estudo de caso instrumental único (STAKE, 1995) como método.

O primeiro estudo de caso tem o intuito de compreender como a coordenação pedagógica sustenta o desenvolvimento profissional de professores em uma escola municipal de Educação Infantil (BERLITZ, 2023). Já o segundo estudo de caso visa discutir como a professora de uma escola municipal de Educação Infantil apoia e promove as aprendizagens das crianças (HEMING, 2023).

Os dois estudos de caso vinculam-se à pesquisa macro intitulada *“Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação”*, financiada pela FAPERGS e coordenada pelo professor Dr. Paulo Sergio Fochi, orientador das pesquisadoras. Esta pesquisa macro tem como objetivo principal mapear os *drivers* de inovação da ação pedagógica de escolas de Educação Infantil que fazem parte de um processo de formação em contexto em uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional denominada Observatório da Cultura Infantil – OBECI (FOCHI, 2022).

A partir deste objetivo, os dois estudos de caso que compõem a pesquisa estão sendo densamente documentados, com vistas a construir uma coleção de narrativas de práticas pedagógicas que possam constituir um patrimônio cultural e pedagógico e com isso, contribuir na construção do corpus reflexivo do campo da Educação Infantil (FOCHI, 2022).

Assim, a partir dos estudos de caso pretendemos construir documentos que possam auxiliar professoras e professores na reflexão e organização dos seus cotidianos pedagógicos. Documentos que dialoguem com os pressupostos das Pedagogias Participativas e possam contribuir para promover a qualidade das práticas e das reflexões que circundam os profissionais que atuam na Educação Infantil (FOCHI, 2022).

Estudo de caso 1: a compreensão a respeito do papel da coordenação pedagógica diante do desenvolvimento profissional dos educadores e das educadoras

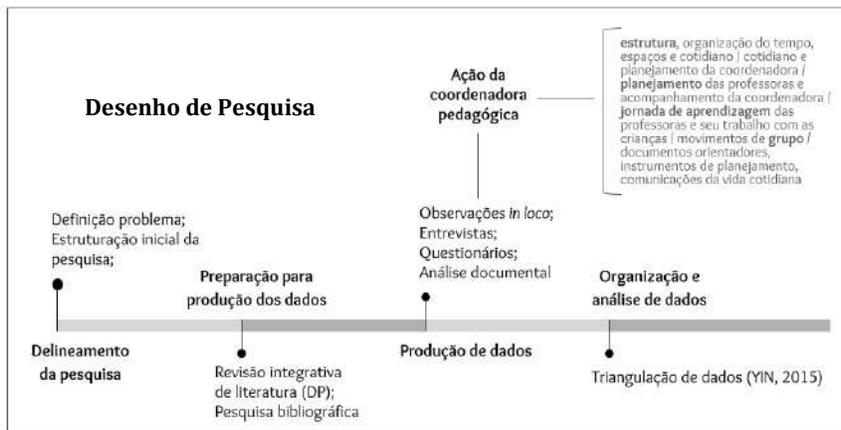
Esta pesquisa parte das inquietações de Berlitz (2023) a respeito da construção da profissionalidade da coordenadora pedagógica, na Educação Infantil. Foi ao longo da sua própria atuação, no cargo de coordenadora pedagógica, que tais inquietações tornaram-se latentes. Mesmo antes de iniciar esta pesquisa de fato, e com objetivos estritamente pessoais, a pesquisadora encontrou no diário uma ferramenta narrativa, que, mais a frente, reconheceria que se tratava de uma importante estratégia de reflexão e compreensão a respeito de sua própria prática, assim como, de construção da profissionalidade do cargo. A narratividade que passou a ser uma característica da sua atuação, tornou-se uma importante via de ligação com a abordagem da Documentação Pedagógica², enquanto estratégia educativa.

Diante disso, inicialmente, a pesquisadora realizou uma revisão integrativa de literatura a respeito desta temática, com o objetivo de catalogar e sistematizar pesquisas já realizadas acerca do conceito da Documentação Pedagógica, na Educação Infantil brasileira, assim como, levantar as compreensões a respeito de sua conceitualização. Tal estudo foi constituído por uma amostra de 29 artigos, produzidos entre os anos de 2010 e 2021, e apontou para algumas discussões importantes, dentre elas, a ausência de estudos voltados à coordenação pedagógica na Educação Infantil, e que se relacionem à temática da Documentação Pedagógica. Este que, para Berlitz (2023), foi um dos fatores impulsionadores na escolha do objeto a ser investigado nesta pesquisa, especialmente pelo fato de que a coordenação pedagógica é uma peça essencial

² Por conta do curso de Especialização em Educação Infantil (Unisinos), cursado entre os anos de 2020 e 2022, a autora (BERLITZ, 2023), acabou aprofundando seu olhar para as pedagogias participativas, como a pedagogia de Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna, e por consequência disso, aproximou-se da temática da Documentação Pedagógica.

na formação e na transformação das jornadas de aprendizagem das escolas infantis.

Figura 1 – Desenho de pesquisa, estudo de caso 01.



Fonte: Elaborado pela autora (2022/2023)

Sendo assim, a problemática e objetivo geral que orienta a pesquisa de Berlitz (2023) é: *como a coordenadora pedagógica apoia o desenvolvimento profissional das professoras em uma escola pública do Rio Grande do Sul, participante do OBECI?*

A partir disso, derivam os seguintes objetivos específicos: compreender a atuação da coordenadora pedagógica através de observações participantes do cotidiano pedagógico, análise de documentos e artefatos; identificar os impactos do OBECI na forma como o papel da coordenadora pedagógica se constitui e no modo como encoraja a constituição do papel das professoras a partir de observações *in loco* e da análise de documentos; identificar os conhecimentos, os saberes e as reflexões construídos pela coordenação pedagógica e os docentes a partir de observações *in loco* e de análises dos processos documentais.

Com relação à **produção de dados**, inicialmente, a pesquisadora realizou duas revisões integrativas de literatura, uma já concluída e referida anteriormente, a respeito da “Documentação Pedagógica”. A outra, que ainda está em

andamento, a respeito da temática que envolve a “coordenação pedagógica”, na “Educação Infantil”. Em seguida, realizou a delimitação do estado da arte com o objetivo de estabelecer o arcabouço teórico a ser utilizado durante a análise. Após esse primeiro momento, Berlitz (2023) iniciou a abordagem empírica da pesquisa, através de visitas ao local no qual o fenômeno acontece. Nesse contexto, as cenas cotidianas ou, como destacam Lankshear e Knobel (2008), as “práticas reais” de uma coordenadora pedagógica em seu dia a dia escolar, bem como do grupo de educadoras, **são os “eventos”** (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 66) **minuciosamente observados**, descritos e analisados por ela.

Para isso, foram escolhidos pela pesquisadora os seguintes procedimentos e métodos: I) **notas de campo** - utilizadas ao longo de toda pesquisa, como um instrumento de produção de dados escritos, a respeito daquilo que foi presenciado, sentido e/ou pensado, *in loco*, durante as observações, bem como, de outras ferramentas utilizadas para produção de dados; II) **observações *in loco*** - realizadas no contexto pesquisado, com o intuito de captar o sentido das relações, dos diálogos, dos ritmos que se estabelecem ali, com o auxílio das notas de campo, registradas em diário de bordo ou de relatos mais detalhados, quando for possível, e, também, fará o uso de recursos audiovisuais, como fotografias, gravações de áudio e de vídeo; III) **análise de documentos oficiais** - a partir dos principais documentos da Escola (Proposta Político Pedagógica, Plano de Ação, Regimento Escolar, etc), dos documentos utilizados e elaborados pela coordenadora pedagógica (planejamento individual, memoriais formativos, etc), pelas professoras (processos documentais, pareceres descritivos, comunicações, etc); IV) **entrevistas semiestruturadas** - com a coordenadora pedagógica, com a diretora e com as professoras; V) **coleta de artefatos** - elementos que constituem a organização do contexto, como objetos, fotografias, vídeos, produções das crianças e dos adultos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

O procedimento de análise a ser utilizado por Berlitz (2023) será a **análise de conteúdo**, que, segundo Flick (2009), é clássico e, geralmente, é utilizado para analisar materiais de cunho textual oriundos de diferentes fontes. Para isso, lançará mão do uso de um *software*³ para tratamento e análise dos dados, com o intuito de buscar padrões e conceitos, mas não irá abdicar de suas próprias ferramentas (humanas) no decorrer do processo.

Como estratégia de **confrontação e/ou confirmação de dados**, a pesquisadora utilizará a **triangulação** das fontes de dados (YIN, 2015) com a intenção de triangular as vozes, os tempos e os espaços que emergem no contexto investigado, assim como a triangulação teórica no sentido de confrontar ou de confirmar as hipóteses estabelecidas para esta investigação.

A partir da organização, tratamento e análise de tais dados empíricos, Berlitz (2023) pretende efetuar o cruzamento destes, com o arcabouço teórico já levantado, de forma equilibrada, buscando interpretá-los da forma mais coerente possível. O objetivo desta interpretação é gerar resultados e conclusões (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) para, dessa forma, delinear uma discussão a seu respeito: um diálogo entre teorias, achados e evidências, possibilidades de transformação e, quem sabe, a criação de *drivers de inovação*.

Estudo de caso 2: adultos e crianças partilhando jornadas de aprendizagem na educação infantil

Diante de concepção de currículo assumida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI⁴) de 2009 que coloca a criança como centro do planejamento curricular e define que o currículo é “ [...] conjunto de práticas que buscam

³ NVivo ou MaxQDA.

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) é um documento orientador de caráter mandatório que foi homologado através do Parecer nº 20 de 2009, pelo Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf

articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p.06), o estudo de Heming (2023) parte de sua inquietação como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e a partir do ingresso no mestrado, como pesquisadora desta etapa, sobre como é traduzida a concepção curricular no modo como o professor desenvolve suas práticas pedagógicas.

Movida por tal inquietação e ao entender que é a didática que orienta o modo de fazer do professor e conseqüentemente, pode ajudar a responder o “como” ele pode desenvolver suas práticas pedagógicas, Heming (2023) realizou uma **revisão integrativa de literatura** sobre a didática na Educação Infantil em cinco bases de dados (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Mendeley), com intuito de mapear o campo de pesquisa e perceber quais dimensões e concepções permeiam as produções sobre a didática nesta etapa.

Na revisão integrativa de literatura, a pesquisadora encontrou 866 estudos. Grande parte desses, tratavam da didática a partir de áreas do conhecimento, livro didático e/ou não dialogavam especialmente sobre ela. Foram encontrados apenas dois estudos que tratavam sobre uma concepção didática para a Educação Infantil. Esses, foram tomados por ela para análise. Ao serem analisados e categorizados, Heming (2023) identificou que ambos dialogam sobre a didática em uma perspectiva oriunda da tradição, à medida que compreendem-na como a “arte de ensinar”. Tal perspectiva, se distancia e contradiz o que propõe a própria legislação, na qual a criança assume centralidade e não o ensino e conseqüentemente, a transmissão. Diante disso, a partir dos achados na revisão integrativa de literatura, identificou que não há uma concepção didática para a Educação Infantil que acolha as especificidades desta etapa e especialmente, compreenda o modo que a criança conhece o mundo.

Partindo disso, a **problemática** da investigação proposta por Heming (2023) é *como o professor pode desenvolver sua prática pedagógica de modo que as crianças possam articular seus saberes e experiência com o conhecimento sócio-histórico?* Cujos **objetivo central** é compreender de que modo o professor pode desenvolver sua prática pedagógica para acolher os modos que a criança conhece o mundo.

A pesquisadora, ao partir para o desenvolvimento deste estudo, entende que na busca por compreender o modo como o professor pode desenvolver suas práticas pedagógicas - o qual está nomeando de "didática" -, é preciso olhar para a natureza da aprendizagem da criança. Afinal, é o modo como a criança conhece o mundo que precisa sustentar as práticas pedagógicas desenvolvidas por ele. Além disso, reconhece que a noção de currículo proposta pelas DCNEI é um farol orientador, visto que possibilita olhar para a dimensão da articulação dos saberes e experiências das crianças com o conhecimento sócio-histórico.

Diante disso, a pesquisa de Heming (2023) assume como **hipótese** que compreender o modo **como** o professor pode desenvolver suas práticas pedagógicas, pode indicar anúncios importantes para a constituição de uma didática contextual e situada, que se distancie da tradição e acolha as especificidades e as singularidades desta etapa, conforme apresenta o esquema representativo da pesquisa a seguir.

Figura 2 – Esquema representativo da pesquisa, estudo de caso 02.



Fonte: Elaborado por Heming e Fochi (2022).

Perante ao exposto, a pesquisadora tem como objetivos específicos: realizar uma revisão integrativa de literatura sobre didática na Educação Infantil; analisar a produção acadêmica em relação à didática na Educação Infantil; compreender a natureza da construção do conhecimento pelas crianças; identificar possibilidades que possam orientar condições externas a serem criadas pelo professor; realizar um estudo de caso para poder compreender o modo de fazer, pensar e dizer de uma professora.

Com relação à **produção de dados**, Heming (2023) realizou, primeiramente, a **revisão integrativa de literatura** para mapear o campo da pesquisa, conforme apresentado. Em seguida, definiu o **arcabouço teórico da pesquisa**. Inicialmente, discorreu sobre o currículo, amparada especialmente pela legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988 até a Base Nacional para a Educação Infantil (BNCC-EI) em 2017, com o intuito de traçar o percurso histórico da Educação Infantil e, especialmente, ao modo como se constituiu a concepção curricular que hoje orienta esta etapa da educação básica. Na sequência, adentrou o campo da natureza da aprendizagem pela criança, a partir de dimensões como a experiência, a agência da criança, a curiosidade, a construção de significados e as práticas sociais e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

Dado isso, Heming (2023) iniciou o **percurso empírico** do estudo proposto com visitas à escola, bem como com o acompanhamento do trabalho da professora junto às crianças, tanto em momentos da vida cotidiana, como em seus percursos investigativos. As cenas, as situações e os momentos estão sendo por ela atentamente registrados, documentados, descritos e narrados para, por fim, serem analisados.

Diante disso, Heming (2023) está produzindo os dados de seu estudo por meio de:

- Um **sistema observacional narrativo** (ARAÚJO, 2011) composto por: observação não participante (GOETZ; LECOMPTE, 1998 apud MORGADO, 2013) da professora e da turma que ela acompanha em suas atividades da vida cotidiana e processos investigativos; notas de campo e uso de um protocolo observacional (COLIN; KNOBEL, 2008) utilizados a fim de registrar ações, relações, diálogos, narrativas e percepções, a partir de situações e momentos que por ela foram observados e acompanhados; entrevistas semiestruturadas (AMADO; FERREIRA, 2013) com a professora e a coordenadora pedagógica da escola.

- Um **sistema observacional tecnológico** (ARAÚJO, 2011) composto por fotografias e vídeos produzidos nos momentos de observação a fim de registrar episódios e fragmentos da realidade.

- Um **sistema observacional documental** (HEMING, 2023) composto por documentos como a Proposta Político Pedagógica da escola e também, aqueles que fazem parte do aparato instrumental⁵ de planejamento da professora, como o processo documental e as comunicações.

Ambos os sistemas serão utilizados de modo articulado pela pesquisadora, afinal, como bem aponta Yin (2015), às fontes de coleta de dados se complementam, isto é, nenhuma sobressai a outra e um bom estudo de caso se baseia em tantas fontes quantas foram possíveis.

Com base Creswell e Creswell (2021), para a **análise de dados**, Heming (2023) seguirá algumas **etapas**. São elas: organização e separação dos dados; leitura dos dados; descrição; codificação e criação de categorias; geração de temáticas e suas descrições; representação das descrições. Por fim, utilizará a **triangulação** de dados (YIN, 2015), triangulando fontes (instrumentos de produção de dados), tempos (diferentes períodos no qual os dados foram produzidos) e vozes (dos sujeitos da pesquisa - crianças, professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora) que emergem do contexto empírico e, também, da relação que a própria pesquisadora estabelece com ele ao longo da produção de dados. Isso com o intuito de sustentar a hipótese desta investigação, uma vez que “[...] com a convergência de evidência, a triangulação de dados ajuda a reforçar a *validade do constructo* do seu estudo de caso” (YIN, 2015, p.125, grifo do autor). Ademais, Heming (2023) relacionará os

⁵ O aparato instrumental utilizado pela professora foi desenvolvido pelo Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Para conhecer sobre a abordagem do Observatório, indico a leitura do texto “A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil”, página 97, disponível em: https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_37abed109a26430bb4c4bd4291563a547.pdf.

dados empíricos com o aparato teórico construído na busca por se garantir a fidedignidade dos resultados.

Nesse prisma, todo o percurso será densamente documentado e analisado pela pesquisadora, a fim de que seja possível, a partir da investigação realizada, construir e partilhar anúncios importantes à construção de uma concepção didática singular e contextual para a Educação Infantil, que se distancie da tradição (“a arte de ensinar”) e aproxime do modo como as crianças conhecem o mundo. Além de oferecer aos profissionais que atuam nessa etapa subsídios que auxiliem na qualificação de suas práticas pedagógicas junto às crianças a partir de uma narrativa contextualizada que, quem sabe, também possibilite a criação de *drives de inovação*.

Considerações finais

O método dos estudos de caso é comumente caracterizado pela investigação aprofundada de um objeto em seu contexto natural, a partir de variadas fontes de evidência, de maneira que sua complexidade seja revelada. A investigação que se estrutura a partir de um estudo de caso situa-se em uma noção de conhecimento que aceita (e precisa) da subjetividade e da interpretação do pesquisador, assim como de todos os participantes envolvidos. Embora tenhamos discutido diferentes tipos de estudo de caso e cada caso seja único, incomparável, podemos concluir que o principal objetivo dessa estrutura metodológica é o de buscar a profundidade de um caso até que se obtenha uma íntima compreensão ao mesmo tempo que esse, possa contribuir com outros casos semelhantes sem perder sua individualidade.

Os estudos de caso, ao longo das últimas décadas, têm se mostrado uma eficiente estratégia para revelar a complexidade de um sistema educacional. Através de diferentes esferas que compõem o campo da educação, o método do estudo de caso pode trazer à luz outras possibilidades para os processos

educativos, elevando a qualidade da educação em seus diferentes níveis. Já no campo da Educação Infantil, percebemos que os estudos os quais abordam essa etapa ainda são escassos. Logo, acreditamos que através dos estudos aqui apresentados, juntamente com os demais que compõem a pesquisa guarda-chuva “*Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pela construção de drivers de inovação*”, além de outros caminhos investigativos ancorados nos estudos de caso em educação possam surgir e promover importantes contribuições na esfera educacional.

Ao adotar o caminho da investigação a partir de estudos de caso, pretendemos, além de revelar toda a complexidade da etapa da Educação Infantil, tecer novos contributos teóricos ao campo através de documentos e de indicadores que sejam orientadores às práticas e às reflexões de modo que possam auxiliar na ressignificação de ações e de estratégias pedagógicas dentro das escolas de Educação Infantil.

Referenciais

AMADO, João. Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, Ano 44-1, p. 119-142, 2010. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/369f/2365e221ef3f9e43b862a959d889782fdc00.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2022.

AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em educação. In. AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017. p. 123-146.

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação educacional. In. AMADO, João (coord.). **Manual de investigação**

qualitativa em educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013. p. 207-232.

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ARAÚJO, Sara de Barros. **Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica**. 2011. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) - Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

_____.; CRESWELL, John D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

COLIN, Lankshear; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. **Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização**. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 11, p. 113-132, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. 2019. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. **Formação em contexto na Educação Infantil**: a busca pela construção de drivers de inovação. 15f. Projeto de pesquisa – FAPERGS / Unisinos, São Leopoldo, 2022.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. São Paulo: Editora De Facto, 2013. [E-book]

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. *In*: _____.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.89-108.

STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 07, p. 5–14, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2539>. Acesso em: 26 jan. 2023.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. Segunda Edición. EDICIONES MORATA, S. L, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

QUEBRAR, SISTEMATIZAR E REORGANIZAR NARRATIVAS: O LIVRO COMO FONTE NO PROCESSO CONTÍNUO DE ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Eduardo Cristiano Hass da Silva
Tainá Martins de Barros

Das muitas potencialidades do trabalho de um(a) historiador(a), existe a possibilidade de quebrar, sistematizar e reorganizar narrativas construídas por aqueles(as) que o(a) antecederam. Enquanto campo de investigação multifacetado (STEPHANU, BASTOS, 2005) e em contato direto com a História, a História da Educação também pode ser constituída a partir desse processo constante de rearranjo de narrativas. Nesta perspectiva, o presente capítulo tem o objetivo de apresentar uma discussão teórica e metodológica a respeito do uso de livros¹ como fonte para a pesquisa em História da Educação. A partir das discussões sobre as culturas escolares (ESCOLANO BENITO, 2002; 2017), esses trabalhos são tomados, mas sem restringir, como parte da modalidade científica da memória da educação, uma vez que se referem aos saberes que geram a especulação e a investigação educativa.

Para atingir ao objetivo proposto, o texto encontra-se estruturado em 4 partes. Inicialmente, propomos uma apresentação geral da História da Educação e do conceito de cultura escolar. Em seguida, argumentamos sobre a importância da revisão de

¹ Ao nos referirmos a livros, estamos compreendendo produções bibliográficas de forma geral, em suportes diversos e com objetivos variados. A possibilidade de uso ou não desses materiais dependerá da particularidade de cada pesquisa.

literatura como parte essencial para a realização de uma pesquisa, bem como uma possibilidade quando tomada como fonte para/nas investigações; logo depois, construímos um debate sobre o livro como fonte no processo contínuo de escrita na História da Educação a partir da ideia de Narrativa Histórica; e por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre a proposta.

História da educação: aproximações com o campo

Em diversos trabalhos, autores(as) tem se preocupado em conceituar e delimitar o campo da História da Educação. Não caberia nesse texto retomar todos esses sujeitos ou estabelecer maiores conexões. Portanto, o que propomos aqui são algumas aproximações gerais, que situem o(a) leitor(a) com o tema.

Em um texto significativamente citado nas pesquisas em História da Educação, sobretudo na região Sul do país, as pesquisadoras e professoras Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (2005) afirmam que a História da Educação pode ser vista como uma disciplina de formação, presente nos cursos de Pedagogia (majoritariamente) e nas Licenciaturas, além de ser considerado como um campo de pesquisa. Enquanto campo de pesquisa, ela não é uma ciência à parte, uma vez que não possui um âmbito analítico exclusivo, estando seu potencial teórico e metodológico justamente no fato de encontrar-se em uma área de intersecção entre a História e a Educação.

Em relação à História, as autoras entendem que a aproximação com o campo se ampliou a partir da emergência da Escola dos *Analles*, a qual permitiu uma ampliação da concepção de fontes e dos temas históricos, bem como o deslocamento de uma análise centrada na História Política e na fixação de personagens/eventos para uma História Social e Cultural. Segundo Sandra Pesavento (2005, p. 7), a emergência da corrente historiográfica dos *Analles* pode ser localizada nos anos 1930, como uma alternativa ao marxismo, que “inovara com as suas categorias de estrutura e conjuntura, conceitos identificadores da

longa e da média duração e que passaram a operar como marcos explicativos para uma outra concepção dos marcos temporais na análise da história”.

Antoine Prost (2015) entende que a corrente historiográfica conhecida como *Annales* emergiu a partir da revista francesa *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada em 1929 por March Bloch e Lucien Febvre. A novidade dos *Annales* não estava no método, mas nos objetivos e nas questões estabelecidas. O autor afirma que os fundadores da revista propunham uma história econômica e social, acolhendo o trabalho de disciplinas como a Sociologia, a Economia e a Geografia. As novas indagações produzidas permitiam compreender a um só tempo o todo e as partes, configurando uma história mais viva, rica e inteligente.

Peter Burke (2005) destaca que, ao longo das décadas de 1960 e 1990 a História Cultural se aproximou da Antropologia, tomando emprestados diferentes termos e conceitos dos antropólogos. Essa nova configuração da História Cultural permitiu apresentar explicações sob a ótica da cultura para fenômenos até então vistos apenas como políticos ou econômicos, ampliando os estudos a partir dessa esfera. Dessa forma, ao longo dos anos 1980 a História Cultural leva a um alargamento dos temas investigados, permitindo estudos da história da prática (prática da linguagem, religiosa, de viajar, de colecionar, etc.), história da leitura, das representações, da memória, história dos livros, dos alimentos, do vestuário, da habitação, do corpo, etc. É em encontro a esse processo de ampliação que entendemos e mobilizamos a História da Educação.

O caráter de fronteira do campo histórico educativo é reforçado por Justino Pereira de Magalhães (2004). Entendendo a História da Educação como parte das Ciências da Educação, o autor afirma que a matriz interdisciplinar deste campo se fundamenta na polissemia e na complexidade do conceito de Educação. Dentro destas concepções, é possível afirmar que a História da Educação comporta vários temas e objetos de pesquisa, como: a história do ensino; a história dos livros,

impressos e manuais didáticos; a história das práticas de escrita e leitura; a história das crianças, das infâncias, dos jovens e das mulheres; a história das instituições educativas escolares e não-escolares; a história das modalidades e dos sistemas educativos; a história do currículo e das reformas educativas; entre outros (STEPHANU, BASTOS, 2005; MAGALHÃES, 2004). Nesta investigação, mobilizamos os livros como fontes possíveis para os estudos em História da Educação.

Um dos conceitos centrais nos estudos histórico educativos é o de Cultura Escolar. Assim como para a História da Educação, não cabe aqui uma retomada demasiado grande desse conceito, uma vez que diversos estudos centram sobre ele. De forma geral, Antonio Viñao Frago (2006), afirma que, embora a emergência das culturas escolares encontra-se atreladas ao surgimento da escola enquanto instituição, o conceito “cultura escolar” passa a ser utilizado a partir dos anos 1990, sobretudo no âmbito da História Cultural e do Currículo. Um de seus precursores é o pesquisador Dominique Julia, que entende que o conceito de cultura escolar pode ser pensado em uma perspectiva histórica. Viñao Frago (2006, p. 73) sistematiza o conceito de cultura escolar como:

[...] conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a ló largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias [...].

Viñao Frago (2006) destaca ainda que existem quatro aspectos ou elementos que são mais visíveis na cultura escolar, sendo eles os atores, discursos, aspectos organizativos e a cultura material da escola. Como atores compreendem-se os sujeitos que constituem o universo escolar, sendo os professores, pais, alunos, pessoal administrativo e de serviço, dentre outros. Os discursos são compostos pelas linguagens, conceitos e modos de

comunicação utilizados no mundo acadêmico escolar, entendido como o léxico ou vocabulário da escola. Os aspectos organizativos e institucionais referem-se à forma de gerir e de administrar cada instituição. E, como cultura material da escola, compreende-se o conjunto formado pelo seu entorno físico-material e pelos objetos (espaços edificadas e não edificadas, mobiliário, material didático e escolar, etc.). Os livros e impressos em geral perpassam o universo escolar, seja na condição de cultura material, como sistematizadores dos aspectos organizativos ou até como suportes de determinados discursos.

Nesta investigação, são centrais as colocações de Benito Escolano (2002, 2017) sobre Cultura Escolar, uma vez que permitem considerar o livro como parte da memória científica da Cultura Escolar². De acordo com o autor, a definição de Cultura Escolar refere-se a três âmbitos da memória da educação: modalidade empírica, modalidade científica/acadêmica e cultura política. Embora poucos estudos tenham se utilizado desta concepção³, apostamos na sua potência para a complexificação da análise que propomos ao tomar os livros como fontes.

Em relação à modalidade empírica da Cultura Escolar, o autor entende-a como os registros da cultura empírico-prática, feitos pelos sujeitos de dentro das instituições educativas. Essa modalidade comporta os artefatos materiais das instituições escolares e as práticas cotidianas deste espaço (BENITO

² Considerar o livro como parte da memória científica da cultura escolar não é desconsiderar que o mesmo possa ser também parte da modalidade empírica e da modalidade política, mas sim, centrar em uma das abordagens possíveis desse artefato. Porém, ressaltamos estarmos cientes de que o artefato livro perpassa o universo escolar em suas diferentes esferas.

³ Algumas pesquisas recentes que têm procurado mobilizar o conceito de cultura escolar a partir das diferentes esferas da memória da educação são a tese de doutorado “A nacionalização de escolas teuto-brasileiras-evangélicas no sul do Brasil: entre adesões e resistências (1937-1945)”, de Milene Moraes de Figueiredo (2022) e “Mercadores, caixeiros e contadores: a formação de profissionais do comércio e o processo de consolidação do ensino técnico comercial no Brasil (1931-1971)”, de Eduardo Cristiano Hass da Silva (2020).

ESCOLANO, 2002; 2017). Por artefatos materiais, são entendidos os diferentes objetos salvaguardados em arquivos, memoriais, museus escolares, entre outros. Conforme podemos observar, os livros também podem ser considerados artefatos materiais da modalidade empírica da cultura escolar, uma vez que ocupam lugar significativo no espaço escolar, seja como material didático, como espaço para registro da história da instituição educativa, entre diversas outras funções. Além disso, os livros podem estar presentes em espaços específicos, como as bibliotecas, e/ou estarem distribuídos em salas de aula, espaços destinados à gestão escolar, nas casas dos sujeitos da educação, entre outros tantos lugares.

No que concerne as práticas, destaca-se a importância dos rituais escolares, uma vez que “a cultura empírica da escola é, em grande medida, formada por uma cadeia de rituais internos de interação e ao mesmo tempo condicionada pelas ritualidades do mundo da vida” (BENITO ESCOLANO, 2017, p. 86). Dentre as práticas, podemos pensar as práticas de leitura, as quais ocorrem em diversos momentos do espaço escolar, recorrendo a diferentes suportes. Portanto, a análise dos artefatos materiais e das práticas cotidianas permite identificar a escola como um mecanismo produtor de cultura.

A cultura política da escola alude aos discursos e práticas de ordem político-institucional que se configuram entorno da estrutura e funcionamento dos sistemas e se expressam sobre toda linguagem normativa que serve de suporte à organização formal da educação. É a cultura ligada aos burocratas. Assim como no caso anterior, podemos entender que o artefato livro esteja presente nesse universo, em seus diferentes formatos e funções.

Sobre a modalidade científica/acadêmica⁴, Escolano Benito (2002, 2017) entende-a como os saberes que geram a especulação e a investigação educativa. Esses saberes pertencem às produções feitas pelos acadêmicos que se dedicam ao estudo dos fenômenos

⁴ O autor utiliza os termos científico e acadêmico como sinônimos para designar a mesma modalidade da memória educativa.

educativos e estão depositados em arquivos, bibliotecas e hemerotecas. Mais uma vez, é perceptível que os livros estejam presentes nessa esfera, já que podem se configurar em uma das formas de sistematização dos saberes produzidos.

Desta forma, defendemos que os trabalhos localizados em revisões de literatura, por exemplo, podem ser entendidos como parte da modalidade acadêmica da memória da educação, tomados como matéria prima para a pesquisa, utilizados como informações que são transformadas em dados e, também, em documentos (RICOEUR, 2007). Há então um alargamento do que podemos considerar fonte e um novo olhar sobre elas. Falemos um pouco de sua pluralidade.

Revisão de literatura: quebrando e reorganizando

Dentre as diferentes partes de uma pesquisa, está a revisão de literatura. Essa etapa pode elucidar a delimitação do tema, a localização de determinados aportes teórico-metodológicos, as lacunas na disseminação de pesquisas com um determinado tema, etc.

Segundo Luna (2011), a revisão de literatura pode ter diferentes objetivos, sendo eles o de descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa (estado da arte), explicar como o problema em questão vem sendo pesquisado (revisão de pesquisa empírica) ou ainda identificar questões históricas em relação ao tema (revisão história). Dessa forma, concordamos com Luna (2011, p. 85) ao afirmar que a Revisão de Literatura pode ser reconhecida como “uma peça importante no trabalho científico” e parte integrante do processo de formulação do problema, cabendo ao pesquisador(a) visitar arquivos, sumários de publicações, referências citadas em artigos e trabalhos já encontrados, serviços de levantamento bibliográfico bem como toda e qualquer forma que permita ao pesquisador(a) proceder com seu trabalho.

A partir de Paul Veyne (1982), acreditamos que a aproximação com os trabalhos produzidos pelos pares pode ser

considerada como parte da erudição do(a) historiador(a), vista pelo autor como fator essencial para a construção do saber histórico. Sendo assim, a revisão de literatura configura-se como parte da experiência histórica:

A experiência histórica é, pois, composta de tudo que um historiador pode aprender aqui e ali em sua vida, em suas leituras e em sua convivência com outrem. Também não é de se espantar que não existem dois historiadores ou dois clínicos que tenham a mesma experiência, e que discussões sem fim sejam frequentes à cabeceira do doente (VEYNE, 1982, p. 126).

Considerando as colocações do autor, destacamos que, além do material encontrado na busca pelos bancos de trabalhos, as leituras indicadas pelos pares são fundamentais. Além disso, ao comparar o ofício histórico (no qual se tem contato com os indícios históricos) com o ofício médico (no qual se observam os sintomas do paciente), Veyne (1982) destaca que, mesmo analisando os mesmos indícios (ou sintomas), dois historiadores (ou médicos) não terão o mesmo diagnóstico, fazendo-se frequentes as discussões ‘à cabeceira do doente’. Dessa forma, ao tomar os trabalhos já produzidos e analisá-los, não temos a obrigação de chegar aos mesmos resultados que àqueles que os produziram, mas de utilizá-los de forma coerente e com rigor na construção da narrativa possível sobre o tema investigado.

Nesta perspectiva, entendemos que as pesquisas localizadas na revisão de literatura podem ser tomadas como informações a serem transformadas em dados, como material empírico para análise. A partir de Escolano Benito (2002; 2017), esses trabalhos são tomados como parte da modalidade científica da memória da educação, uma vez que se referem aos saberes que geram o exame e a investigação educativa. Portanto, também consideramos os estudos já realizados como documentos e suas potencialidades para a operação historiográfica.

É comum encontrarmos, na revisão de literatura, livros diversos que versem sobre a temática estudada. Embora exista uma tendência a valorização de artigos, dissertações e teses, os

quais tendem a trazer discussões mais recentes sobre os temas, entendemos que os livros não podem ser desconsiderados, mas, pelo contrário, devem ser mobilizados no processo de construção da investigação. É importante destacar ainda que, nos últimos anos, para além do suporte material, salvaguardado em bibliotecas e arquivos, muitos livros têm sido produzidos em formato digital. Além disso, muitas instituições e pesquisadores (as) tem digitalizado materiais escritos diversos, que passam a ter o seu acesso potencializado, atingindo públicos diversos e rompendo com as barreiras geográficas.

Reforçamos ainda que as investigações que recorrem ao processo de produção, circulação e apropriação dos livros não é uma novidade no campo da História da Educação. No entanto, acreditamos avançar, ainda que de forma modesta, na discussão de como esse artefato pode ser mobilizado.

Assim sendo, entendemos que, durante o processo de pesquisa, as narrativas dos livros devem ser consideradas como narrativas produzidas em um determinado tempo e espaço e, como tal, oferecem elementos para a reflexão. É fundamental que o(a) pesquisador(a) em História da Educação sistematize as principais informações desses artefatos, atentando para autoria, ano da publicação, metodologia de pesquisa, ideia central defendida e fontes mobilizadas. Além disso, a leitura e fichamento atento deste material permitirá, conforme defenderemos, a construção de novas narrativas historiográficas, que avançam na produção do conhecimento.

O livro como fonte no processo contínuo de escrita da história da educação

Conforme apontamos anteriormente, defendemos que os trabalhos identificados na revisão de literatura, em especial os livros, podem ser tomados como material empírico para pesquisa, entendidos como um conjunto de informações que podem ser organizadas em dados e sistematizadas em conhecimento histórico.

Esse processo se dá a partir da ideia de Narrativa Histórica (PESAVENTO, 2005; VEYNE, 1982). Segundo Pesavento (2005), a história já passou por diferentes identificações ao longo do tempo: fatos acontecidos, ciência e, atualmente, narrativa. De acordo com a autora, a narrativa é um dos conceitos centrais que passou a orientar o historiador(a) a partir da consolidação da História Cultural. Entendendo a História como narrativa, Pesavento (2005) reforça que ela está relacionada a um discurso de verdade, no qual o(a) narrador(a), neste caso, o(a) historiador(a), é a figura responsável por mediatizar, selecionar dados e tecer relações entre eles, propondo uma sequência pautada na inteligibilidade do texto.

Também concebendo a história como uma narrativa, Veyne (1982) afirma que ela não faz reviver os eventos, mas propõe uma narrativa possível de como eles aconteceram. Sendo assim, a narrativa histórica seleciona, simplifica e organiza, permitindo que, por exemplo, um século caiba em uma página.

Nesse processo de construção da narrativa, o(a) historiador(a) tem consciência de que não chegará no episódio como ele de fato aconteceu, mas chegará, a partir da sua análise, no mais próximo possível da verdade. Dessa forma, o(a) historiador(a) “[...] não é um colecionador, nem um esteta; a beleza não lhe interessa, a raridade, tampouco. Só a verdade” (VEYNE, 1982, p. 23). Pode-se entender então que a história não é o que aparenta ser, mas uma narrativa do que foi.

Segundo Ricoeur (2007, p. 275), a narrativa histórica é marcada por um pacto entre o historiador(a) e o leitor(a), sendo que, “ao abrir um livro de história, o leitor espera entrar, sob conduta do devorador de arquivos, num mundo de acontecimentos que ocorreram realmente”. Para o autor, a verdade esperada pelo leitor da história não é a mesma das ciências exatas, mas aquela marcada por “um discurso plausível, admissível, provável e, em todo caso, honesto e verídico, educado para detectar as falsificações” (RICOEUR, 2007, p. 275).

A construção dessa narrativa histórica se dá a partir dos fatos históricos, que são acontecimentos que ganham este status a partir

da seleção realizada pelo(a) historiador(a). Para Antoine Prost (2015, p. 100), “a história supõe uma lógica em forma de narração, causal, que liga os fatos uns aos outros”. Dessa forma, pode-se afirmar que os acontecimentos não existem isoladamente, mas se dão a partir de uma trama que compõe o tecido da história. Entendendo esta trama como um corte transversal dos diferentes ritmos temporais, Veyne (1982) destaca que ela influenciará diretamente no status de fato.

Sendo a história uma narrativa que se utiliza de fatos a partir dos recortes do tecido histórico, logo, o objeto estudado nunca será uma totalidade dos fenômenos, mas um recorte, uma parte em relação ao todo. De acordo com Justino Magalhães (2004), a narrativa historiográfica é a responsável pela construção científica da história, correspondendo simultaneamente à construção e representação do objeto epistêmico. Portanto, a partir destas colocações, entendemos que os estudos, encontrados e selecionados no levantamento bibliográfico, especialmente os livros, podem ser entendidos como informações, documentos e tramas narradas por aqueles que os fizeram.

Para que esse processo ocorra, é necessário que o(a) pesquisador(a) leia, analise e sistematize os estudos identificados, quebrando as narrativas originais e reorganizando-as de forma a atender o objetivo construído. Certamente essa narrativa não dará conta de tudo, pois como destaca Paul Veyne (1982), uma das características da história é o seu caráter lacunar, que leva o historiador a se movimentar de um século ao outro, muitas vezes, deixando lacunas a serem preenchidas. Segundo o autor, “[...] de uma página para outra, o historiador muda de tempo, sem prevenir, conforme o ‘tempo’ das fontes, que todo livro de história é, nesse sentido, um tecido de incoerência, e que não pode ser de outro modo [...]” (VEYNE, 1982, p.27).

Portanto, dentre os materiais localizados na revisão de literatura, encontra-se o livro. É no exercício de recompor, fragmentar, rearranjar e indagar que esse suporte dará a possibilidade de construir novas narrativas quando na fase

documental. Isso porque ao fazer parte da fase de operação do(a) pesquisador(a) enquanto fonte, as indagações, as ordenações e o conferimento de ordem e método que se dará ao livro apresentará dimensões importantes para o objeto de pesquisa, justamente por esse movimento que as novas estruturações que se dará às narrativas irão fazer.

De acordo com Paul Ricoeur (2007, p. 247), no processo de escrita da história, “o livro de história faz-se documento, aberto à série das reinscrições que submetem o conhecimento histórico a um processo contínuo de revisão”. O livro de história (mas não só), ao transformar-se em fonte na representação-operação na pesquisa irá compor uma nova narrativa.

Não podemos esquecer as recomendações de Jacques Le Goff (1996) de que o documento

[...] é, antes de mais nada, o resultado da montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 1996, p. 538).

Assim, o “documento é monumento”, pois, ainda ancorados em Le Goff (1984), salientamos que ele resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro, de forma involuntária ou não, determinadas imagens de si próprias. Dito de outra forma, “os documentos podem ser interessantes tanto pelo que deixam de fora assim como pelo que contêm. Eles não refletem simplesmente, mas também constroem a realidade social e a versão dos eventos” (MAY, 2004, p. 213).

Dessa maneira, cabe ao pesquisador(a) analisá-los, desnudando o seu significado aparente. É necessário desmontá-lo, desestruturar sua construção primária, constituir novas narrativas. Esse procedimento dependerá das condições e definições de cada pesquisa, isso porque

trata-se de identificar, no conjunto dos materiais produzidos numa época, por um grupo social e/ou por uma pessoa, aqueles que poderão dar sentido

à pergunta proposta inicialmente. Os materiais que forem trabalhados – isto é, recortados ou reagrupados – poderão servir de base à operação historiográfica em si, ou seja, a interpretação e a escrita (GALVÃO & LOPES, 2010, p. 66).

O que vale para outras fontes, vale também para o livro, enquanto material empírico: as indagações, os objetivos a serem atingidos e os vestígios encontrados a partir dele dependerá da operação realizada pelo(a) pesquisador(a). Portanto, um mesmo livro utilizado como fonte por diferentes investigadores(as) levará a diferentes quebras e reorganizações de narrativas. Além disso, é importante atentar para a materialidade dessa fonte, o suporte, o material de confecção, capa, marcas de uso, anotações dos(as) leitores(as), marcas do tempo, etc.

O livro, construído em um determinado tempo, quando entendido como fonte, precisa ser compreendido como algo que não é neutro e que está inserido naquele contexto; ele carrega, assim como outros suportes empíricos, concepções de um tempo de presença que se foi, portanto, “é o contato possível com o passado, mas está inscrito em uma operação teórica produzida no presente; [...] provém do passado, mas não está mais no passado quando é interrogado” (RAGAZZINI, 2001, p. 14). Sendo assim, quebrar, sistematizar e recompor as narrativas tem por objetivo a escrita de uma História possível dentro de um regime de historicidade, como diz Hartog (2013).

Destacamos ainda que, ao abordar a possibilidade de quebra e reorganização de narrativas, não estamos nos referindo exclusivamente aos textos escritos, mas também aos textos visuais que, separados ou articulados, produzem um conjunto de significados. Assim como o texto escrito, os textos visuais presentes nos livros (fotografias, mapas, desenhos) também podem ser mobilizados na pesquisa com novas funções e objetivos, desde que respeitado o contexto em que foram produzidos.

Cabe salientar que, quando falamos da escrita de uma História possível, Michel de Certeau (1982, p. 81) exemplifica o que queremos dizer quanto à operação de quebrar, sistematizar e recompor novas narrativas, que, em outras palavras, significa “desfigurar as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a priori”. Portanto, tomar o livro como fonte na operação historiográfica é “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continua a viver [...]” (LE GOFF, 1984, p. 103).

Considerações finais

Iniciamos nosso capítulo versando sobre as possibilidades de um(a) historiador(a) em quebrar, sistematizar e reorganizar narrativas construídas por aqueles(as) que o(a) antecederam. Pesquisas no âmbito da História da Educação, campo multifacetado em contato constante com a História, também possuem a capacidade de realizar esse processo de reconstituição de narrativas.

Na primeira parte de nosso texto, esboçamos uma discussão teórica e metodológica a respeito do uso de livros como fonte para a pesquisa em História da Educação a partir das discussões sobre as culturas escolares (ESCOLANO BENITO, 2002; 2017). Para o autor, o livro é parte da memória científica da Cultura Escolar, fazendo parte de sua modalidade empírica.

Em relação à essa modalidade, Escolano Benito (2002; 2017) considera os registros da cultura empírico-prática, feitos pelos sujeitos de dentro das instituições educativas, comportando os artefatos materiais das instituições escolares e as práticas cotidianas inseridas neste espaço. Dentre os diversos artefatos materiais considerados, temos os livros, uma vez que ocupam lugar significativo no espaço escolar, seja como material didático,

como espaço para registro da história da instituição educativa, além de diversas outras funções.

Dentre as práticas, podemos pensar as práticas de leitura, as quais ocorrem em diversos momentos do espaço escolar, recorrendo a diferentes suportes. Já na esfera da cultura política da escola, o autor considera os discursos e práticas de ordem político-institucional relacionados à estrutura e funcionamento dos sistemas, expressados na linguagem normativa que serve de suporte à organização formal da educação, onde novamente os livros podem aparecer em forma de registro.

Por fim, ainda nesta parte do texto, abordamos a modalidade científica/acadêmica, a qual o autor entende como os saberes que geram a especulação e a investigação educativa. Esses saberes pertencem às produções feitas pelos acadêmicos que se dedicam ao estudo dos fenômenos educativos que estão depositados em arquivos, bibliotecas, etc. Mais uma vez, é perceptível que os livros estejam presentes nessa esfera, já que se configuram em uma das formas de sistematização dos saberes produzidos.

Nesta perspectiva, apresentamos a segunda parte, na qual, seguindo essa linha de pensamento, entendemos que as pesquisas localizadas na revisão de literatura podem ser tomadas como informações a serem transformadas em dados, como material empírico para análise. Isso porque, a partir de Escolano Benito (2002; 2017), esses trabalhos são tomados como parte da modalidade científica da memória da educação, uma vez que se referem aos saberes que geram o exame e a investigação educativa. Portanto, também consideramos os estudos já realizados como documentos e suas potencialidades para a operação historiográfica.

Dentro da revisão de literatura, é comum encontrarmos diversos livros que versem sobre a temática estudada. Dessa forma, eles apresentam potencialidades quando mobilizados no processo de construção da investigação. Na terceira e última parte do texto, entendemos que, durante o processo de pesquisa, as narrativas dos livros devem ser

consideradas como narrativas produzidas em um determinado tempo e espaço e, como tal, passíveis de oferecer elementos para a reflexão. Portanto, é fundamental que o(a) pesquisador(a) em História da Educação sistematize as principais informações desses documentos, atentando para autoria, quando foi publicado, a ideia central defendida, etc. Essa leitura atenta e sistemática permitirá a construção de novas narrativas historiográficas, que avançam na produção do conhecimento. Esse processo é possível a partir da ideia de Narrativa Histórica (PESAVENTO, 2005; VEYNE, 1982).

Considerar o artefato livro como fonte, a partir da ideia de Narrativa Histórica, nos permite desfigura-lo para constituí-lo novamente, recompondo e rearranjando aquilo que havia sido produzido no seu tempo, para então construir uma série de novas reinscrições para trazer à baila outras narrativas que não aquela; que seja possível e verossímil. É importante ressaltar que não nos referimos apenas aos textos escritos presentes nos livros, mas também aos textos visuais (fotografias, mapas, desenhos), que produzem um conjunto de sentidos, mas que, quando utilizados na operação historiográfica, podem conferir novas funções e objetivos.

Sendo assim, enquanto documento-monumento (LE GOFF 1984), o livro poderá, dentro de uma pesquisa histórico educativa, provocar indagações, auxiliar nos objetivos a serem atingidos de uma investigação ou mesmo permitir que os vestígios daquele contexto sejam evocados. Tudo dependerá da operação do(a) historiador(a) e das perguntas que ele(a) circunscreverá para a fonte, neste caso, o livro.

Por fim, mas não menos importante, cabe reforçar que o presente capítulo não tem a intenção de esgotar a discussão apresentada. Pelo contrário, propomos questionamentos que poderá instigar novas investigações, recorrendo ao artefato livro como fonte. Esperamos que o(a) leitor (a) sinta-se instigado(a) a repensar o uso dos livros e mobilizá-los de novas formas e com novos propósitos.

Referências

- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. Memoria de la Educación y Cultura de La Escuela. In: ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAS, José Maria. **La memoria y el deseo:** Cultura de la escuela y educación deseada. Edita Tirant Lo Blanch, 2002.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura:** experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.
- FIGUEIREDO, Milene Moraes de. A nacionalização de escolas teuto-brasileiras-evangélicas no sul do Brasil: entre adesões e resistências (1937-1945). Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós Graduação em História, PUCRS. Porto Alegre, 246 p., 2022. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10139?mode=full#preview-link0>.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural:** A pesquisa em História da Educação. São Paulo: Ática, 2010.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: UNICAMP, 1996.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2011.
- HARTOG, François. **Regimes de Historicidade:** presenteísmo e experiências do texto. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: MAY, Tim. **Pesquisa Social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 206-230.

- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PROST, Antoine. **Doze Lições sobre História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Tradução de Carlos Eduardo Vieira. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.
- RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Mercadores, caixeiros e contadores: a formação de profissionais do comércio e o processo de consolidação do ensino técnico comercial no Brasil (1931-1971). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UNISINOS. São Leopoldo, 446 f., 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9489?show=full>.
- STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. VIII – Século XX: Vozes, 2005. p. 416-429.
- VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiadora Kneipp. 4.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Morata, 2ª Ed, 2006.

ANÁLISE LITERÁRIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E A EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA

Leonardo Camargo Lodi
Ana Carina Tavares

1. Introdução

Para pensar e compreender a educação na América Latina é necessário discutir e refletir sobre as investidas de países dos “conquistadores”, pois este continente está e esteve em um processo de colonialidade que perdura e reflete na organização da América Latina como um todo. Desta forma, a colonialidade, sendo a outra face da modernidade, se estrutura através de hierarquias de poder, saber e ser (QUIJANO, 2000) destes ditos “conquistadores”. O sistema-mundo ocidental é tanto capitalista-colonial, quanto patriarcal. Uma possibilidade para a superação da colonialidade dessas dimensões (poder, ser, saber) poderá ser compreendida desde a crítica de sujeitos subalternizados pela lógica de exploração colonial-capitalista e de dominação patriarcal. Todavia, a América Latina não deve ser lembrada apenas pelo processo de colonização que aconteceu, mas de enxergá-la como um continente que possui um conhecimento próprio que, muitas vezes, é esquecido ou inexplorado. Também, não se pretende vê-la como uma verdade absoluta ou de torná-la referência (como sul), mas de valorizar e compreender que a América é a possibilidade de andar em nosso próprio caminho (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010).

A América como possibilidade é necessária, considerando as influências e as investidas europeias que ainda persistem no

pensamento naturalizado de informações advindas do norte e que perduram na “dependência” do saber europeu. Assim, precisa-se (re)encontrar o pensamento latino-americano de Nossa América, idealizada por José Martí, para romper com o conhecimento focado no europeu para a libertação da América Latina.

A educação carrega como um sinônimo a palavra conhecimento e formação, a qual é recorrente no discurso de educadores, educadoras e cidadãos. Ela, segundo muitos autores, e o que se entende por educação nesse texto, desde uma perspectiva da América Latina, é todo ato de caráter inovador e revolucionário que tenha como objetivo a promoção do pensar crítico, a formação para a transformação, o aprender para questionar e o entender o tempo passado para compreender e transformar o “novo mundo”.

A América Latina, desde o começo da década de 1950, vinha sendo identificada como o continente de países do terceiro mundo, ou seja, a área dos pobres e dos “populares”. Neste contexto, o desenvolvimento era visto como um normatizador, tornando a lógica do crescimento econômico e o próprio desenvolvimento como verdades universais (ESCOBAR, 2007). A partir dessa lógica, o terceiro mundo era

[...] la representación [...] como um niño necesitado [...] y se prestaba perfectamente para el discurso del desarrollo. La fantilización del Tercer Mundo ha sido parte integral del desarrollo como ‘teoría secular de salvación’” (ESCOBAR, 2007, p. 67).

Esta lógica de desenvolvimento é compreendida através de uma visão que a caracteriza como uma perversidade sistêmica, a qual, sob o controle de países do Norte, separa e dita o que é ser desenvolvido. Além disso, a fé na tecnologia e na ciência fortalecia esse pensamento que contribuía para pensar que o modernismo era o caminho a ser percorrido para que se tivesse a salvação, pois o conhecimento especializado destas ferramentas modernas estava nas mãos dos “desenvolvidos”.

A partir disso, o texto busca, no Poema Épico *Anacaona*, da obra poética *Poesías Completas* de Salomé Ureña de Henríquez (1850-1897), identificar de que forma a análise de conteúdo e a análise literária podem realizar aproximações entre literatura e educação. A partir dessa escolha metodológica, o texto busca elucidar as contribuições da poetisa Salomé Ureña para a Educação Latino Americana, sobretudo para as possibilidades de (des)colonialidade de ser, saber e poder (QUIJANO, 2000).

2. Análise de conteúdo como metodologia de aproximação entre literatura e educação

A literatura pode ser compreendida como “[...] conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza [...] revela este mundo; cria outro”. (PAZ, 2012, p. 21). Um poder que possibilita a transformação, a libertação do interior e, acima de tudo, é compreendida como uma atividade revolucionária, que está relacionada com as expressões, as denúncias e os anúncios de produções na área da Educação.

As reflexões são apresentadas a partir da análise de conteúdo e análise literária, por entender que escritos literários possuem um valor indiscutível, tendo em vista a expressiva produção na área deixada por Simón Bolívar (MORENO, 1986). É importante anunciar que a escolha pela análise literária (STAIGER, 1969; SALVATORE D’ONÓFRIO, 1990; ADORNO, 1980), acontece a partir de uma perspectiva de conteúdo, da estética, da rima e da métrica. Nesse sentido, Theodor Adorno diz que

la estética del contenido es la que ironicamente se lleva la palma, ya que el contenido de las obras y del arte en general que es su objetivo no es formal, sino de contenido. Aunque la estética tiene que ocuparse, como su tema central, de la forma, se convierte sin embargo en algo lleno de contenido porque tiene que hacer hablar de la estética formal. (ADORNO, 1980, p. 379).

Ainda segundo o autor,

No deben negarse sin más los hallazgos de la estética formal. Aunque no son capaces de dar cuenta de la total experiencia estética, las determinaciones formales tienen ella un papel como proporciones matemáticas, como simetría; también lo tienen las categorías formales dinámicas como la tensión y el equilibrio. Sin su ayuda no podríamos captar las grandes obras del pasado, aun cuando no se las deba hipostasiar. (ADORNO, 1980, p. 379).

Valoriza-se a importância da análise da estética formal, bem como o seu papel na busca de captar os valores de obras literárias. A análise se fará privilegiando o conteúdo temático das poesias (não-formal) e da análise técnica literária (formal).

A análise de conteúdo tem como objetivo, entre outras especificidades, procurar respostas para as questões e os objetivos pretendidos pela pesquisa, que podem se confirmar ou que podem apontar para outro dado, levando o estudo para um caminho diferente da hipótese levantada. Isso acontece, pois, esse tipo de metodologia permite analisar, não apenas o conteúdo em si, mas conhecer o contexto e a história em que o conteúdo analisado está inserido (GOMES, 1994). Assim, a análise vai além do óbvio que está colocado em palavras, propiciando um olhar atento às questões que perpassam o que foi registrado. Por este motivo

Para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo, faz-se necessário superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador; é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade. (GERHARDT et al., 2009, p. 84).

Cabe ressaltar que esse tipo de análise está vinculado a diversos tipos de pesquisa, com objetivos e ideias diferentes, pois ela visa, por exemplo:

[...] analisar obras de um romancista para identificar seu estilo e/ou para descrever a sua personalidade; analisar depoimentos de telespectadores que assistem a uma determinada emissora ou de leitores de um determinado jornal para determinar os efeitos dos meios de comunicação de massa; analisar textos de livros didáticos para o desmascaramento de ideologia subjacente; analisar depoimentos de representantes de um grupo

social no sentido de levantar o universo vocabular desse grupo. (GOMES, 1994, p. 74-75).

A partir disso, é possível identificar que a análise de conteúdo é uma metodologia que abarca diversos tipos e intenções de pesquisa, justamente por propor a compreensão de palavras ditas, entendendo quem fala, como fala e por qual motivo fala. Assim, essas informações unidas à proposta do presente texto, auxilia a estabelecer aproximações entre literatura e educação, buscando demonstrar as contribuições das poesias de Salomé Ureña para a Educação Latino-americana, o contexto da República Dominicana, o papel da mulher e o ensino para mulheres no ensino superior.

Dessa maneira, a análise de conteúdo visa a busca ou a “escavação” de materiais a partir da inferência do/a autor/a para identificar, a partir dos objetivos, as contribuições da obra analisada para a sociedade e/ou para a construção epistemológica de conceitos. Também, tem, como um de seus pilares, a significação dos sentidos de uma mensagem obscura, mensagens de duplo sentido e de textos antigos (BARDIN, 1977). Isto quer dizer que, a partir dessa metodologia, a intenção desse tipo de análise é de compreender de forma profunda que só é possível “[...] depois de uma observação cuidada ou de uma intuição carismática”. (BARDIN, 1977, p. 14). Justamente, pelo fato de que a polissemia e o simbólico estão presentes por “de trás” daquilo que está sendo dito e de qualquer tipo de comunicação – oral ou escrita, que a análise de conteúdo se encontra ancorada no contexto, no veículo de comunicação/divulgação e no interlocutor, os quais estão sendo pensados em perguntas necessárias que envolvem: por quê? para quem? de que forma? por qual motivo?

2.1 Etapas de análise

A análise parte pela leitura do material – obra poética de Salomé Ureña. A partir disso, inicia-se a relação entre as

estruturas semânticas e sociológicas que irão dar subsídios para a fundamentação e os processos de produção dos escritos vistas ao contexto e às questões sociais. Dessa forma, as reflexões que serão realizadas precisam passar por esta relação, principalmente, para que o sentido, o motivo e as intenções dos escritos da autora sejam identificados.

Atenta-se para as três fases do processo de análise (BARDIN, 1997), que são: a pré-análise, momento em que serão selecionados os poemas a serem analisados; leituras dos escritos, com vistas a encontrar indícios que podem ser o ponto de partida para a análise; e, por último, a inferência e a interpretação dos dados e do contexto para que sejam encontradas respostas – que serão confirmadas ou não, para os objetivos da pesquisa.

Diante disso, é possível anunciar a análise temática - significados, a qual é outra possibilidade dentro da pesquisa qualitativa e, por consequência, da análise de conteúdo. Segundo Minayo (1994), esse tipo de análise “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. A autora anuncia, assim como Bardin (1977), três etapas para a organização dos dados: Pré-análise - organização dos materiais, leituras dos conteúdos e exploração dos materiais que serão analisados; e, por último, interpretação dos dados.

A partir disso, a pesquisa irá realizar a análise de acordo com a proposta de quadro a seguir, a qual foi construída com base nas autoras Bardin (1977) e Minayo (1994):

Quadro 1: modelo para a análise dos poemas de Salomé Ureña.

Pré-análise	Leitura inicial	Leitura especulativa	Exploração dos conteúdos	Inferências	Tratamento dos dados
Momento em que serão selecionados os escritos que serão analisados.	Levantamento dos dados, como: título, ano e contexto em que foi escrito; Identificação de palavras/expressões específicas (linguagem indígena).	Levantamento de hipóteses sobre os possíveis motivos dos poemas, considerando os objetivos da pesquisa.	Verificação das temáticas dos poemas; Procura por possíveis referências utilizadas (nomes, lugares, países e etc).	Início da Análise propriamente dita, com inferências do autor de acordo com pressupostos teóricos.	Leitura dos poemas selecionados e os resultados encontrados, relacionando os processos anteriores.

FONTE: Elaborado pelo autor com base em Bardin (1977) e em Minayo (1994).

O quadro exposto foi utilizado como base para a análise do Poema Épico *Anacaona* (UREÑA, 1945). Optou-se por tais procedimentos por entender que seria uma possibilidade de compreender as contribuições da autora para a Educação Latino-americana.

3. O Épico *Anacaona*

O início de toda a história é difícil de ser contado, pois ela surge de um processo e de uma organização de uma comunidade, em que questões como cultura, relações de poder, tradições, linguagem e formas de se viver foram estabelecidas. Contar uma história que já tem um início implica fazer relações entre política, educação, poder, perdas, guerras, conflitos, etc. Dessa forma, existe uma história pré-estabelecida e que cabe um esforço para expressar, identificar e analisar estas funções e acontecimentos para entender do que se fala e de que lugar se fala. Assim, o

contexto da República Dominicana, está ligado a estas relações mencionadas, as quais ajudam a contextualizar o que se pretende falar. Segundo Valdez (2011), a “história” oficial da República Dominicana começa com a ausência de elementos da cultura indígena e com uma vasta influência espanhola no país, começando com a ordem linguística. É importante destacar que se trata da “história” oficial, pois a República Dominicana pré-existe à colonização espanhola, o que o poema épico fez foi a narração dos primeiros contatos dos nativos com os espanhóis.

Para contar a história dessa república, a professora, poetisa e escritora Salomé Ureña ajuda a identificar a história desse povo através de sua produção poética, o épico *Anacaona*. A primeira publicação do poema épico da autora foi em 1880. *Anacaona* é o único escrito desse gênero encontrado na edição de *Poesias Completas* da escritora. Esta história é composta por 39 instâncias, tem uma escrita narrativa flexível e uma combinação estrófica variada que possui marcas do processo de colonização e da cultura da República Dominicana, elucidando traços da identidade, da beleza natural do país, da mulher, do índio dominicano e do estrangeiro, conforme será identificado nesse capítulo.

Anacaona não possui uma simetria, pelo menos como um todo, pois no início de cada canto e estrofes há uma oscilação de padrão, tendo em vista que em dado momento se inicia uma simetria que logo se modifica, com isso o poema de Salomé Ureña não “identifica” o épico, conforme pode ser identificado no quadro que mostra o canto, a quantidade de estrofes e o número de versos.

Quadro 2: Versos e instâncias: a não simetria de *Anacaona*

Canto	Estrofes	Quantidade de versos
I	11	8 (mantém simetria)
II	9	8 (mantém simetria)
III	6	14 / 12 / 14 / 26 / 10 / 14 (não mantém simetria)
IV	11	4 (mantém simetria)
V	4	8 (mantém simetria)
VI	12	6 (mantém simetria)

VII	2	44 / 28 (não mantém simetria)
VIII	7	8 (mantém simetria)
IX	1	50 (mantém simetria / apenas uma estrofe)
X	9	36 (mantém simetria / apenas uma estrofe)
XI	1	4 (mantém simetria)
XII	1	42 (mantém simetria / apenas uma estrofe)
XIII	2	68 (mantém simetria / apenas uma estrofe)
XIV	12	26 / 23 (não mantém simetria)
XV	13	6 / 8 (não mantém simetria)
XVI	9	8 (mantém simetria)
XVII	2	8 (mantém simetria)
XVIII	11	70 / 42 (mantém simetria)
XIX	8	16 (mantém simetria)
XX	8	8 (mantém simetria)
XXI	12	8 (mantém simetria)
XXII	1	4 (mantém simetria)
XXIII	1	88 (mantém simetria / apenas uma estrofe)
XXIV	10	38 (mantém simetria / apenas uma estrofe)
XXV	1	4 (mantém simetria)
XXVI	10	40 (mantém simetria / apenas uma estrofe)
XXVII	5	4 (mantém simetria)
XXVIII	2	8 (mantém simetria)
XXIX	19	70 / 61 (não mantém simetria)
XXX	4	5 (mantém simetria / única com número ímpar)
XXXI	9	12 / 16 / 22 / 16 / 4 (não mantém simetria)
XXXII	7	4 (mantém simetria)
XXXIV	5	8 (mantém simetria)
XXXV	2	72 / 20 (não mantém simetria)
XXXVI	4	22 / 14 / 24 (não mantém simetria)
XXXVII	15	4 (mantém simetria)
XXXVIII	7	4 (mantém simetria)
XXXIX	10	4 (mantém simetria)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além de contribuir para um movimento contra-hegemônico, por ser uma mulher escrevendo o épico, ela transcende este gênero, considerando que a estrutura de *Anacaona* não possui um padrão de estrofes, o que, até então, era uma marca desse tipo de escrito. Segundo Staiger (1969), o gênero épico mantém uma simetria que faz parte desse tipo de poema. Ainda, o autor

anuncia que toda a *épica grega* possui a unidade métrica de hexâmetro, como a *Odisseia* por exemplo. Ao mesmo tempo, o escritor diz que Messias de Klopstock “[...] é menos épico por passar algumas vezes a ritmos livres, e a Pentestléia de Leuthold, por estender a narrativa em uma estrofe longuíssima com vários tipos de versos”. (p. 76).

Durante o poema, identifica-se a presença do narrador a todo momento e, muitas vezes, em diálogo com os personagens, conforme o excerto abaixo:

¡Ay del bárbaro *caribe*,
si con saña adusta y cruel,
pretendiere nueva guerra,
nuevos crímenes traer
a los fértiles dominios
del *cacique* de Marién!

Así sueña embelesado
y no alcanza, iluso, a ver
el *cacique* de alma débil,
siervo ya de extraño rey,
que las nubes se amontonan,
que se extingue su poder. (UREÑA, 1975, p. 255).

Não existe um distanciamento do narrador no poema. De forma geral, é comum que os *épicos* possuam um distanciamento, que pode diminuir em algumas passagens da obra ou aumentar. No entanto, quando isso acontece,

[...] ele não desaparece totalmente em parte alguma. Homero e Tróia, Homero e as aventuras de Ulisses conservam-se sempre distanciados. Não se pode dizer por isso que o autor desapareça atrás da história. Muito pelo contrário. Ele se deixa notar nitidamente como narrador. (REIS; LOPES, 1968, p. 78).

E como “no *épico* acentua-se justamente a identidade [...] o autor *épico* não se altera, pode compreender que alguma coisa retorna é a mesma”. (REIS; LOPES, 1968, p. 81). Com essas características apresentadas sobre o *épico*, Salvatore D’onofrio

(1990) corrobora para o entendimento desse gênero narrativo. Assim, o autor entende que no

[...] estilo épico verifica-se o distanciamento entre o poeta e o mundo representado. A realidade é vista como “objeto”: o poeta está defronte à coisa observada. O narrador, geralmente falando em terceira pessoa, é um observador imparcial que olha o mundo circundante ou traz ao presente para diante de nossos olhos um mundo passado, maravilhoso e imutável. A vida é vista como transparência luminosa, em que predomina o espírito apolíneo. (p. 12).

Em certa medida é o que *Anacaona* faz, no entanto não se trata de um mundo maravilhoso, mas de lutas que visavam a guerra entre dois povos, um nativo de um lugar (República Dominicana, índios) e os estrangeiros (Espanhóis), como será visto ao longo da análise, e o que o autor salienta quando diz que: “[...] há poemas e narrativas que tratam das origens de uma nacionalidade e das façanhas de seus heróis míticos (poesia épica)”. (p. 18) – no caso de *Anacaona*, o herói vencido.

Ainda, é importante anunciar que em muitas passagens do poema, o narrador apresenta, em suas colocações, marcas que tem o intuito de chamar a atenção do leitor para alguns fatos que ele julga importante, conforme o excerto abaixo:

Combate el hispano que fiero pretende
al yugo una raza benéfica uncir;
mas ¡ay! que el indígena altivo defiende
su choza, sus selvas, su libre existir. (UREÑA, 1975).

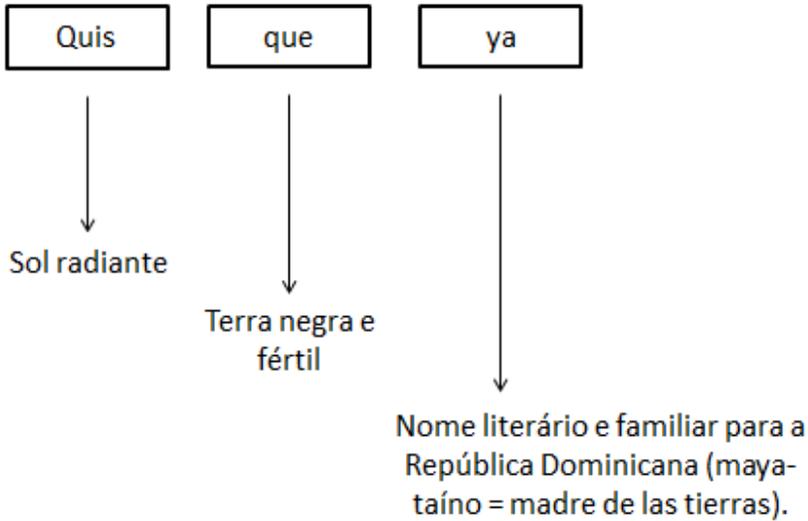
Com esse fragmento, identifica-se, através da expressão “¡ay!”, a intervenção do narrador, em que ele chama a atenção dos ataques dos espanhóis e de que os indígenas defenderiam sua casa, selva e existência. Além disso, pode-se dizer que o narrador possui um lado da história, ou seja, existe um juízo de valor na narrativa. Isso pode ser reafirmado, em momentos em que o narrador dá voz aos personagens indígenas:

Crucé las selvas y las montañas,
y ven, ¡Caonabo! ¡ven! – repetía; -
y sólo el eco me respondía
cual yo gimiendo: ¡Caonabo, ven!
Desesperada llegué a la gruta
y ante el sagrado *zemí* rendida,
que de Caonabo sobre la vida
velara siempre le supliqué.
[...]
Calló la indiana reina, y el anciano
levantándose al punto de su asiento,
- ¡guerra sin tregua al invasor tirano! -
clamó indignado con robusto acento. (UREÑA, p. 291).

Nos dois trechos identificam-se falas de *Anacaona* e de um índio ancião. A índia, chamando seu marido Caonabo, momento em que ele estava sendo capturado pelos espanhóis. E a fala do índio que pode ser identificado não apenas a voz dele, mas de como se direciona aos invasores, anunciando que irá brigar por suas terras, em uma guerra sem tréguas. Além da fala das personagens, evidencia-se, não só nesse momento, mas em muitas passagens do poema, palavras, expressões e deuses dos índios, nessa passagem sendo possível observar na palavra *Zemí* – divindade ancestral.

Ainda, *Anacaona* menciona o termo *Quisqueya*, palavra indígena nativa que se refere à ilha que fica entre a República Dominicana e o Haiti, uma das maiores ilhas das Antilhas, a qual pode ser observada na imagem:

Figura 1: Significado da palavra Quisqueya.



Fonte: Elaborada pelos autores.

O termo *Quisqueya* foi ridicularizado no período colonial, mas é recuperado como identidade no século XIX por Juan Pablo Duarte – que foi um visionário do século XIX, considerado um sujeito de importância histórica na República Dominicana pelos seus ideais democráticos.

Como ilustrado pelo esquema, o termo elucida e exalta, depois de recuperado, a beleza natural da República Dominicana, tendo como referência a ilha *Hispaniola*. Além de evidenciar características culturais do país, o termo mostra uma face da identidade da mulher dominicana, considerando que Eugenio Maria de Hostos, segundo Demorizi (1944), nomeia Salomé Ureña como *Poetisa Quisqueya*. Assim, pode-se situar tal identidade da mulher e do país a partir da palavra *quisqueya* e do esquema acima. “Quis” significa o sol radiante que evidencia a natureza tropical:

Tendia en las espumas
Del piélago sonoro,
nacida al **rayo de oro**
del **éter tropical** [...]. (p. 241, grifo nosso).

O “que” e “ya” significa a *las madres de las tierras e terra negra*; e fértil, referindo-se à República Dominicana e ao índio:

Región encantadora,
vergel de los amores
que guarda los primores
del **primitivo éden**. (p. 242, grifo nosso).

Mirad esas llanuras,
mirad esas montañas,
pobladas de cabañas
indígenas ayer;
parecen desoladas
tristíssima **esa historia**
presente a **la memoria**
con lágrimas traer. (p. 244, grifo nosso).

Quisqueya é uma possibilidade de pensar o país, como primitivo éden, como espaço idílico. O nome do poema relaciona-se diretamente a esse conceito da beleza natural e reluzente, conforme pode ser evidenciado no excerto abaixo

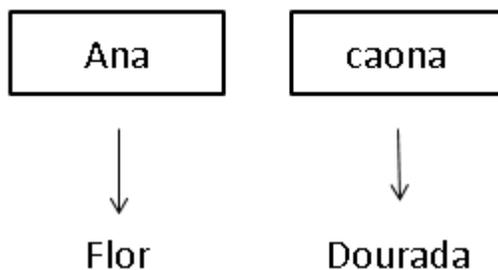
Quisqueya, que a las **nubes**
encumbra sus **montañas**,
y guarda en sus entrañas
mineros de **valor**,
y entre **aguas que fecundan**
campañas siempre amenas,
auríferas arenas
prodiga en su **esplendor**.

Donde feraces bosques
ofrecen enlazados
mil árboles preciados
en sempiterno abril,
y **orgullo** y ornamento
de la región indiana
la palma **soberana**
levántase **gentil**.

Donde es la brisa **aromas**
y músicas las **aves**,
y emanaciones **suaves**
de **vida** y **libertad**
cuanto la **flor exhala**,
y el céfiro murmura,
e inunda con **luz pura**
la vasta **inmensidad**. (p. 241-242, grifo nosso).

Anacaona faz referência a uma mulher nascida em 1474, em Yaguana, chefe dos Taínos. É importante salientar que apenas *Anacaona* e Yuisa¹ foram chefas da tribo. O nome do poema épico significa, conforme a imagem:

Figura 2: Significado da palavra Anacaona



Fonte: Elaborada pelos autores.

Assim, há uma transposição do nome na busca de uma referência da natureza e da beleza da ilha para a mulher indígena, sendo *Anacaona*, aparentemente, muito bonita e habilidosa na criação de poemas, músicas e danças. Com essas características, salienta-se a forma com que o narrador épico apresenta a índia:

Tendida en las espumas
del piélagos sonoro,
nacida al rayo de oro

¹ Não foi possível encontrar informações mais precisas sobre essa segunda chefe da tribo.

del éter tropical;
de vida palpitante,
bellísima y lozana,
Quisqueya eleva ufana
la frente virginal. (UREÑA, 1975, p. 241).

Como chefa de uma tribo, *Anacaona* desconstrói com a ideia do homem como centro e detentor do poder. Desse modo, anuncia-se a (des)colonialidade do ser, pois

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. (WALSH, 2013, p. 29).

Com isso, a índia faz um movimento contra-patriarcal, no papel de chefa da tribo, colocando Salomé Ureña a mulher em um posto que, até então, era socialmente identificado como do homem. Além disso, espaço e a indígena se somam, como Iracema, de Alencar, é referida como palmeira plantada, com raízes no solo brasileiro. *Anacaona* deixa de ser só a beldade indígena para ser a voz do povo:

Como la palma de la llanura
su talle airoso moviendo **esbelta**.
en largas ondas al aura suelta
la cabellera negra y sutil,
joven y hermosa, feliz recorre
los campos ricos de la *Maguana*,
una graciosa beldad indiana,
más que otra alguna **noble y gentil**. (p.244, grifo em itálico da autora, grifo em negrito nosso).

Las vírgenes bellas, sin velo mostrando
sus talles que imitan flexible *yarey*,
los negros **cabellos flotando** a las auras,

en *diumba* ligera **danzando** se ven,
y palmas y ramos que **agitan al viento**
del huésped que llega rendir a los pies. (p.297, grifo em itálico da
autora, grifo em negrito nosso).
Es ella, **la cantora del pueblo quisqueyano**
que ayer con sus *areitos* los ámbitos llenó,
y la epopeya indígena, con **inspirado acento**
glorioso levantó. (p.326, grifo em itálico da autora, grifo em negrito nosso).

Assim era *Anacaona*, uma índia doce e que encantava com suas habilidades, mas que, como o povo dominicano, sofre com a imposição espanhola, sobretudo na colonização, considerando

[...] una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo. En su aspecto político, sobre todo formal y explícito, la dominación colonial ha sido derrotada en la amplia mayoría de los casos. América fue el primer escenario de esa derrota. Posteriormente, desde la II Guerra Mundial, África y Asia. *Así*, el colonialismo, en el sentido de un sistema de dominación política formal de unas sociedades sobre otras, parece pues asunto del pasado. (QUIJANO, 2014, p. 11).

Assim, para se desenvolver e consolidar a proposta de (des)colonização do poder, implica-se a prática social que, de acordo com Quijano (2014), deve ser configurada por:

- a) la igualdad social de individuos heterogénos y diversos, contra la desigualizante clasificación e identificación racial/sexual/social de la población mundial;
- b) por consiguiente, las diferencias, ni las identidades, no serían más la fuente o el argumento de la desigualdade social de los individuos;
- c) las agrupaciones, pertinências y/o identidades serían el producto de las decisiones libres y autónomas de inividuos libres y autónomos;
- d) la reciprocidad entre grupos y/o individuos socialmente iguales, en la organización del trabajo y en la distribución de los produtos;
- e) la redistribución igualitaria de los recursos y produtos, tangibles e intangibles, del mundo, entre la población mundial;
- f) la tendencia de asociación comunal de la población mundial, en escala local, regional, o globalmente, como el modo de proccción y gestión directas de la autoridad colectiva y en ese preciso sentido, como el más eficaz mecanismo de distribución y redistribución de derechos, obligaciones,

responsabilidades, recursos, productos, entre los grupos y sus individuos, en cada ámbito de la existencia social, sexo, trabajo, subjetividad, autoridad colectiva y co-responsabilidad en las relaciones con los demás seres vivos y otras entidades del planetao del universo entero. (p. 30).

A América Latina foi a primeira identidade histórica da colonialidade do poder e, por consequência, a sua população foi colonizada, racializada e *indigenizada*. Por este motivo, não é surpresa identificá-la como “precursora” no caminho da (des)colonialidade do poder. Tal movimento pode ser identificado com a “[...] propuesta de Bien vivir [que] provenga, en primer término, del nuevo movimiento de los <indígenas> latino-americanos. (QUIJANO, 2014, p. 30). Assim, a

América Latina y la población <indígena> ocupan, pues, un lugar basal, fundante, en la constitución y en la historia de la colonialidad del poder. De allí, su actual lugar y papel en la subversión epistémica/teórica/histórica/estética/ética/política de este patrón de poder em crisis, implicada en las propuestas de des/colonialidad global del poder y del Bien vivir como una existencia social alternativa. (QUIJANO, 2014, p. 31).

A proposta do *Bien vivir* inicia com Guaman Poma de Ayala (Perú, 1550-1616), com sua crônica *Nueva corónica y buen gobierno* em que

Ele mostrou as contradições da modernidade e suas práticas ancoradas no catolicismo, identificando os males trazidos pela colonização espanhola sobre seu povo. (STRECK; ADAMS, 2012, p. 250).

Tal movimento é um debate amplo realizado no novo movimento da sociedade, mais precisamente da população indigenizada da América Latina, sendo a resistência mais antiga do continente Sul contra a colonidade do poder (QUIJANO, 2014). Dessa forma, o *Buen vivir* é compreendido no sentido de uma forma de existência social alternativa, como uma (des)colonialidade do poder.

4. Considerações finais

Anacaona mostra uma visão do que foi a invasão, a dominação e as violências dos espanhóis na República Dominicana e, com isso, a resistência do povo que vivia na “primeira América descoberta”, tendo em vista que o país foi a primeira parada dos invasores. Com o poema é possível identificar questões inerentes relacionadas à América Latina, principalmente, a marca de lutas sociais (IANNI, 1993).

Pontua-se a importância do Épico *Anacaona* na busca pela libertação de um povo oprimido que sofreu com a invasão em suas terras, em que o movimento contra-hegemônico de (des)colonialidade de ser, de saber e do poder aparece em oposição às investidas e às violências dos espanhóis; e na visibilidade de mulheres escritoras do gênero épico, que é identificada genuinamente como gênero destinado aos homens.

Assim, o épico de Salomé Ureña traz contribuições para a educação latino-americana, no que se refere à (des)colonialidade a) do ser; a posição da personagem *Anacaona* como chefe das tribos, mostrando que a mulher pode, assim como o homem, liderar e ser reconhecida pelos seus feitos; b) do saber, sendo Salomé Ureña uma mulher escrevendo um épico, tendo em vista que este gênero é majoritariamente reconhecido como do homem e da subalternização e da inferiorização da mulher na história e na literatura; c) do poder, tendo em vista que a América Latina é caracterizada e identificada com uma história de lutas sociais, pode-se dizer que o personagem *Caonabo* foi o primeiro a enfrentar os espanhóis, destruindo *Navidad* que ficava ao norte da ilha Maguana, uma ação de oposição às investidas e as tentativas de conquista dos espanhóis, sendo um movimento (des)colonização do poder, como uma resistência ao poder do povo do norte.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Teoría estética**. Madrid: Taurus Ediciones, 1980.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.
- ESCOBAR, Arturo. La problematización de la pobreza: La fábula de los tres mundos y el desarrollo. In: **La invención del Tercer Mundo**. Fundación Editorial el perro y la rana. Venezuela, 2007, 47-100.
- GERHARDT, Tatiana E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T.. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- IANNI, Octavio. **O Labirinto Latino Americano**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Gráficas y Servicios, 2000, p.246.
- QUIJANO, Aníbal. **Des/colonialidad y bien vivir**. Un nuevo debate en América Latina. Universidad Ricardo Palma – Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder: Editorial Universitária. 2014. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/293599856/Descolonialidad-y-Bien-Vivir-Anibal-Quijano-Ed>>. Acesso em: 9 abril 2023.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de Narratologia**. Rio de Janeiro: Almedina, 1968.
- SALVATORE D'ONÓFRIO. **Da Odisséia convergências: evolução do gênero narrativo**. São Paulo: Editora Duas Cidades, 1990.

STAIGER. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.243-257, 2012.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron. Utopia cosmopolita na perspectiva do Sul: “escavando” uma pedagogia emancipadora. In: **Congreso Internacional Utopia: espacios alternativos y expresiones culturales en América Latina**, 2010, México.

UREÑA, Salomé de Henriquez. **Poesias completas**. 4. ed. Santo Domingo: Bellas artes y cultos, 1975.

VALDEZ, Juan. **Tracing Dominican Identity: the Writings of Pedro Henríquez Ureña**. PALGRAVE MACMILLAN: Nova Iorque, 2011.

PROPOSTA DE ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

José de Caldas Simões Neto

Introdução

Este capítulo apresenta as reflexões sobre as questões socioambientais e propõe uma lista de disciplinas eletivas para o ensino médio, ligando as novas demandas sociais, em especial, a Educação Ambiental e o meio ambiente, às práticas corporais e aos conteúdos da Educação Física. Por meio da pesquisa-ação, busca-se uma forma de integração, formação e sensibilização para as questões socioambientais enfrentadas por todos no mundo contemporâneo. Para esta pesquisa-ação, utilizou-se Tozoni-Reis (2007) que apresenta uma proposta metodológica com características voltadas ao processo grupal participativo na geração de conhecimentos tanto ambientais quanto pedagógicos.

Este tipo de pesquisa deve enfatizar o elemento “participativo” dos componentes envolvidos no estudo, entendendo este método como uma ação política com vislumbre na transformação de um contexto. Conforme Thiollent (2011), o formativo e o educacional compreendem-se na relação e na associação entre os sujeitos para ação ou resolução de um problema coletivo. A abordagem de uma pesquisa social pela pesquisa-ação tem como base empírica ser

concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Desta forma, a pesquisa-ação passa a se desenvolver em um contexto favorável, em que o pesquisador não quer apenas produzir dados, descrever e/ou investigar determinada população ou problema a fim da elaboração de relatórios e resultados para cumprir exigências acadêmicas de pesquisa. Este método visa a realização de uma pesquisa em que os sujeitos possam dizer e fazer algo, e que as possibilidades possam acrescentar e/ou construir novos saberes e conhecimentos acerca da problemática em estudo.

Como campo de pesquisa foi abordado junto a um grupo de professores de Educação Física das escolas de ensino médio de tempo integral da rede estadual de ensino da cidade de Juazeiro do Norte - Ceará para reflexos coletivos e colaborativos, com foco na formação e na atuação voltadas à relação entre homem, natureza e meio ambiente. Compreendemos que a construção de uma sociedade sustentável acontecerá somente quando houver apropriação crítica do pensar na forma de educação política e do exercício da cidadania, além de uma mudança de comportamentos, mobilização ampla e coletiva, fortalecimentos de pensamentos e programas.

A Educação Física, auxiliada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, tem a inserção do tema transversal meio ambiente, que deve desenvolver o papel social, discutir, refletir, sensibilizar e agir sobre os novos dilemas contemporâneos para, assim, alterar a realidade, possibilitando a formação de cidadãos críticos, ativos, autônomos e participativos na sociedade (BRASIL, 1998). Não é apenas ter consenso sobre a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, vai além de conceitos e definições (BRASIL, 1999).

Desde a publicação da Constituição Federal do Brasil, em 1988, a Educação Ambiental tem sido mencionada como um componente basilar para a qualidade de vida ambiental. No artigo 225, no inciso VI, cabe ao Estado o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”

(BRASIL, 1988). Erguendo-se, portanto, o direito constitucional de todos os cidadãos terem acesso à Educação Ambiental no Brasil.

Nas últimas duas décadas, vem sendo discutida uma nova realidade ou uma necessidade expressiva sobre o currículo das universidades em relação à Educação Ambiental (GUERRA, 2013; PAVESI; FARIAS; OLIVEIRA, 2006). Com isso, relatos e estudos descrevem que a prática e os fundamentos da Educação Ambiental no país ainda são tergiversos em relação aos fundamentos, formação e atuação. Consequentemente, suprimem a capacidade de transformação vigente em seus princípios políticos e pedagógicos, arquitetados sobre a crítica à sociedade moderna, e à sua conexão com a natureza (CARVALHO, 2004; LIMA, 2011; TORALES, 2013).

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBDEN, nº 9.394, em 1996, são organizados e estruturados os serviços de educação do país, estabelecendo as competências, nas quais a menção às questões ambientais é mínima. A sua referência é feita no artigo 32, no inciso II, o qual se exige para o ensino fundamental, a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996). No artigo 36, parágrafo 1º, os currículos do ensino fundamental e médio “devem abranger, obrigatoriamente, [...] o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996).

Essa legislação educacional vigente era superficial em relação à menção que se faz à Educação Ambiental. E somente em 1999, com a aprovação da Lei nº 9.795, e sua regulamentação no Decreto nº 4.281, de 2002, é estabelecida, no Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental, oportunizando, em especial, aos ambientalistas e professores esperanças para a melhoria da Educação Ambiental no país (BRASIL, 1999; 2002).

Desta forma, passa a ser determinado que os cursos de formação inicial e continuada de professores e gestores tenham a inclusão obrigatória de atividade curricular/disciplina ou projetos

na formação inicial de professores, incluindo conhecimentos específicos para a práxis pedagógica da Educação Ambiental. O incentivo à atuação pedagógica da Educação Ambiental deve ser desenvolvido como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, e ainda deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Frente a essa legislação surgem diversas prerrogativas: a Educação Ambiental pode ser exigida do poder público e das instituições de ensino como um direito de todo cidadão? Essa legislação interfere na elaboração de políticas públicas educacionais e ambientais? Quem é responsável pela orientação, implementação e fiscalização do seu cumprimento? Existe algum tipo de penalidade para os estabelecimentos de ensino que não cumprem essas leis?

No atual Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), em suas diretrizes, consta apenas no artigo 2º, inciso X, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, ficando a cargo da implementação da Educação Ambiental nos ensinos fundamental e médio. As observações dos preceitos da PNEA na Lei nº 9.705/99, e os PCN's passam a operacionalizar a Educação Ambiental em sala de aula, que existe como um referencial e não como lei, para orientar os programas pedagógicos das escolas. Estes eram os documentos referenciais da Educação Ambiental vigentes, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental - DCNEA do Conselho Nacional de Educação ainda não tinham sido aprovadas.

Em 2012, a resolução nº 2, do Conselho Nacional da Educação estabelece as DCNEA, oferecendo a oportunidade da continuidade do movimento de institucionalização da Educação Ambiental no país, que teve seu início na década de 90 com a PNEA, reafirmando a presença da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Com esse levantamento histórico e legal, podemos perceber que a batalha da Educação Ambiental já vem

sendo tratava a algumas décadas e buscamos agora investigar a situação do terceiro objetivo dessa diretriz que trata da “formação dos docentes para a Educação Básica” (BRASIL, 2012). Nessas perspectivas, apresentamos uma lista de propostas de práticas pedagógicas de Educação Física para a Educação Ambiental para o ensino médio em tempo integral.

Metodologia

O presente estudo foi pautado na realização de uma pesquisa-ação de cunho qualitativa (TOZONI-REIS, 2007; MINAYO, 2004; BODGAN; BIKLEN, 1994). Partindo de pressupostos de situações-problema vivenciados pela comunidade escolar, o pesquisador e os participantes representativos do estudo se envolveram, de modo cooperativo e participativo, em ações para a resolução dos problemas enfrentados, oriundos do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.

A proposta de Tozoni-Reis (2007), no que se refere ao processo grupal, vai bem além do estar juntos no mesmo lugar e ao mesmo tempo, e de desenvolverem atividades e terem comuns objetivos. Este processo grupal deve ter um movimento interativo e dinâmico, passando deste a elaboração da identidade do grupo a enfrentamento dos conflitos e contradições dos envolvidos. Assim, a pesquisa-ação participativa possibilitará a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, como também integrará a comunidade a fim de responder às necessidades pertinentes à formação humana e ambiental.

A pesquisa foi realizada nas escolas de ensino médio em tempo integral, no município de Juazeiro do Norte, localizado na região do Cariri, no estado do Ceará, região nordeste do Brasil. A taxa de escolarização de pessoas no município de seis a 14 anos, em 2010, foi de 97,3, posicionando o município no 103º do estado do Ceará, e na posição 3.221º de 5.570 dentre as cidades do Brasil.

Em 2018, as matrículas no ensino médio foram 9.603, sendo 7.032 em escolas de tempo parcial, e 2.571, de tempo integral. A cidade conta com 201 escolas, sendo destas 15 escolas públicas estaduais, e destas, cinco escolas de tempo integral, as quais três fazem parte do nosso campo de estudo.

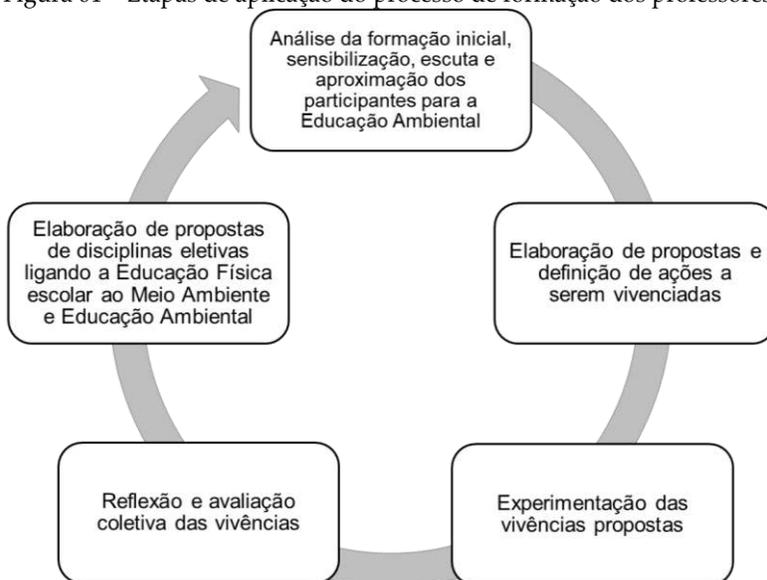
Para o desenvolvimento do estudo, os sujeitos foram considerados de acordo com as características da prática docente em sala, em que participaram três professores de Educação Física em plena atuação nas escolas de ensino médio em tempo integral, do município de Juazeiro do Norte - Ceará. E, com isso, garantir a concretização do estudo e sua garantia de continuidade das atividades propostas, bem como as intervenções a serem feitas junto às escolas coparticipantes nos encontros mensais para as oficinas com cinco horas, nas terças-feiras, dia de planejamento da área das linguagens, na qual a disciplina de Educação Física está inserida. Os encontros ocorreram na sede de uma das escolas de tempo integral da regional, de acordo com a programação e ações das oficinas.

A adesão à pesquisa ocorreu de forma voluntária e a escolha dos professores por conveniência e intencionalidade das escolas por terem oferta do tempo integral. De acordo com Babbie (2001), a amostra intencional tem sua seleção baseada nos conhecimentos sobre a população e os objetivos do estudo. Assim, foram estabelecidos os seguintes critérios de escolha: a) ser professor formado em licenciatura em Educação Física; b) ser professor regente nas aulas de Educação Física; c) estar lotado na escola de tempo integral; e, d) estar lotado nas turmas de tempo integral. E os seguintes critérios de exclusão foram aplicados: a) estar de licença saúde no período da pesquisa; e, b) estar afastado da regência por motivo de férias ou para formação continuada. Como critérios para suspensão ou encerramento do participante no estudo, foram colocadas as seguintes situações: a) o professor seja transferido de escola; b) o professor entre em licença saúde; c) a escola inicie estado de greve; e, d) caso o participante desista da pesquisa ou demonstre-se insatisfeito em participar das atividades.

Após a anuência pela escola e Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE-19, e assinatura do TCLE pelos professores, foi realizada uma formação envolvendo o pesquisador e os docentes em seis encontros mensais, para a aproximação dos professores aos referenciais teóricos e metodológicos da Educação Ambiental. Desta forma, é possível ressignificar as práticas pedagógicas dos docentes nas aulas, bem como construir novas práticas para a Educação Ambiental por meio da Educação Física escolar.

A formação foi realizada em uma das escolas, nas terças-feiras, no horário destinado ao planejamento da área das Linguagens. Cada encontro presencial teve duração de cinco horas e, para a aplicação das ações com os estudantes em sala de aula, outras 15 horas foram utilizadas. Nos encontros, foram desenvolvidas atividades para aproximação das práxis entre a Educação Física e a Educação Ambiental, por meio de debates e oficinas de elaboração e planejamento de vivências e ações, pensadas e realizadas pelos participantes em sua escola e comunidade. Os instrumentos empregados para a produção de dados foram os registros fotográficos, fichas de avaliação na formação, caderno de campo para registro das atividades de formação e fichas de observação das ações realizadas pelos professores nas escolas após a formação.

Figura 01 – Etapas de aplicação do processo de formação dos professores



Fonte: O autor, 2019.

Esta etapa da pesquisa foi aplicada ao longo do processo de formação dos professores, em cinco etapas: I - análise da formação inicial, sensibilização, escuta e aproximação dos participantes para a Educação Ambiental; II - elaboração de propostas e definição de ações a serem vivenciadas; III - experimentação das vivências propostas; IV - reflexão e avaliação coletiva das vivências; e, V - elaboração de propostas de disciplinas eletivas ligando a Educação Física escolar ao Meio Ambiente e à Educação Ambiental.

A presente pesquisa segue de acordo com as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos, sendo submetida à apreciação e à aprovação do Comitê de Ética do Centro Universitário Doutora Leão Sampaio - UNILEÃO, aprovado com o número do parecer 2.398.475.

A produção dos dados foi feita por meio da utilização do caderno de anotações. Com as descrições dos rumos da formação dos professores durante o período de troca de saberes como pesquisador. As observações foram feitas a partir de adaptações

dos estudos de Bogdan e Biklen (1994) para investigações qualitativas em educação, em que são descritas em: a) as notas de campo que consistem em uma descrição escrita das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas; b) notas reflexivas que contêm frases e parágrafos que refletem um relato mais pessoal do curso do inquirido; e, c) comentários do observador. O pesquisador pode, pois, contemplar a experiência das notas anteriores para especular acerca do que está sendo teorizado, além de conseguir informações adicionais de outros autores para a própria observação.

Resultados e discussões

Esse ponto do estudo aborda as análises dos resultados durante as etapas da pesquisa-ação e das reflexões propostas no processo de formação dos professores. Primeiramente, apresenta-se o processo de sensibilização, escuta e aproximação dos professores à Educação Ambiental, bem como a avaliação dos conhecimentos sobre o entendimento do que é meio ambiente. Em continuidade, apresenta-se a proposta da ação e sua avaliação coletiva para as ligações da Educação Física à Educação Ambiental. A realização da ação em um ponto de prática de esporte e lazer no município tem como dimensões formativas a ludicidade e sensibilização dos participantes.

Durante a formação, foi realizado o estudo do texto “O lugar como uma construção social”, de Erika Vanessa Moreira e Rosângela Aparecida de Medeiros Hespanhol; e, do texto “Educação Ambiental e Educação Física: possibilidades para a formação de professores”, de Soraya Corrêa Domingues, Elenor Kunz e Lísia Costa Gonçalves de Araújo, para a aproximação dos professores à temática da formação. O texto de Moreira e Hespanhol (2007, p. 50) refere-se ao lugar “como principal conceito na abordagem humanística, cujas bases metodológicas estão associadas à fenomenologia e ao existencialismo”. Para Holzer (1997), p. 79 apud Moreira e Hespanhol (2007, p. 51) “o

momento em que o corpo, como elemento móvel, coloca-se em contato com o exterior e localiza o outro, comunica-se com outros homens e conhece outras situações”.

Com o estudo dos textos, foi possível perceber que a partir das práticas corporais trazidas pela Educação Física, elas podem ser ferramentas para a compreensão e intencionalidade da consciência do mundo vivido. Os espaços passam a ter um sentido e significado maior para os sujeitos que usufruem do ambiente para a prática de alguma atividade, despertando a sensibilidade para o cuidar com o meio ambiente, pela relação entre o ser humano com o meio natural ou urbanizado, e a produção cultural com esse espaço, tornando-se um lugar vivido.

Neste primeiro momento, foram feitas perguntas sobre ações, projetos e/ou atividades ligadas à Educação Ambiental, realizadas por eles ou pela escola. Dois professores relataram que sim, e descreveram que na unidade escolar em que trabalham já foram realizadas ações de reciclagem e aulas sobre meio ambiente interligado ao conteúdo de esporte de aventura na natureza.

Pedimos que os professores relatassem um evento na escola que tenha sido uma ação inesquecível, e que os resultados fossem evidentemente bem aplicados com o fomento pedagógico da ação. Os professores contaram que “Blitz no Trânsito”, “Dia da Saúde” e “Círculo de Leitura” foram ações com as quais os estudantes tiveram um ótimo entrosamento e trouxeram resultados para metas de forma efetiva, e compreenderam a necessidade da realização de outras ações que envolvessem a comunidade escolar. Para finalizar o primeiro encontro, os professores puderam conversar sobre quais os principais problemas ligados ao meio ambiente enfrentados pelas suas escolas e comunidade, e como a disciplina de Educação Física poderia atuar para minimizar ou solucionar esse problema, tendo como base as reflexões já realizadas durante a primeira etapa da formação.

O descarte do lixo foi citado de forma unânime como um problema que é enfrentado diariamente pelas escolas e suas comunidades, afetando a rotina escolar. Ademais, o mau uso dos

equipamentos e espaços de práticas de esporte e lazer pelos estudantes. Isso mostra que a compreensão e intencionalidade da consciência pelos estudantes e comunidade, em geral, ainda não reconhece a escola e seus equipamentos como espaço vivido e acabam não lhe dando o cuidado e zelo necessários para sua manutenção e preservação.

Na segunda fase, foi solicitado que os professores destacassem as atividades e/ou práticas corporais que já vivenciaram ao longo de suas vidas. Com a atividade retrospectiva da linha cronológica, sendo atividades vivenciadas na escola e na comunidade, os professores destacaram diversas atividades e ficaram encantados ao lembrar de brincadeiras que atualmente não são mais realizadas por conta da urbanização das cidades, questões de segurança/violência e pelos avanços tecnológicos.

Baseada nos debates e em suas experiências de vida, elaborou-se uma proposta criativa de prática corporal/atividade física com a participação dos docentes que ministram aulas no ensino médio de tempo integral. Como problemática, os professores levaram em consideração a seguida questão: como percebemos e auxiliamos na manutenção e preservação dos espaços escolares, da comunidade e de casa?

A meta para a ação foi realizar um debate sobre Educação Ambiental no cotidiano escolar, pelos professores e pesquisador em conjunto com as turmas, iniciando com uma atividade criativa e solicitando aos estudantes a representatividade de compreensão sobre o que seria meio ambiente, por meio de ilustração de seus conhecimentos e experiências. Em seguida, descrever quais práticas corporais eles poderiam realizar naquele local, representado, e o que fazem para manter o espaço preservado.

As identificações dos elementos, representados pelos estudantes sobre suas compreensões e experiências para o meio ambiente, por meio dos mapas mentais/ilustrações, tomaram por base duas etapas de análise. Na primeira, a identificação de cada elemento é separadamente representada. As representações, no

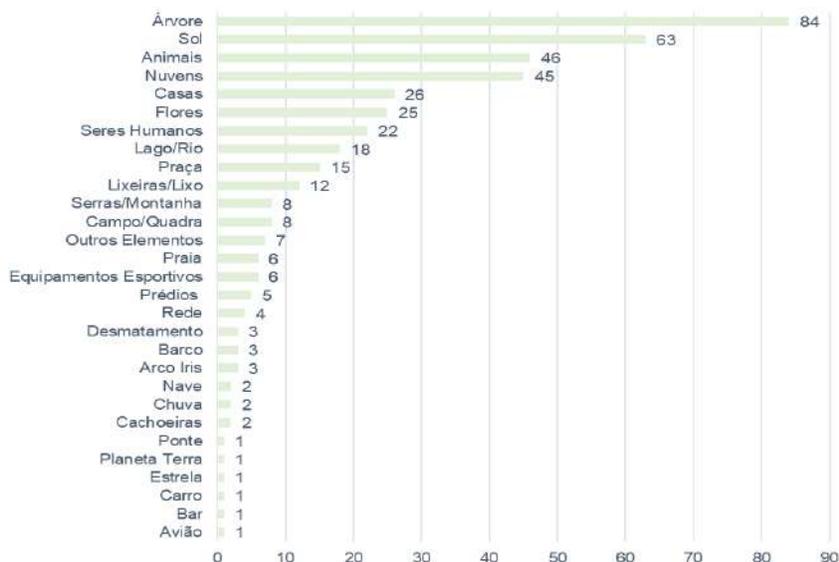
gráfico 01, estão identificadas nos elementos mais representados pelos estudantes das escolas. Na segunda, pela visão global de cada desenho, sua representação geral é classificada em naturalizada e urbanizada ou natureza e urbanização, apresentado por escola, na tabela 01. Logo, os estudantes observam e relacionam os elementos com a visão do meio ambiente.

Tabela 01 – Representação geral das ilustrações dos estudantes sobre o meio ambiente

ESCOLA	AMBIENTES URBANOS	AMBIENTEIS NATURAIS	AMBIENTES URBANOS/ NATURAIS
E 1	n=02 (06,9%)	n=02 (41,4%)	n=15 (51,7%)
E 2	n=04 (10,2%)	n=29 (74,4%)	n=06 (15,4%)
E 3	n=03 (10,3%)	n=14 (48,3%)	n=12 (41,4%)
TOTAL GERAL	n=09 (09,3%)	n=55 (56,7%)	n=33 (34,0%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Gráfico 01 – Elementos identificados nas ilustrações dos estudantes sobre o meio ambiente



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As pequenas representações de elementos urbanos construídos pela ação do ser humano são evidências que a compreensão dos estudantes para o meio ambiente está ligada à natureza. As representações focadas nessa dimensão significativa podem estar relacionadas tanto ao processo de formação no ensino quanto aos discursos dos professores durante a sua formação educacional e de vida. As casas e os seres humanos estão presentes em n=25 (24,25%) e n=22 (21,34%) ilustrações, respectivamente. Esse percentual é baixo para a quantidade de mapas avaliados, uma vez que as concepções, entendimento e sensibilidade para as relações entre o ser humano e o meio ambiente necessitam ainda de maiores construções para que possamos chegar a uma relação harmoniosa.

Passando a visualizar as questões e problemáticas socioambientais, é possível encontrar alguns elementos em que se reflete uma visão sobre a ética ambiental. Em n=12 (11,64%), trazem representações de lixo/lixo e, em n=3 (2,91%), representações do desmatamento. Esses estudantes conseguem refletir sobre a dificuldade enfrentada pelo meio ambiente e os fatores de sustentabilidade, que a atual sociedade vem trazendo em diversos debates. Como produzir sem desmatar? Como reutilizar as matérias primas naturais sem desperdício? Como diminuir os impactos ambientais na vida moderna?

De acordo com Souza (2018), a questão ambiental mais preocupante, atualmente, é a utilização dos recursos hídricos. Além do mal-uso desse recurso natural, a sua escassez está entre os fatores mais graves dos problemas ambientais no século XXI. A autora ainda destaca que tomemos partido nesta luta, e que além de sabermos os conceitos relacionados ao assunto, devemos buscar a alteração dos comportamentos de desperdício irregular. A água, em especial, é a fonte de inúmeras necessidades vitais para os todos os seres vivos.

A ação organizada pelos professores e pesquisador foi a realização de uma vivência em espaços naturais e urbanizados no município, com uma corrida orientada junto aos representantes

estudantis das escolas e professores, no dia 05 de junho de 2018. O Parque Ecológico das Timbaúbas foi o local escolhido pelos professores para a realização da ação organizada durante a formação, para vivenciar uma prática corporal, ligando a Educação Física escolar ao meio ambiente. Este ambiente foi pensado por ser um espaço amplo, que permite a ligação entre ambientes naturais e urbanizados. Além disso, é um dos locais que possibilita a realização de muitas atividades, e mesmo assim ainda não é frequentado pelas escolas e comunidade de forma geral.

A atividade selecionada foi a corrida de orientação, que pode ser considerado como uma espécie de *rally* a pé. Ela consiste em um competidor ou equipe, usando uma bússola e um mapa topográfico, marcam-se os locais por onde deve passar. Em geral, os lugares onde são realizadas estas atividades são arborizados e com muito ambiente verde, por isso a corrida de orientação é uma modalidade para ser realizada junto à natureza, refletindo o convívio pacífico entre o ser humano e a natureza, tirando proveito e cuidando dela ao mesmo tempo.

Após a realização e premiação do grupo vencedor, foram distribuídos lanches e água para todos, e realizada uma roda de conversa para a reflexão sobre a atividade. Os participantes relataram que foi uma experiência incrível, por gerar adrenalina, tendo que ter resistência, noção de espaço e localização no mapa, além de comunicação entre a equipe. Fora isso, ainda poderiam incrementar outras atividades no parque, para serem cumpridas no percurso da corrida orientada, como *slackline* e tiro ao alvo, e/ou a resolução de perguntas sobre os tipos de árvores, identificar os nomes científicos ou espécies que fazem parte, para interligar com outras disciplinas como Geografia e Biologia.

Segundo Saviani (2002), ao ter acesso a ações educativas, mesmo essas ainda moldadas pelos interesses da classe dominante, o sujeito tem ao seu redor os elementos necessários para a reflexão dos problemas que atingem a sociedade, para que possa transformá-los a partir das escolhas e posicionamento

teleológico¹. Barreto, Chacon e Nascimento (2012) afirmam que o sujeito que se envolve no meio acadêmico/educacional, tem contato direto com diversos conhecimentos e com formas e meios diferentes, assim podendo ter subsídios para chegar a sínteses de situações e fenômenos que possam não ser benéficos para ele ou um grupo, negá-la e então buscar transformá-la.

Após a realização das atividades e ações com os alunos nas escolas de tempo integral, os professores e o pesquisador passaram para a etapa de reflexão sobre as questões ambientais a partir das experiências vivenciadas. Na busca de realizar a curadoria dos materiais, além da ampliação e ressignificação das práticas docente, foi possível interligar a Educação Física e as suas práticas corporais como ferramenta para sensibilização dos estudantes e toda comunidade escolar aos problemas ambientais que as instituições de ensino vivenciam diariamente. Isso é fundamental para buscarem soluções e/ou atenuarem os impactos causados pela ação do ser humano no meio ambiente.

Iniciando essa reflexão sobre os impactos do número e ainda atualmente crescente inovação tecnológica, em especial os celulares/*smartphones*. Consoante Trigueiro (1997), é a partir da metade dos anos 90 que o Brasil vivencia uma crescente nos investimentos de políticas ligadas à inovação tecnológica, com a criação de fundos setoriais e financiamento de pesquisas nesta área, além de implementações de legislação para o estímulo de empresas destinadas a serem incubadoras das novas tecnologias.

Um dos grandes problemas modernos está na falta de preparo das indústrias em reciclar os aparelhos eletrônicos, bem como em seu descarte. O chamado *e-waste*, o lixo eletrônico, afeta diretamente o meio ambiente, ao despejar os componentes eletrônicos nos lixões. Logo, o risco de contaminação do solo, do

¹ Relativo à teleologia, que relaciona um fato com sua causa final, diz-se de argumento, explicação ou conhecimento, referindo aos objetivos que o ser humano se coloca em suas ações, em seu sentido filosófico.

ar e da água é exorbitante. E, infelizmente, a maior parte do destino dado a muitos dos celulares sem uso são os aterros.

Assim, chegamos ao final do encontro após longos debates entre os professores sobre a importância de sensibilizar os alunos, bem como toda a comunidade escolar sobre as diversas questões socioambientais, os impactos da ação do ser humano no meio ambiente e o conhecer e estimular a prática da redução e reutilização dos recursos naturais e não naturais já produzidos, para aumentar seu tempo de uso e/ou modificar sua forma de utilização.

E, para isso, a próxima etapa descreverá as propostas de disciplinas eletivas a serem apresentadas a escolas e estudantes como possibilidades no currículo de formação dos jovens no ensino médio, contextualizado o meio ambiente e suas diversidades com as práticas corporais da Educação Física. A quinta e última etapa da formação junto aos professores foi a construção das propostas de disciplinas eletivas frente às vivências e reflexões realizadas ao longo dos encontros, tomando sempre como base a reflexão sobre ações.

A oferta das disciplinas eletivas é distribuída de acordo com os eixos temáticos: Educação em Direitos Humanos; Educação Científica; Formação Profissional/e-Jovem - Informática; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Mundo do Trabalho; Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica; Esporte, Lazer e Promoção de Saúde; Artes e Cultura; Clubes Estudantis e Desenvolvimento de Projetos, além de Aprofundamento de Conteúdos do Núcleo Comum.

De acordo com o Programa do Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação, é justificado a busca de promover o desenvolvimento das inovações pedagógicas, bem como o reconhecimento da singularidade dos sujeitos a que atende. Assim, foram definidas condições iniciais básicas para orientar o projeto da escola, a qual deve seguir:

a | Carga horária mínima de três mil horas; b | Centralidade na leitura como elemento basilar de todas as disciplinas, privilegiando-se, nessa prática, a utilização e a elaboração de materiais motivadores, assim como a orientação docente; c | Estímulo às atividades teórico-práticas desdobradas em laboratórios de ciências, matemática e outros que apoiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; d | Fomento de atividades de artes para promover a ampliação do universo cultural do aluno; e | **Mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes**; f | Atividade docente com dedicação exclusiva à escola; g | Projeto Político-Pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio (BRASIL, 2009, grifos do autor).

Dialogando sobre a escola em tempo integral, Gonçalves (2006) destaca que é preciso pensar em alguns fatores importantes, que são apenas o tempo maior de trabalho com os alunos e os espaços ofertados, podendo ser dentro da própria instituição de ensino, mas também fora dela. A intencionalidade é a melhor forma de proporcionar uma formação de maior qualidade para esses jovens em formação.

Neste sentido, a proposta de um documento com disciplinas eletivas para o ensino médio, ligando as novas demandas sociais, em especial, a Educação Ambiental e o meio ambiente, às práticas corporais e aos conteúdos da Educação Física são essenciais. Esse é um modelo de integração, formação e sensibilização para as questões socioambientais enfrentadas por todos no mundo contemporâneo, para o entendimento das relações e ações do ser humano sobre o meio ambiente. Neste sentido, os procedimentos didáticos metodológicos, em especial para as disciplinas eletivas, devem se reorganizar de forma flexível e aberta, em que os estudantes possam junto aos professores construir os processos de ensinagem² e avaliação do próprio currículo.

² Termo sugerido por Léa das Graças Camargos Anastasiou, em 1994, se refere a uma prática social, crítica e complexa em educação entre os professores e estudantes, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender”, dentro ou fora da sala de aula. Trata-se de um processo interativo, dialógico e

As disciplinas devem ser organizadas e realizadas a fim de romper com as concepções de projeto e atividades extracurriculares. Os estudos são focalizados em situações problemas, selecionados pela equipe escolar, organicamente integrados ao currículo. Porém, o seu desenvolvimento deve ficar aberto à alteração. Estas são feitas oriundas das intervenções e participação dos estudantes matriculados na disciplina.

Destarte, há um documento final, com dez propostas de disciplinas eletivas elaboradas em coletivo pelos professores de Educação Física e pelo pesquisador envolvido na formação. As propostas de disciplinas eletivas “Educação Física na prática da Educação Ambiental”, desenvolvidas em formato de e-book, apresentam propostas para o ensino médio, ligando as novas demandas sociais, em especial, a Educação Ambiental e o meio ambiente.

Nelas, são sugeridas: o nome da disciplina, carga horária de 40 horas aulas, de acordo com a legislação de horas, indicação do eixo temático, as possíveis disciplina(s) envolvida(s), bem como ementa, justificativa, indicação dos conteúdos básicos, sugestão de culminância e referências, para aproximação e auxílio no desenvolvimento da disciplina pelos professores.

Tabela 02 – Propostas de disciplinas eletivas e suas ementas

Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Atividade Física em Espaços Urbanos	Educação Física e Geografia	Educação Ambiental e Sustentabilidade
Ementa		
Discute os conceitos ligados à qualidade de vida, saúde e atividade física. Políticas públicas de promoção à saúde nos espaços urbanos. Vivência de práticas de atividades físicas em ambientes urbanos. Desafios ambientais urbanos.		
Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Direito Ambiental para Qualidade de Vida	Educação Física, Língua Portuguesa e	Educação em Direitos Humanos

participativo, com o campo propício para sua realização por meio das metodologias ativas, ancorados em especial na teoria da Educação de Paulo Freire (SILVEIRA; RIBEIRO, 2005; CORREIA; COSTA; AKERMAN, 2017).

Filosofia		
Ementa		
Princípios do Direito Ambiental. Legislações ambientais brasileiras. Normas jurídicas voltado à proteção da qualidade do meio ambiente. Qualidade de vida e meio ambiente.		
Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Atividade Física em Espaços Urbanos	Educação Física e Geografia	Educação Ambiental e Sustentabilidade
Ementa		
Discute os conceitos ligados à qualidade de vida, saúde e atividade física. Políticas públicas de promoção à saúde nos espaços urbanos. Vivência de práticas de atividades físicas em ambientes urbanos. Desafios ambientais urbanos.		
Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Direito Ambiental para Qualidade de Vida	Educação Física, Língua Portuguesa e Filosofia	Educação em Direitos Humanos
Ementa		
Princípios do Direito Ambiental. Legislações ambientais brasileiras. Normas jurídicas voltadas à proteção da qualidade do meio ambiente. Qualidade de vida e meio ambiente.		
Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Esportes na Natureza	Educação Física e Geografia	Educação Ambiental e Sustentabilidade
Ementa		
Compreender o que são esportes na natureza, suas características, modalidades. Enfatizar o papel do homem na preservação e restauração ambiental. Esporte na natureza e desenvolvimento sustentável.		
Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Hábitos de Higiene Pessoal e dos Diversos Ambientes	Educação Física e Biologia	Esporte, Lazer e Promoção da Saúde
Ementa		
A higiene como expressão material da saúde humana. Construção social do conceito de higiene e de sua realidade na escola. Cidade limpa, bairro limpo, escola limpa. O uso higiênico dos espaços escolares. O uso da água como bem escasso da natureza, da comunidade e da escola. Hábitos de higiene dos estudantes e limpeza do ambiente escolar. Coleta seletiva de lixo. O papel do aluno e funcionários como gestores da limpeza e higiene da escola.		
Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Jogos de Tabuleiro	Educação Física,	Clube Estudantil:

de Matriz Africana	História e Matemática	Clube do Xadrez e Outros Jogos de Tabuleiros
Ementa		
Jogos do tipo mancala como metodologia de ensino e na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais. Educação e sustentabilidade para confecção de jogos com materiais alternativos. Organização de torneios escolares de jogos de tabuleiros de matriz africana.		
Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Jogos Populares com Materiais Alternativos	Educação Física, História e Geografia	Esporte, Lazer e Promoção da Saúde
Ementa		
Concepções e origem dos jogos e brincadeiras populares. O significado do lúdico como prática cultural. O lúdico como fonte de compreensão do mundo e o papel na educação. O jogo como forma de ampliar suas possibilidades de representação, o desenvolvimento de sua autonomia e socialização. Construção de jogos populares com materiais alternativos. Jogos populares e sustentabilidade.		
Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Lazer e Meio Ambiente	Educação Física e Sociologia	Educação Ambiental e Sustentabilidade
Ementa		
Discute os conceitos ligados ao Lazer e sua evolução histórica. Relação entre ser humano e sociedade. Diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental.		
Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Nutrição e Saúde: Horta Comunitária	Educação Física, Biologia e Química	Esporte, Lazer e Promoção da Saúde
Ementa		
Os princípios da nutrição aplicadas à Educação Física e aos esportes. Os nutrientes essenciais; seu papel metabólico para a atividade física e saúde. As consequências de carência alimentar no desenvolvimento humano e na atividade física. Processos ecológicos de cultivo e alimentação saudável.		
Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Práticas Corporais Alternativas na Natureza	Educação Física, Biologia e Filosofia	Esporte, Lazer e Promoção da Saúde
Ementa		
Práticas corporais alternativas ligadas à saúde e bem-estar. Natureza e meio ambiente e sua relação com a saúde corporal e mental. Compreendendo o sedentarismo e estilo de vida na sociedade contemporânea. Vivências de práticas corporais na natureza.		

Disciplina Eletiva	Disciplinas Envolvidas	Eixo Temático
Qualidade de Vida e Meio Ambiente	Educação Física e Geografia	Esporte, Lazer e Promoção da Saúde
Ementa		

Retrata a associação de práticas cotidianas que melhoram a qualidade de vida das pessoas por meio do contato com o meio ambiente. O princípio parte da ideia de englobar as atividades cotidianas e informações que melhorem o dia a dia desses indivíduos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nas propostas, é ressignificada a ideia de corpo e movimento e meio ambiente, uma “virada corporal”, que se pressupõe uma concepção de “corpo” desafiado a resistir às únicas classificações materialistas e positivistas sobre corpo. De acordo com qual corpo seria um mero invólucro, res extensa, em que Descartes (1973) destaca que poderia ser decomposto e explicado anatomicamente. O movimento da Educação Física, nesse sentido, passa a ser rompido em relação à pragmática do corpo como algo cinesiológico e anatômico. O corpo não seria o “[...] simples resultado das associações estabelecidas no decorrer da experiência, mas uma tomada de consciência global de minha postura no mundo intersensorial” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 143).

Essas são as novas bases de pensar e agir frente à Educação Física e ao meio ambiente, para que possamos ter uma formação mais ampla e não fragmentada das relações entre o ser humano e a sociedade em que ambos vivem uma infinita e constante transformação e [re]construção de si. Em suas interligações e, deste modo, “o ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida” (SÉRGIO, 1999, p. 18). Com essas propostas, será possível uma melhor e maior disseminação de informação e conteúdo, bem como a busca pela mudança no comportamento positivo dos estudantes em formação e indiretamente intervenções na comunidade escolar.

Considerações finais

A realização das etapas aqui propostas, para dar subsídios na construção de novos saberes e práticas de ensino, exercita sempre no trabalho coletivo, porque é mais um desafio da educação — o reconhecimento do outro, estudante, professor, gestor, pais e comunidade — no processo de formação de todos e na construção do mundo, o que é proposto pela pesquisa-ação no qual o elemento participativo dos atores envolvidos são entendidos como uma ação política para a transformação do contexto em busca da resolução de um problema coletivo. Além disso, a educação transformadora deve ser o caminho para a promoção de aprendizados significativos para a vida em sociedade, por meio de práticas fundamentadas e compreendidas por todos nessa e nas futuras gerações.

A técnica de formação aqui apresentada surge como uma das alternativas transformadoras do modo de pensarmos e agirmos em nossas práticas pedagógicas. Pode-se entender que, por meio de ações e processos participativos, os professores assumem o papel central e atuante na elaboração de diagnósticos dos problemas.

Desses, a busca pela identificação das potencialidades existentes na própria escola e/ou comunidade para organizá-las e prepará-las para a aplicação e formação dos estudantes em benefício do desenvolvimento de suas competências e habilidades, por meio de condutas éticas, críticas e reflexivas sobre as ações, podem contribuir fortemente para a integração das áreas de conhecimentos, dos atores que fazem a escola e, especialmente, da união do trabalho entre os docentes, suas disciplinas e saberes.

Referências

ANDRADE, Thales de. Inovação tecnológica e meio ambiente: a construção de novos enfoques. **Ambiente & Sociedade**, v. 7, n. 1, p. 89-106, 2004.

BABBIE, Earl. **The practice of social research**. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning. 2001. Tradução Livre de "Types Of Sampling Designs" By Ashley Crossman.

BARRETO, Polliana Luna N.; CHACON, Suely Salgueiro; DO NASCIMENTO, Verônica Salgueiro. Educação e desenvolvimento sustentável: a expansão do ensino superior na região metropolitana do Cariri. **Sustentabilidade em Debate**, v. 3, n. 1, p. 117-134, 2012.

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

BRASIL. **Decreto nº 73.030**. Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, Brasília 1973.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 1986**. Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA. Ministro do Meio Ambiente – Brasília-DF. 1986. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=23> Acesso: 24 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 6.938**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado - Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. MEC/SEF - Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.795**. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto 4.281**. Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente. DEA/MMA - Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.795**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências - Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica - SEB. **Programa Ensino médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 2 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. – Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Novo Ensino Médio**. Ministério da Educação – MEC. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso: 23 nov. 2018.

BROWN, Charles S.; TOADVINE, Ted. **Eco-phenomenology: Back to the Earth Itself (SUNY Series in Environmental Philosophy and Ethics)**. State University of New York Press, 2003.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, Lídia Madalena Damas de. Avaliação das aprendizagens em Educação Física. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 10-11, p. 135-151, 2017.

CORREIA, Ricardo Lopes; COSTA, Samira Lima da; AKERMAN, Marco. Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo. **Interações (Campo Grande)**, v. 18, n. 3, p. 23-29, 2017.

DESCARTES, R. Discurso do método. In: _____. **Discurso do método, Meditações. Objeções e respostas. As paixões da alma. Cartas**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DOMINGUES, Soraya Corrêa; KUNZ, Elenor; DE ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves. Educação ambiental e educação física:

possibilidades para a formação de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, 2011.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira. **Ambientalização curricular e sustentabilidade na Universidade**: concepções de professores e Coordenadores de cursos de graduação da UNIVALI. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 11. Curitiba, 2013.

LIMA, Gustavo da Costa. **Educação ambiental no Brasil**: formação, identidades e desafios. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Erika Vanessa; DE MEDEIROS HESPANHOL, Rosângela Aparecida. O lugar como uma construção social. **Formação (Online)**, v. 2, n. 14, 2007.

PAVESI, Alessandra; FARIAS, Carmen R. O.; OLIVEIRA, Haydée Torres. Ambientalização da Educação Superior como aprendizagem institucional. **Revista ComScientia Ambiental**. Curitiba, 2006.

SAVIANI, Dermeval et al. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Ed. 17. Editora Autores Associados Campinas, São Paulo, 2002.

SÉRGIO, Manuel. A racionalidade epistémica na educação física do século XX. **SÉRGIO, M. et. al. O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, p. 11-30, 1999.

SOUZA, Líria Alves de. Impactos Ambientais. **Revista Brasil Escola**. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/quimica/impactos-ambientais.htm> . Acesso em 24 de agosto de 2018.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. In: **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez, 2011.

TOADVINE, T. **Merleau-Ponty's philosophy of nature**. Evanston: Northwestern University Press, 2009.

TORALES, Marília Andrade. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar

à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, v. especial, p. 1-17, mar. 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A construção coletiva do conhecimento e a pesquisa-ação-participativa: compromissos e Desafios. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 89-107, 2007. Disponível em: www.revistas.usp.br/pea/article/download/30031/31918. Acessado em: 30/11/2017.

TRIGUEIRO, M. G. **O que foi feito de Kuhn?** O construtivismo na Sociologia da Ciência. A alavanca de Arquimedes—ciência e tecnologia na virada do século, Brasília, Paralelo, v. 15, 1997.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alessandra Pereira Pedroso - Pedagoga e mestra em Educação (UNISINOS). Especialista em Educação Socioambiental (FEEVALE). Atualmente, está assessora técnica do Conselho Municipal de Educação e secretária executiva da UNCME-RS. Tem experiência na área de educação infantil, desde 2009. Mãe do Miguel, de 9 anos.

Ana Paula Marques Pereira - Diretora Acadêmica do Colégio Antônio Vieira, Salvador – BA. Mestre em Gestão Educacional e Doutoranda em Educação pelo Programa de PósGraduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Orcid Id: <http://orcid.org/0000-0002-2288-456X>.

Ana Carina Tavares - Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestra em Educação pela UNISINOS e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Feevale. Supervisora e Vice-diretora do Colégio La Salle Esteio.

Cassius Elias de Souza Soares - Pedagogo e mestrando em Educação (UNISINOS). Professor de educação infantil e anos iniciais na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. Integrante do Lola. Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (UNISINOS/PPGEdu/CNPq).

Catharina da Cunha Silveira - Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos/RS. É professora da Rede municipal de ensino de Porto Alegre e trabalha na gestão da condicionalidade da Educação do Programa Bolsa-Família nesse município. Integra o Grupo LOLA -

Grupo de pesquisa em Trabalho docente, gênero e sexualidade. Seus principais temas de pesquisa são: Cuidado, Vulnerabilidades sociais, Infâncias, Gênero e Docências.

Cláudio Marques Mandarino - Doutor em Educação (UNISINOS), Mestre em Ciências do Movimento Humano (UFRGS) e Licenciado em Educação Física (UFRGS). Integrante do Lola. Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (UNISINS/PPGEdu/CNPq). Professor nos Cursos de Educação Física e Pedagogia na Unisinos e Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Déborá Suzana Berlitz Fraga - Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (Bolsista CAPES/PROEX). Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Curió: grupo de pesquisa sobre crianças, educação infantil e cotidiano pedagógico (UNISINOS/Cnpq). Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Pedagoga e Orientadora Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil - Rede municipal de educação de Canoas /RS.

Deise Claudiane Mass Gessinger - Doutoranda e Mestra pelo PPGEDU UNISINOS. Psicóloga pela mesma universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa CARCARÁS: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura, do PPGEDU UNISINOS. Professora de Psicologia da Educação na Rede Estadual de Educação do RS e psicóloga nas escolas de Educação Infantil da SMED de São Leopoldo.

Eduardo Cristiano Hass da Silva - Doutor em Educação na Universidade do Vale do Rio Dos Sinos (UNISINOS). Professor do Curso de Turismo da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS) da Universidade Federal do Rio Grande

do Norte (UFRN), Currais Novos, RN, Brasil.
eduardo.hass@ufrn.br.

Estela Denise Schütz Brito - Doutoranda em Educação, com bolsa Capes/PROEX, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. Integra o grupo de pesquisa EBRAMIC - Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. Atua como professora de Educação Infantil na rede privada do município de São Leopoldo/RS. E-mail: schutzbrito@gmail.com

Fabiane Bitello Pedro - Mestra em Educação (UNISINOS), especialista em Gestão Escolar (UFSC) e licenciada em História (ULBRA). Atualmente, está vice-presidenta do Conselho Municipal de Educação de São Leopoldo/RS, coordenadora estadual da UNCME-RS e diretora nacional de articulação e comunicação da UNCME. Tem experiência na área da Educação, desde 1994. Mãe da Natasha, do João Pedro e do Joaquim, com 28, 13 e 9 anos, respectivamente.

Gabriela Venturini - Doutoranda e Mestra pelo PPGEDU UNISINOS. Especialista em Neurocognição e Aprendizagem e em Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia pela Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa CARCARÁS: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura, do PPGEDU UNISINOS. Atualmente é professora do curso de Pedagogia da Universidade LaSalle Canoas e professora da Educação Infantil no Colégio Marista Rosário.

João Abel Pasini Leandro - Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Tramandaí/RS. Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. E-mail: <ja_abel@hotmail.com>. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-8911-6904>.

Jonathan Vicente da Silva – Pedagogo, Mestre e Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Unisinos (Bolsista CAPES/PROEX). Atualmente, integra o LOLA - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (UNISINOS/PPGEdu/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3923227429137077>

José de Caldas Simões Neto - Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS - São Leopoldo/RS. Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA – Crato/CE. Docente do Curso de Educação Física no Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO – Juazeiro do Norte/CE. E-mail: josedecaldasneto@gmail.com

Kemilly Mendonça Maciel Ventura de Vasconcelos - Mestra e doutoranda em Educação (UNISINOS) e pedagoga (UFC). Diretora acadêmica na rede privada de ensino de Fortaleza/CE. Integrante do Lola. Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (UNISINOS/PPGEdu/CNPq).

Leisiane Heming - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (Bolsista CAPES/PROEX). Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Curió (UNISINOS/CNPq). Especialista em Gestão Escolar e Pedagoga pelo Instituto Ivoti. Coordenadora Pedagógica na EMEI Bom Pastor - Rede Municipal de Educação de Ivoti.

Leonardo Camargo Lodi - Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestre em Educação e Licenciado em Letras Português e Inglês pela mesma universidade. Coordenador Pedagógico dos Anos Finais e Ensino Médio do Colégio La Salle Esteio.

Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias - Diretora do Instituto Dom Barreto, Teresina/Piauí. Advogada. Coordenadora Escolar. Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: <marcelarangelfarias@gmail.com>. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-8867-7053>.

Maria Alice Campesato - Doutora em Educação (Unisinos). Bolsista Capes-Print, com Estágio Doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal (2020). Mestre em Gestão Educacional (Unisinos). Professora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional, na Linha de Pesquisa Gestão Escolar e Universitária (Unisinos) e no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET/POA). Integra o Grupo de Pesquisa Carcarás: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura.

Miriã Zimmermann da Silva - Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Pesquisadora Colaboradora do Lola – Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (UNISINOS/PPGEdu/CNPq).

Pâmela Franciele Nunes Cuty - Pedagoga, Mestra e Doutoranda em Educação (UNISINOS). Integrante do Lola. Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (UNISINOS/PPGEdu/CNPq). Coordenadora pedagógica em uma escola municipal de educação infantil.

Rafaela Limberger - Doutoranda em Educação, com bolsa Capes/PROEX, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Educação e Licenciada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Integra o grupo de pesquisa EBRAMIC - Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. E-mail: rafaelalimberger@edu.unisinos.br

Rosane Salette Sasset - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste. Membro do grupo de pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar - EBRAMIC. E-mail: rosane.sasset@gmail.com

Rosemary Kennedy José dos Santos Marques – Pedagoga, mestra e doutoranda em Educação (UNISINOS). Gestora escolar na rede municipal de ensino de Esteio/RS. Professora na pós-graduação EAD - UNISINOS. Integrante do Lola. Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (UNISINOS/PPGEdu/CNPq).

Tainá Martins de Barros Mestranda em Educação (Bolsista Capes/Proex) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Cientista Social pela mesma instituição. ttaimartins@hotmail.co. Integrante do Grupo de Pesquisa EBRAMIC/Educação no Brasil: Memória, Instituições e Cultura Escolar. E-mail: ttaimartins@hotmail.com

Reunimos nesta obra, escrita por pesquisadores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, um conjunto de textos que apresentam procedimentos teóricos e metodológicos para as pesquisas em Educação. Nela, cada autor/a apresenta e discute os procedimentos utilizados em suas pesquisas. Fruto de um trabalho coletivo, com cuidado, rigor e generosidade, vemos e apostamos na potência formativa deste e-book.

