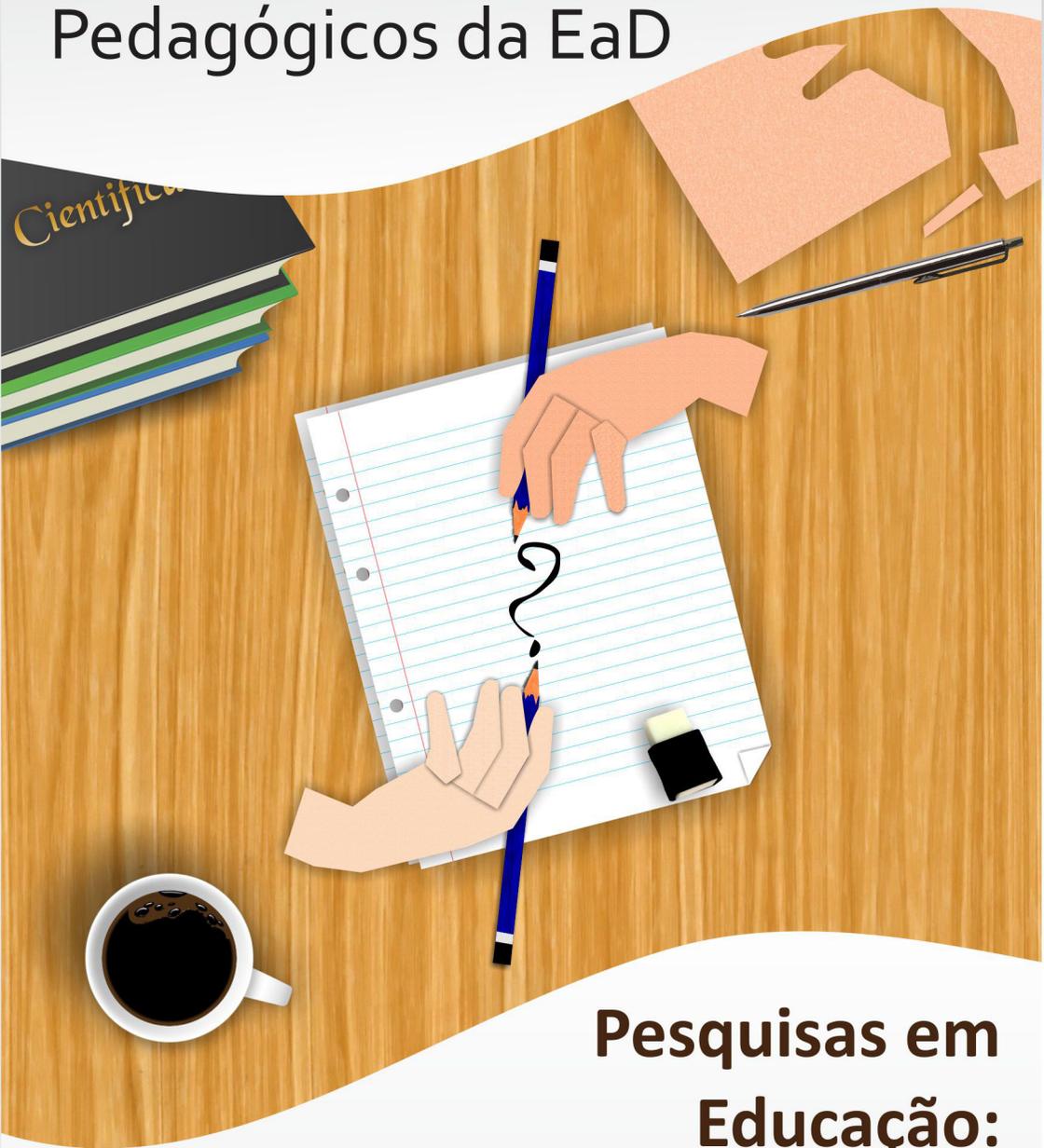


Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD



Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos

Volume 18

Paula Correa Henning e Gisele Ruiz Silva (Orgs.)

Alfredo Veiga-Neto, Beatriz Meggiato Oreques de Araujo,
Carmen Silvia Maria Sinto, Clarissa Corrêa Henning, Dárcia Amaro
Ávila, Fabiane Ferreira da Silva, Giovanni Araújo França, Gisele Ruiz
Silva (Org.), João Alberto da Silva, Júlio Cesar Bresolin Marinho, Kamila
Lockmann, Marcos Antonio dos Santos Reigota, Paula Corrêa Henning
(Org.), Paula Regina Costa Ribeiro, Renata Lobato Schlee, Róger
Albernaz de Araujo, Shaula Maíra Vicentini de Sampaio, Virgínia
Tavares Vieira

Autores

Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 18



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Diretora da Secretaria de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Alfredo Veiga-Neto, Beatriz Meggiato Oreques de Araujo,
Carmen Silvia Maria Sinto, Clarissa Corrêa Henning, Dárcia Amaro
Ávila, Fabiane Ferreira da Silva, Giovanni Araújo França, Gisele Ruiz
Silva (Org.), João Alberto da Silva, Júlio Cesar Bresolin Marinho, Kamila
Lockmann, Marcos Antonio dos Santos Reigota, Paula Corrêa Henning
(Org.), Paula Regina Costa Ribeiro, Renata Lobato Schlee, Róger
Albernaz de Araujo, Shaula Maíra Vicentini de Sampaio, Virgínia
Tavares Vieira

Autores

Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos



Rio Grande
2013

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG

Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves – UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Ingrid Cunha Ferreira, Luís Eugênio Vieira Oliveira, Micaeli Nunes Soares, Rita de Lima Nóbrega

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Sandro Kissner

Diagramação: Bruna Heller

P474

Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos /
Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (org.) . – Rio Grande: Editora
da FURG, 2013.

117 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 18)
ISBN: 978-85-7566-230-4 (obra completa) . – ISBN: 978-85-
7566-317-2 (v. 18)

1. Pesquisa em Educação. 2. Conhecimento científico. 3.
Metodologia científica. I. Silva, Gisele Ruiz. II. Henning, Paula Corrêa.
III. Série.

CDD 370.78
CDU 37.012

Catálogo na Fonte
Cintia Kath Blank / CRB-10/2088

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Traçados da história da ciência: modos de pensar e fazer ciência na atualidade	
<i>Paula Corrêa Henning</i>	11
Dicas... ..	
<i>Alfredo Veiga-Neto</i>	23
Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos	
<i>Kamila Lockmann</i>	41
Consórcios entre pesquisas: possibilidades para o aprofundamento dos estudos qualitativos no campo da educação	
<i>Júlio Cesar Bresolin Marinho, Giovanny Araújo França e João Alberto da Silva</i>	53
Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... A narrativa como metodologia na pesquisa educacional	
<i>Paula Regina Costa Ribeiro e Dárcia Amaro Ávila</i>	69
Análise do discurso como possível ferramenta da pesquisa em educação: provocações à inclusão escolar na atualidade	
<i>Gisele Ruiz Silva e Clarissa Corrêa Henning</i>	79
Para compartilhar experiências: percursos de uma pesquisa sobre mulheres na ciência	
<i>Fabiane Ferreira da Silva</i>	93
Acerca de uma contemporaneidade tecnológica na educação	
<i>Róger Albernaz de Araujo e Beatriz Meggiato Oreques de Araujo</i>	111

A pesquisa no cotidiano escolar: entre músicas e educação ambiental <i>Carmensilvia Maria Sinto e Marcos Antonio dos Santos Reigota</i>	125
Encontros entre educação ambiental e estudos culturais: algumas considerações metodológicas	
Shaula Maíra Vicentini de Sampaio	141
Educação Ambiental e música pampeana: constituindo verdades sobre a natureza	
<i>Virgínia Tavares Vieira e Renata Lobato Schlee</i>	159
Sobre os autores	177

Apresentação

Levar a sério. – O intelecto é, na grande maioria das pessoas, uma máquina pesada, escura e rangente, difícil pôr em movimento; chamam de “levar a coisa a sério”, quando trabalham e querem pensar bem com essa máquina – oh, como lhes deve ser incômodo o pensar bem! A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica “séria”! E “onde há riso e alegria, o pensamento nada vale”: – assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda “gaia ciência”. – Muito bem! Mostremos que é um preconceito! (NIETZSCHE, 2001, p.217, grifos do autor).

Riso e alegria. Sabedoria e provocações. Indagações e perplexidades. Palavras que acompanham a cada autor que compõe esse livro. O presente Caderno Pedagógico tem como principal objetivo provocar o pensamento do leitor no que tange ao processo de pesquisa. Os textos, como sugere Nietzsche em seu aforismo citado acima, pretendem tecer diferentes discussões sobre processos e práticas de pesquisa no campo da Educação. Tais estudos caminham na direção de processos investigativos menos lineares, abandonando as cartilhas e os missais do velho e bom método de pesquisa descarteano. Certamente, são investigações mais trabalhosas para cada um de nós que aprendemos a fazer pesquisa pelos traçados de um método científico.

Com tal propósito, esse livro foi construído, na intenção de cutucar o preconceito de que fala Nietzsche. É possível dançar, bailar a beira do abismo e criar novas sendas para o campo educacional, fazer pesquisas mais alegres, provocativas e, ousamos dizer, mais próximas de uma gaia ciência (NIETZSCHE, 2001).

Nessa direção, os cinco primeiros textos provocam nosso pensamento na tentativa de evidenciar questões teóricas e metodológicas de pesquisa em Educação. Paula Henning mapeia traçados da história da ciência que deram condições de possibilidade para emergir uma forma prévia de dizer, enfim, o que é ciência e pesquisa. Problematizando essas verdades e cutucando nossas ações investigativas, Alfredo Veiga-Neto traz um texto que delimita dicas de

cunho metodológico para pesquisas educacionais, especialmente àquelas dedicadas ao campo dos estudos foucaultianos. Kamila Lockmann, Júlio Marinho, Giovanni França e João Alberto da Silva e Paula Ribeiro e Dárcia Ávila demarcam, em seus textos, possibilidades de utilizar ferramentas metodológicas em pesquisas de cunho qualitativo na seara educacional: a utilização de entrevistas como coleta de dados, o consórcio entre pesquisas para potencializar estudos educacionais e a investigação narrativa, no intuito de criar modos metodológicos de análise dos dados coletados.

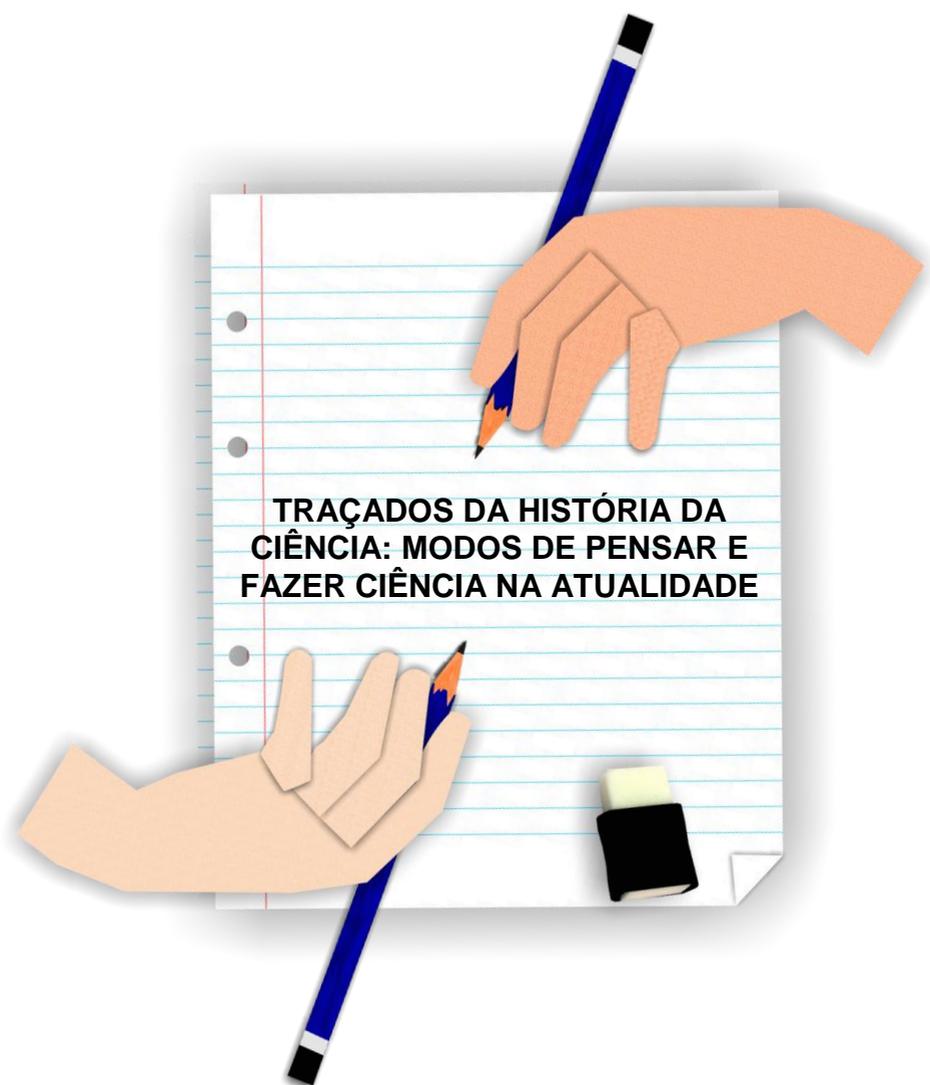
Na continuidade do livro, três textos nos convidam a olhar para o campo educacional e a pensar temáticas necessárias e atuais para este campo do saber. Gisele Silva e Clarissa Henning trazem para discussão a possibilidade de utilizar a Análise do Discurso a partir de Michel Foucault em uma pesquisa que traz, como objeto de estudo, a inclusão escolar. Ainda a partir da ferramenta metodológica foucaultiana e da investigação narrativa, Fabiane Silva nos convida a compartilhar experiências sobre a presença de mulheres na ciência. Roger de Araújo e Beatriz de Araújo cutucam nossas mais sólidas verdades acerca da Educação a Distância e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Como último bloco de textos, temos autores que se dedicam a estudos concernentes à Educação Ambiental, temática que vem ganhando visibilidade nos últimos anos, frente à crise ambiental, cada vez mais potente em nosso mundo. Trazendo a música como possibilidade de demarcação empírica, Carmen Silvia e Marcos Reigota e Virginia Vieira e Renata Schlee discutem sobre os modos de constituir verdades nos contornos ambientais, criando possibilidades de utilizar artefatos culturais, como a música, em espaços escolares. Shaula Sampaio nos convida a articular Educação Ambiental e Estudos Culturais como uma possibilidade de criar outros modos de olhar e fazer pesquisas em um campo de saber que cresce vertiginosamente em nossos dias.

Com a composição desses onze textos, o livro pretende abandonar uma concepção científica predicativa e hegemônica, delimitada por traçados cartesianos do século XVII. Com esses modos de fazer pesquisas educacionais – evidentemente não os únicos, mas alguns – fizemos da travessura, da suspeita e da indagação, condições de possibilidade para criação de modos de viver o processo metodológico da pesquisa em educação.

Que Nietzsche possa nos acompanhar nessa caminhada, provocando nossos modos de pensar, cutucando ensinamentos tão caros às categorias da tradição moderna de fazer pesquisa e que possamos, talvez, com isso, compor outras obras de arte no processo investigativo, em uma permanente suspeita de nossas mais sólidas verdades educacionais.

Paula Corrêa Henning e Gisele Ruiz Silva
Organizadoras

An illustration of a hand holding a blue pencil, positioned as if writing on a white notepad with blue horizontal lines and a red vertical margin line. The notepad has three hole punches on the left side. Another hand is shown at the bottom left, also holding a blue pencil. A black paperclip with a yellow eraser is attached to the bottom right corner of the notepad. The entire scene is set against a white background with a subtle shadow effect.

**TRAÇADOS DA HISTÓRIA DA
CIÊNCIA: MODOS DE PENSAR E
FAZER CIÊNCIA NA ATUALIDADE**

TRAÇADOS DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA: MODOS DE PENSAR E FAZER CIÊNCIA NA ATUALIDADE¹

Paula Corrêa Henning

Pensar a ciência como portadora da verdade, legitimadora de conceitos que demonstram o que podemos considerar/aproveitar para nossas vidas, por muito tempo – e talvez ainda –, foi o que entendemos por validação da produção científica. Hoje, essa postura é cada vez mais insustentável, mas nem sempre foi assim. Parece difícil, nos dias atuais, inseridos em um mundo de transições epistemológicas, em que a ciência orienta nossas ações cotidianas, pensarmos que, por séculos, não existia este saber legitimado, pelo menos não com esse conceito moderno de fazer/ser ciência. Por outro lado, não se pode desconsiderar que, na virada do século XIX para o XX, a Ciência era quase uma nova religião detentora de verdades, assentada em quase dogmas.

Compreender que o paradigma da Modernidade já não dá mais conta das perplexidades contemporâneas faz com que muitos de nós questionemos as verdades cristalizadas por séculos. Anuncia-se, então, um paradigma pós-moderno, no qual não existe privilégio de olhares e, sim, deslocamentos e deslizamentos que começam – ou talvez terminem? – em locais não científicos. A ciência é produzida por nós, uma vez que o nosso discurso a constitui. A ciência, como nos diz Foucault (2004), é uma vontade de verdade.

Pensar no tempo em que estamos, parece-me ser um questionamento que muitos de nós ainda nos fazemos: um tempo de rupturas epistêmicas, metodológicas, educacionais, sociais, políticas, econômicas; um tempo em que anunciamos novas maneiras de olhar o mundo, olhar a ciência, de pensar: o que, hoje, conta como verdade neste espaço-tempo, neste contexto cultural? Indagar sobre isso é, pelo menos, abrir possibilidades e novos caminhos de aceitar outras formas de ver o mundo.

1 Este artigo foi publicado anteriormente na Revista Espaço Acadêmico, n.109, jun. 2010.

Entretanto, muitos de nós, homens e mulheres desse movimento contemporâneo, não estamos acostumados a viver em um mundo sem certeza, sem segurança e sem a claridade dada pelas verdades científicas. Isso resulta no fato de termos sido produzidos pelo paradigma moderno. Nietzsche (2001) nos inquieta ao colocar a vida não como um argumento fincado na razão, mas como algo que pode ser revisto, reelaborado, produzido com outro olhar para o mundo, não mais (apenas) com os óculos da Ciência Moderna:

Ajustamos para nós um mundo em que podemos viver – supondo corpos, linhas, superfícies, causas e efeitos, movimento e repouso, forma e conteúdo: sem esses artigos de fé, ninguém suportaria hoje viver! Mas isto não significa que eles estejam provados. A vida não é argumento; entre as condições para a vida poderia estar o erro (p. 145).

Ao quebrar ideias iluministas, colocando sob suspeita a ideia de verdade, demarcando-a como historicamente produzida, o filósofo vem na contramão de todo o pensamento instituído como verdadeiro no século XIX. Aliás, em seus escritos, relata-nos estar fora de seu tempo, pois alguns nascem postumamente (NIETZSCHE, 2003). Dentre esses está Nietzsche, que, em seu tempo, teve suas ideias pouco lidas e discutidas. Talvez, devêssemos dizer que realmente nasceu antes de seu tempo. Entretanto, hoje, este é um autor que traz marcas deste tempo que até parecia estar ainda por chegar, este momento ambíguo e paradoxal que nos situamos – a Contemporaneidade.

Nietzsche (2001) nos dá pistas, desde o século XIX, de outro olhar para além do mundo científico, trazendo em seus escritos críticas ao modelo linear da Ciência, o que me leva a dizer que é um precursor da Pós-Modernidade. Assim, a Pós-Modernidade, como chamamos esse movimento, caracteriza-se não por um momento histórico, posterior à Modernidade. Nessa mesma direção, Foucault (2005) também situa Nietzsche como um homem do século XIX, que antecipou genialmente a época que vivemos hoje (p. 33).

Relegando a ideia linear de um tempo após a Modernidade, percebemos, nos tempos contemporâneos, um movimento paradoxal em que olhamos para o passado e nos constituímos dele. Entretanto, damos as costas a muitas metanarrativas corporificadas em um tempo Moderno, dentre as quais, situo a Ciência como única maneira possível de ler o mundo.

Não queremos, aqui, ter um posicionamento linear de pensar a Pós-Modernidade como uma salvação para os problemas apresentados pela Modernidade, e que, por isso, esse modelo nasce após o fim da estrutura moderna.

Dessa forma, não assumimos essa posição e, sim, a ideia de que, concomitante à Modernidade, a Pós-Modernidade vem para aceitar a humildade diante de questões do conhecimento, para aceitar a fragilidade da ciência e para aceitar a desconfiança perante nossas verdades mais cristalinas. Assim, mostra e pensa o mundo de forma cambiante, como condição e enfraquecimento de todos os ideais modernos. Com isso, não dizemos que a Ciência deixa de existir, ela toma agora um local não privilegiado, ela é, dentre tantos outros saberes, uma das muitas formas de lermos o mundo (CHASSOT, 2003).

Ao ementar a Constituição [da Ciência], continuamos acreditando nas ciências, mas ao invés de encará-las através de sua objetividade, sua frieza, sua exteriorialidade – qualidades que só tiveram um dia devido ao tratamento arbitrário da epistemologia –, iremos olhá-la através daquilo que elas sempre tiveram de mais interessante: sua astúcia, sua experimentação, sua incerteza, seu calor, sua estranha mistura de híbridos, sua capacidade louca de recompor os laços sociais (LATOUR, 2000, p.140).

Enfim, pensando nessa outra concepção de Ciência, a solidificação moderna se dilui, visto que se abrem outros horizontes e olhares para o caminho científico. A prática científica, não mais obrigada a prescrever o mundo, agora, pode abandonar um pensamento totalizante de explicação ao mundo, através da Razão Moderna. Mudam-se as análises, as metodologias, os problemas, as promessas... O mundo da razão soberana científica morreu, abrindo espaços para uma ciência alegre (NIETZSCHE, 2001). Um saber que, longe de querer representar o que é mesmo essa realidade, percebe esta como frágil e limitada diante das questões do conhecimento e do mundo. Essa perspectiva pós-moderna de ciência se despede das metanarrativas do Iluminismo, do sujeito transcendental, da razão onipotente, da verdade objetiva e das essencializações e universalizações do conhecimento.

Os fundamentos do pensamento moderno, ao serem balizados/indagados, levam-nos a uma crise, a um momento de

incertezas e inseguranças. Dizemos isto pensando no espaço-tempo em que vivemos e em nós como humanos constituídos a partir dos pressupostos colocados pela Modernidade. Pensar que verdades, até então sempre aceitas, podem ser refutadas e que podem existir outras formas de olhar o mundo além do óculos científico, são questões que, pelo menos a nós, incomodam.

Incomodar não de forma negativa, mas no sentido de mexer com nossos saberes, tão bem fincados em um paradigma que busca verdades e, com elas, nos dão segurança e tranquilidade. O desmanchamento da Modernidade, pelo menos em seu sustentáculo das verdades verdadeiramente verdadeiras, parece eclodir em nossos tempos contemporâneos. Criar condições para analisar os movimentos pós-modernos nesse tempo ambíguo e paradoxal que se instala, sem pedir licença, em nossa vida pública e privada, pensar esse novo tempo e compreender que alguns dos sólidos alicerces modernos vêm se rachando, produzindo fissuras e dobras, tornam-se desafios contemporâneos, estejamos nós preparados ou não.

A Pós-Modernidade se apresenta não como um momento que surge com o término da Modernidade e, então, com o início de outro tempo, mas, sim, como “um momento/um sintoma” – para utilizar a expressão de Latour (2000) – que se corporifica em um mesmo tempo que a Modernidade. Assim, essa virada epistemológica paradoxal, certamente, já que convivemos com dois ethos, acontece, trazendo consigo uma crise, pois questiona as estruturas que até então eram os sustentáculos de toda nossa maneira de olhar para as coisas. Na medida em que colocamos sob suspeita nossos valores, ideais e nossas utopias, estamos produzindo, em nós mesmos, uma ruptura epistêmica. A crise à que me refiro está relacionada não com a troca de um paradigma por outro, mas de um olhar avesso a toda produção moderna que nos constituiu/constitui/constituirá.

De uma época marcada pela densidade em questões científicas, esse movimento se apresenta como um tempo instantâneo, situado em um espaço “leve, etéreo, transparente ou então num espaço obscuro, pedregoso, embaraçado” (FOUCAULT, 2001, p. 413). Sendo um espaço heterogêneo, inusitado, complexo e ambíguo para nós, não se torna fácil viver em um tempo como este. Como viver neste mundo? Quais propósitos devemos (ou não) ter neste novo espaço-tempo? Quais pensares e fazeres neste movimento de leveza, de incertezas e formas que cada um de nós lhe atribui? Pensar em que tempo estamos e em que tempo vivemos, parecem-me ser questionamentos necessários para

refletirmos sobre o mundo que, até pouco tempo atrás, era visto como linear, claro e preciso.

Esse olhar, essas mudanças e esse momento paradoxal nos inquietam para pensarmos sobre os conhecimentos científicos agora vistos como provisórios, incertos, instáveis. A ciência é uma das muitas maneiras de produzirmos conhecimentos. Não mais vista como a melhor/a única condição de chegarmos à verdade, ela se desmancha, constitui-se como um saber importante e necessário tanto quanto o senso comum, a literatura e as artes. Assim, percebemos que a indispensável busca por querermos constituir tudo em ciência se fragiliza. Afinal, se destruímos a hierarquização de saberes, que, desde a Idade Clássica, acompanha-nos com a Filosofia e a Teologia, não se faz mais necessário lutar pela legitimidade científica, já que ela perde o caráter de única produção de conhecimento válido.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de colocarmos em suspenso as metanarrativas, os grandes relatos que aprendemos a aceitar, corporificando nossa cultura, nossos pensares e nossos fazeres. Essa ruptura não é tranquila para nenhum de nós, antes de mais nada, uma condição que se coloca presente em nossas vidas, constituindo transformações, colocando-nos em ambiguidade diante dos saberes ditos verdadeiros.

Com tudo isso, não se tem a pretensão de, com a Pós-Modernidade, dar um fim à Modernidade, mas questionar a todos nós sobre as verdades consagradas por séculos. Ao contrário do que fez a Modernidade, colocando-se exclusivamente como a única forma possível de se chegar aos conhecimentos, através da ciência, substituindo ídolos, a Pós-Modernidade assume um caráter mais modesto: o que conta como verdade hoje? Quais as condições para validação da verdade?

Diante disso, compreender que constituímos as coisas das quais falamos é um golpe na base epistemológica da Modernidade. Entendemos a ciência como produtora de um discurso que institui e legitima saberes, não por ser mais verdadeira, mas por ser um campo que se constitui através de um consistente regime de verdade, que tomou forma no século XVI pela rigorosidade, matematização e linearidade bem-vindas ao momento histórico, social, político, econômico e cultural da época moderna.

Frente a esse cenário de mutação, a Pós-Modernidade parece apresentar um novo tempo e um novo olhar sobre a ciência. Nesse sentido, resta-nos questionar a ordem discursiva imposta: afinal, para

que serve a ciência? Quais as outras formas possíveis de pensar o mundo, a Educação, o currículo que não através dos óculos da ciência? O que podemos problematizar para assumir um discurso (talvez não o que está na ordem, mas na desordem das coisas) que olhe ao avesso para a legitimidade da ciência? Esse olhar avesso para a ciência e tantos outros discursos marcados como legitimadores de nossa época é o que intenta a Pós-Modernidade.

Ao colocarmos em xeque as verdades consagradas e indiscutíveis do paradigma científico, tais concepções se tornam problemas que perturbam nosso cotidiano. Quando a Pós-Modernidade rejeita a totalização de um saber, põe sob suspeita a verdade verdadeira da ciência. Assim, a discussão não está se a ciência deve ou não existir, mas em entendermos como ela produz efeitos regulamentados de poder e verdade. Pensando sobre isto, fizemos um recorte de alguns discursos midiáticos que vêm constituindo – dentre tantas outras razões – a ciência como grande regime discursivo, ainda hoje, em nossas vidas.

Trazemos, então, nesse momento, algumas apresentações da mídia que se referem a discursos sobre o estatuto da ciência, com o intuito apenas de problematizar alguns desses discursos que se produzem. Em outras palavras, entender o que as ciências vêm dizendo nesse cenário contemporâneo. O primeiro exercício diz respeito à propaganda veiculada na mídia televisiva sobre o sabão em pó “Omo”: um homem, vestido com jaleco branco, dentro de laboratórios, faz experimentos para comprovar qual o sabão em pó que realmente limpa. Após essa pesquisa, está comprovado: “o Omo deixa suas roupas mais limpas!”.

Essa propaganda produz um discurso que apresenta a legitimidade necessária para que a dona de casa acredite e compre este sabão em pó e não outro, porque está comprovado cientificamente que este limpa. Inquieta-nos a postura de cientista que conhecemos: um sujeito vestido de branco, dentro de um laboratório. Onde encontramos a imagem de um cientista, analisando a sociedade, a escola, os conteúdos desenvolvidos para alunos em determinada série? Isto não nos é apresentado como ciência com a mesma frequência, pelo menos, não em veículos como a mídia televisiva e impressa.

Acrescentamos a este recorte da mídia, outro: uma propaganda de uma série veiculada pelo canal fechado Discovery Channel, em que a Medicina é o centro de todas as descobertas realizadas no programa. Seu slogan é: Ninguém engana a ciência. O que percebemos nesses registros, constituídos através desses materiais, é o quanto o discurso

da ciência se vincula para dar uma confiabilidade à venda do produto, mostrando, então, que este é legítimo, pois a ciência o respalda. Vale frisar que essa ciência, pelo menos nos discursos aqui visibilizados, é a Ciência Natural.

Enfim, a partir dessas problematizações, evidenciamos, ainda hoje, a existência de uma ordem do discurso constituidora de saberes legítimos e ilegítimos: a ciência. Para produzir um saber que narre a verdade, é imprescindível estar amarrado a essa ordem discursiva. Pretendemos, com isso, mostrar o quanto a Ciência Moderna se apresentou – e talvez ainda se apresente – neste espaço legitimador e selecionado de quem é convidado a se dizer cientista e produzir, assim, as esperadas descobertas. Não são todos que podem falar de ciência, fazer ciência e se sentir cientistas, uma vez que estes são uma classe especializada e restrita.

Nessa ordem do discurso, o sujeito, para ter status de cientista, deveria ser o mais exato, mensurável e objetivo possível, para desvelar o real. As pretensiosas verdades soberanas anunciadas no discurso epistemológico da Modernidade invadem e se instalam em nossas vidas, fixando e hierarquizando saberes produzidos cotidianamente. Tais discursos são considerados reguladores e controladores, nestes, somente alguns são convidados a falar.

A vontade de verdade produz, enfim, a constituição do que será ouvido ou não. Na Modernidade, os conhecimentos autorizados e legítimos eram somente os que vinham com o carimbo de científico.

[...] creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2004, p. 18).

A marca da cientificidade do paradigma moderno pode ser pensada, no que Foucault (2004) denomina de ordem discursiva, em uma sociedade ocidental, amarrada pelas ideias iluministas e pelo advento científico através da Revolução Científica, demonstrando que somente tem valor o que é medido e quantificável. Nesse sentido, o

presente texto intenta instigar ao exercício do pensar e ao questionamento de conceitos, de padrões e de valores estabelecidos. Olhar a ciência não como algo binário, como olhamos ao longo de todos esses séculos: boa ou ruim, mas identificá-la como um construto humano, demasiado humano...

[...] Ainda hoje vocês têm a escolha: ou o mínimo de desprazer possível, isto é, a ausência de dor [...] ou o máximo de desprazer possível, como preço pelo incremento de uma abundância de sutis prazeres e alegrias, até hoje raramente degustados! Caso se decidam pelo primeiro, caso queiram diminuir e abater a suscetibilidade humana à dor, então têm de abater e diminuir também a capacidade para alegria. Com a ciência pode-se realmente promover tanto um quanto outro objetivo! Talvez ela seja agora mais conhecida por seu poder de tirar ao homem suas alegrias e torná-lo mais frio, mais estatuésco, mais estóico. Mas ela poderia se revelar ainda como a grande causadora de dor! – E então talvez se revelasse igualmente o seu poder contrário, sua tremenda capacidade para fazer brilhar novas galáxias de alegria! (NIETZSCHE, 2001, p. 63, grifos do autor).

Diante desse entendimento, a ciência não demarca uma dualidade: a dor e a alegria são seus objetivos. Não como contraditórios, mas como produções humanas que fazem da ciência muito mais do que produzir conhecimentos universais e atemporais, como um saber que nos traz a alegria, o sentimento de flutuar, de errar, de ser tolo por vezes e, como queria Nietzsche (2001), que se fizesse da ciência algo alegre, de contrassenso, uma ciência que alia o riso e sabedoria. Um saber alegre que dá as costas à pretenciosa intenção do homem moderno: a obtenção do saber profundo.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2007a. v.I, 5ª reimpressão.

_____. Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo, 2007b. v.V, 3ª reimpressão.

CHASSOT, Attico. Educação ConsCiência. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2003.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

____. Ditos e escritos III: Estética – Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

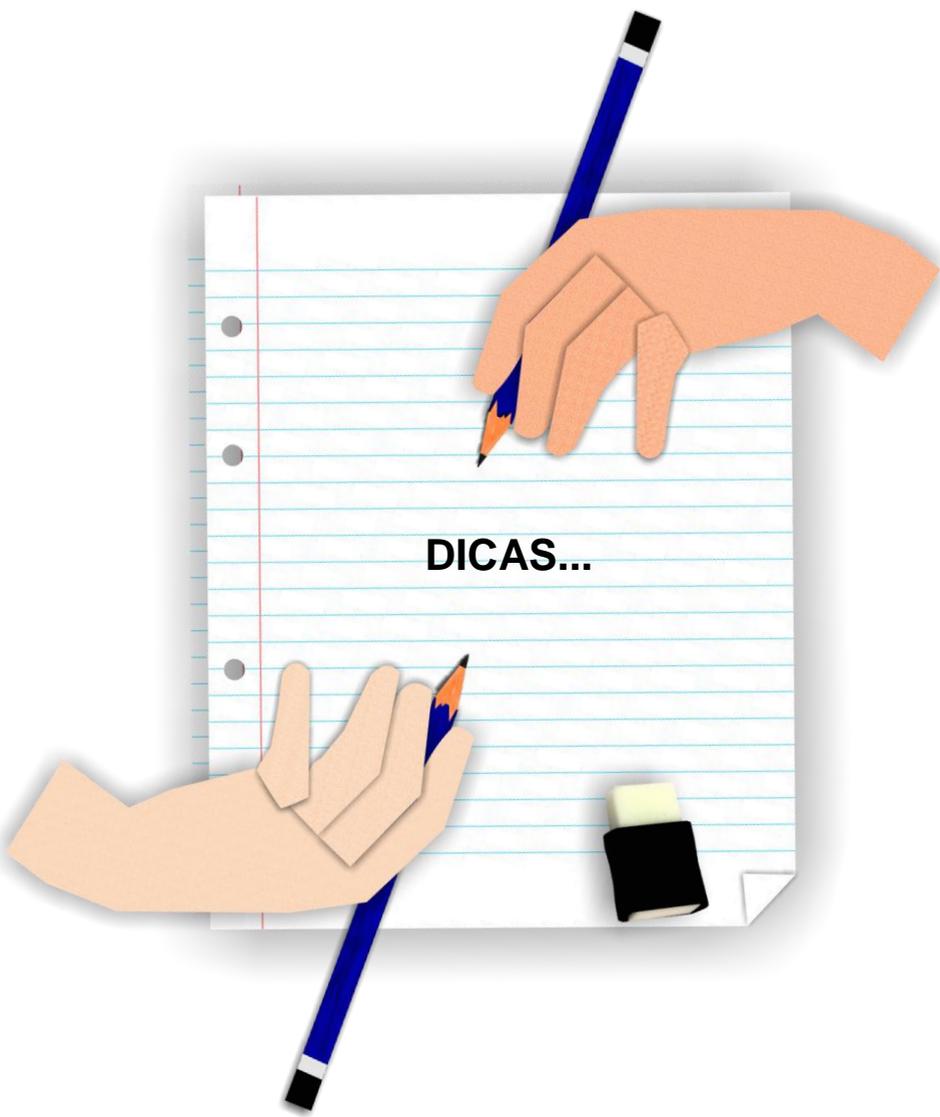
____. A ordem do discurso. 10.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

____. Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos: ensaios de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

____. Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L&PM, 2003.



DICAS...

DICAS. . .²

Alfredo Veiga-Neto

Dica:

substantivo feminino

Regionalismo: Brasil. Uso:
informal.

informação ou indicação boa; plá, pala.
(HOUAISS, 2001, verbete *dica*)

É impressionante o número e a variedade de publicações que tratam de questões relativas ao planejamento e à execução da pesquisa científica. Algumas são boas; outras, nem tanto. Algumas são úteis; outras, de uma inutilidade impressionante. Algumas são bem específicas; a maioria, de uma tal generalidade que, tentando tratar sobre tudo, tornam-se muito difusas e até dispensáveis.

Foi pensando em tudo isso que, durante um bom tempo, resisti à ideia de escrever um texto de caráter metodológico para aqueles que trabalham na intersecção Estudos Foucaultianos – Educação. Afinal, para que serviria mais um conjunto de sugestões metodológicas, mesmo que tais indicações fossem específicas e se movimentassem nesse cruzamento ainda pouco explorado entre nós? Dúvidas a mais: até que ponto se pode mesmo falar em *metodologia*, quando se trata do conjunto de uma obra que é “uma longa exploração da transgressão, da ultrapassagem do limite social”? (BOURDIEU, 1984, p.2); e o que queremos dizer quando falamos em “aplicar Foucault”?

Somava-se à minha resistência, o fato de já existirem alguns textos – poucos, é verdade – sobre como trabalhar no cruzamento entre o pensamento de Michel Foucault e a Educação ou, se quisermos, sobre como “aplicar” as contribuições do filósofo à Educação. Eu mesmo venho discutindo tais questões metodológicas há mais de uma década: Veiga-Neto (1995, 1996, 2003, 2005, 2006, 2009); Gallo, Veiga-Neto (2006); Veiga-Neto, Fischer (2004). Mesmo correndo o risco de ser parcial, não há como esquecer outros textos, também específicos, que

² Este texto foi publicado anteriormente em *Dossiê Aulas* — “Foucault e as Artes do Viver”, organizado por Margareth Rago (UNICAMP), em março de 2010. VEIGA-NETO, Alfredo. Dicas... **Revista Aulas (dossiê Foucault e as Estéticas da Existência)**, n.7. Campinas, 2010. p.11-23. ISSN 1981-1225. Acesso em: <<http://www.scribd.com/doc/30247523/Revista-Aulas-Dossie-06-Foucault-e-as-Esteticas-Da-Exist-en-CIA>>.

vêm circulando entre nós: Fischer (2002, 2002a, 2004); Araújo (2007); Ó (2007); Gadelha (2007); somam-se a esses, escritos em Língua Portuguesa, a tradução brasileira da coletânea organizada por Peters e Besley (2008).

Apesar de tudo isso, ocorreu-me finalmente que valeria a pena continuar a investir no assunto, desde que lhe fosse dado, agora, um tratamento mais direto e coloquial, menos formal e “bem comportado”. Assim, ao contrário do que eu havia feito, principalmente no livro *Foucault & a Educação* (VEIGA-NETO, 2003), no qual desenvolvi uma discussão metodológica um tanto técnica e (digamos) austera, ou nos artigos *Método e teoria em Michel Foucault* (VEIGA-NETO, 2009), no qual a discussão tem um acento filosófico, e *Na oficina de Foucault* (VEIGA-NETO, 2006), no qual a discussão tem um acento literário, optei aqui por uma retórica e um formato mais “leves”, com passagens até mesmo jocosas. Pareceu-me que recorrer a sugestões ou “dicas” na forma de frases curtas, quase aforismos, proposições esparsas – ainda que reunidas segundo o tema ou o objetivo – seria mais produtivo do que optar por explicações e considerações mais longas e detalhadas.

Além disso, ocorreu-me ampliar mais o escopo dessas sugestões, isto é, não me ater especificamente ao pensamento de Foucault, mas fazer considerações metodológicas e procedimentais mais abrangentes, desde que tenham a ver (direta ou mesmo indiretamente) com a perspectiva dos Estudos Foucaultianos. Assim, além das sugestões e dos alertas centrados nas ferramentas que se usam na oficina do filósofo e na atmosfera que ali se respira, elenco várias “dicas” mais gerais. Elas se destinam a quem está envolvido com a elaboração de textos e a execução de projetos de pesquisa, em geral, sem prejuízo para aqueles que se movimentam no âmbito dos Estudos Foucaultianos.

Assim, como logo se verá, tais “dicas” gerais são, na sua maioria, de ordem prática. Entretanto, mesmo que sirvam para qualquer um que esteja envolvido com a pesquisa científica – seja nas (assim chamadas) Ciências Naturais, seja nas Ciências Humanas – insisto que elas me parecem cruciais quando se trata de “aplicar” Foucault. Pode até se tornar um exercício interessante examinar o quanto cada “dica” está mais (ou menos) ligada e diretamente comprometida com os Estudos Foucaultianos.

Algumas proposições são até hilárias, muitas apelam para metáforas inesperadas e jogam engenhosamente com palavras, contradições e paradoxos, figuras de retórica, etc. Todas falam por si

mesmas. Várias delas fui buscar em dois autores que são frasistas³ magistrais, como Millôr Fernandes e Arthur Bloch. Algumas são de outros autores, entre eles, Michel Foucault. Outras ainda eu mesmo criei a partir da minha experiência na vida acadêmica, nestas, não consta a fonte.

Espero que tudo isso seja útil e interessante para aqueles que, em maior ou menor grau, se envolvem na intersecção dos Estudos Foucaultianos com a Educação. Um último comentário: de certa maneira, este texto pode ser lido de modo articulado com aqueles outros que já escrevi sobre o mesmo assunto, ainda que cada um fale por si, acho que eles se complementam e podem até se potencializar.

Para começar, um pouco de Foucault

— “Foucault não é pau para toda obra”.

Corolário 1: “Tão importante saber onde é possível ‘aplicar’ Foucault é saber onde isso é impossível”.

Corolário 2: “Na dúvida, não ultrapasse”.

Corolário 3: “Se quiser ultrapassar, consulte antes um especialista”.

— “Foucault não é um guru”.

Corolário 1: “Se você precisa de um mestre, procure outro”.

Corolário 2: “Se você não vive sem uma igreja, sua praia é outra. Há muitas dando sopa por aí”.

— “Não é porque Foucault estudou a prisão, a escola, a clínica, o hospício, o quartel, o convento, que ele serve para qualquer estudo que se interesse por tais instituições”.

— “Se Foucault não é um remédio, pelo menos ele serve como um grande estimulante”.

— “Não espere de Foucault aquilo que ele nunca quis fazer”.

³ O leitor atento logo verá que uso a palavra *frasista* no sentido que lhe dá Borba (2002): “pessoa habilidosa em forjar frases de efeito” (p.739) e não no sentido que lhe dá Houaiss (2009, verbete *frasista*): “aquele que gosta de ou usa frases rebuscadas e ocas”. Assim, no caso deste texto, *frasista* não tem, em absoluto, um sentido pejorativo.

Corolário 1: “Junto a ele ou a partir dele, você pode descrever, analisar e problematizar; desde que se esforce bastante”.

Corolário 2: “Se você estiver mais interessado em ‘julgar’, ‘achar soluções’ ou ‘prescrever’, procure outra praia”.

Escólio 1: “Você sempre encontrará outras praias”.

Escólio 2: “Sempre haverá praias que parecerão mais acolhedoras, confortáveis e interessantes, independentemente de sua (in)utilidade”.

— “Não busque Foucault porque dizem que ele está na moda, mas porque ele nos ajuda a problematizar e a desenvolver a crítica para poder pensar de outro modo”.

— “A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a 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. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação” (FOUCAULT, 2006, p.180).

Corolário 1: “Criticar não é falar mal dos outros”.

Corolário 2: “Criticar o outro não implica falar bem de si mesmo, à custa do outro”.

Corolário 3: “Nada é evidente por si mesmo”.

— “Eu gostaria que meus livros fossem como bisturis, coquetéis molotov, ou minas, e que se carbonizassem depois do uso, quais fogos de artifício” (FOUCAULT, 1994, p.1593).

Corolário 1: “Ser foucaultiano implica não seguir Foucault”.

Corolário 2: “Ser foucaultiano é praticar a fidelidade infiel ao filósofo”.

Escólio: “Não se incomode com os paradoxos”.

Consolo: “Se os paradoxos fossem mesmo levados a sério, Zenão teria razão e ninguém morreria flechado”.

— “Não, não, eu não estou onde você me espreita, mas aqui de onde o observo rindo” (FOUCAULT, 1997, p.20).

— “Como você pode me atribuir à ideia de que a mudança é impossível, uma vez que eu sempre uni os fenômenos que eu analisava a ação política?” (FOUCAULT, 2005, p.22).

— “Eu acredito na liberdade dos indivíduos. Em uma mesma situação, as pessoas reagem de modo muito diferente” (FOUCAULT, 2005, p.23).

— “Prefira *teorização* ao invés de *teoria*”.

— “Mas o que é a filosofia hoje em dia – eu quero dizer a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento?” (FOUCAULT, 1984, p.14-15).

— “Foucault é um kantiano sumamente paradoxal” (RAJCHMAN, 1987, p.89).

— “A arqueologia entende o discurso enquanto um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 1997, p.124).

— “A arqueologia não trata de interpretar o discurso para fazer através dele uma história do referente” (FOUCAULT, 1997, p.54).

— “A genealogia é uma metodologia que busca o poder no interior de uma trama histórica, em vez de procurá-lo em um sujeito constituinte” (FOUCAULT, 1992, p.7).

— “A genealogia é uma ‘atividade’, uma ‘maneira de entender’, um ‘modo de ver as coisas’” (FOUCAULT, 1999, p.15).

— “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 desassujeitados que daí se desprendem” (FOUCAULT, 1999, p.16).

Primeira (e grande...) Lei de Murphy

— “Se alguma coisa puder dar errado, dará” (BLOCH, 1977, p.21).

Corolário autorreferente: “Até a Lei de Murphy pode dar errado. Se ela der errado, ela estará certa; se ela estiver certa, ela dará errado”.

Escólio: “Proposições autorreferentes podem ser paradoxais”.

Desdobramentos, derivados do a priori histórico:

— “Como tudo pode acontecer, mais cedo ou mais tarde qualquer coisa dará errado”.

Corolário 1: “Mais cedo ou mais tarde, a Lei de Murphy dará errado”.

Corolário 2: “O mundo é paradoxal e não perca mais tempo com isso”.

Leis (muito) gerais

— “Tudo dá trabalho”.

— “Tudo é difícil”.

Corolário 1: “O que parece fácil será difícil; o que parece difícil será difícilíssimo”.

Corolário 2: “Desista do que parece difícilíssimo”.

— “Tudo toma tempo”.

Corolário: “O tempo é nosso inimigo”.

— “Enquanto as demandas teimam em ser elásticas *ad infinitum*, o tempo teima em ser fixo”.

Corolário: “Retroativamente e *ad nauseam*, as demandas sempre superam o tempo previsto”.

Escólio 1: “‘Retroativamente e *ad nauseam*’ significa que mesmo que você re programe o tempo previsto, a lei continua valendo: você está sempre atrasado”.

Escólio 2: “Será que Zenão tinha razão?”.

— “Nada é tão fácil quanto parece” (BLOCH, 1977, p.21).

— “Só há uma regra definitiva: não há regras definitivas” (FERNANDES, 1994, p.411).

Escólio: “De novo: o mundo é paradoxal”

— “*Por quê?* É filosofia. *Porque* é pretensão” (FERNANDES, 1994, p.435).

Corolário: “Pergunte sempre”.

Corolário do corolário: “Duvide sempre”.

Corolário do corolário do corolário: “Até de você mesmo”.

— “Não há nada mais equivocado do que a certeza” (FERNANDES, 1994, p.76).

— “Nada é mais falso do que a verdade estabelecida” (FERNANDES, 1994, p.487).

— “A verdade é ‘filha do tempo e obra do Homem’” (STEIN, 1981, p.47).

Corolário 1: “A verdade existe”.

Corolário 2: “A verdade é deste mundo” (FOUCAULT, 2001, p.112).

Corolário 3: “A verdade é inseparável do processo que a estabelece” (DELEUZE, 1991, p.72).

Corolário 4: “Tenha muito cuidado com a verdade”.

— “Uma coisa é uma coisa; outra coisa é outra coisa” (Adágio popular pós-moderno).

Projetos de Pesquisa

— “Se um projeto de pesquisa não vale a pena, não vale a pena ser bem feito” (BLOCH, 1977, p.57).

— “Qualquer projeto que termine com 60% realizado é um milagre” (FERNANDES, 1994, p.389).

— “Todo nó traz consigo duas pontas soltas” (BLOCH, 1977, p.13).

— “O ótimo é inimigo do bom” (Adágio popular).

Corolário: “Um bom plano hoje é melhor do que um plano perfeito amanhã” (BLOCH, 1977, p.76).

— “A montanha fica mais íngreme à medida que você avança na escalada”

Corolário: “O cume sempre parece mais próximo do que realmente está” (BLOCH, 1980, p.71).

— “Nenhuma experiência é um fracasso completo – ela sempre pode servir como um exemplo negativo” (BLOCH, 1977, p.60).

Contraponto: “Mesmo assim, prefira sempre os exemplos positivos”.

— “Um quilo de aplicação vale uma tonelada de meditação” (BLOCH, 1977, p.35).

— “Um projeto não deve começar pela escolha das ferramentas”.

Corolário 1: “Não é a sofisticação da ferramenta que determina se ela é adequada à tarefa que você tem pela frente”.

Corolário 2: “Antes de pegar um alicate, examine se a tarefa não é apenas pregar um prego”.

Contraponto: “De qualquer maneira, teorização, ferramentas e problemas caminham e se definem juntos”.

— “Os problemas de pesquisa não estão vagando por aí, soltos no mundo e à nossa espera; eles têm de ser construídos, alimentados, tecidos, cultivados”.

Foco:

— “Alguém com um relógio sabe que horas são. Alguém com dois relógios nunca tem certeza” (BLOCH, 1977, p.87).

— “Se, como técnico, você quer mesmo ganhar as Olimpíadas, leve um atleta que pula cinco metros e não cinco atletas que pulam um metro” (BLOCH, 1977, p.98).

— “Um erudito sabe tudo. Um sábio sabe o essencial” (FERNANDES, 1994, p.139).

— “Acerca daquilo de que não se pode falar, tem que se ficar em silêncio” (WITTGENSTEIN, 1987, p.142).

Corolário (venezuelano): “Por que não te calas?”.

Ferramentas:

— “A teoria como caixa de ferramentas quer dizer: a) que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno delas; b) que essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas” (FOUCAULT, 2003, p.251).

— “Todos os meus livros são pequenas caixas de ferramentas” (FOUCAULT, 2001a, p.1588).

— “Quanto mais funções uma ferramenta pode executar, pior ela executará tais funções” (BLOCH, 1977, p.55).

Corolário: “Escolha sempre a ferramenta certa”.

Contraponto: “Nunca é fácil escolher a ferramenta certa”.

— “Ferramentas incrementadas não funcionam” (BLOCH, 1977, p.40).

— “Os computadores não merecem confiança; mas os seres humanos merecem ainda menos” (BLOCH, 1977, p.49).

— “Se você não entende determinada palavra em um artigo técnico, deixe-a de lado; o artigo ficará melhor sem ela” (BLOCH, 1977, p.60).

Empulhações, embromações, enrolações:

— “Qualquer ideia, por mais simples que seja, pode ser expressa nos termos mais complicados” (BLOCH, 1977, p.83).

— “O território por trás da retórica está sempre minado de equívocos” (BLOCH, 1977, p.83).

— “Tudo é possível dizer se você não sabe do que está falando” (BLOCH, 1980, p.54).

— “Para saber se o interlocutor sabe o que diz, peça para ele dizer de outra maneira”.

— “A nível do ser humano e no bojo das práticas escolares não-discursivas, o arcabouço teórico que trata da cidadania, enquanto experiência válida e valor ético, varia enfaticamente em função das vertentes modernas que tratam dos direitos humanos, do politicamente correto e da biopolítica. Desse modo, a ação militante antibabélica se torna o propósito de uma consciência política libertária blá... blá... blá...”.

Escólio: “Como é que é mesmo?????????????”

Corolário 1: “Frases curtas denotam pensamentos opacos. E isso na melhor das hipóteses [...]”.

— “Com frases curtas e palavras simples, é mais difícil enrolar”.

Corolário: “Afastar-se dos textos ricos em palavras vazias, circunlóquios rebuscados, erudição empolada, metáforas obscuras,

construções pretenciosas. Em geral, eles são produzidos por mentes indigentes, muito indigentes”.

— “Todo excesso de palavras proparoxítonas é um forte sinal de empulhação”.

— “Desconfie dos textos em que há mais palavras entre aspas do que palavras sem aspas”.

— “Nunca confunda literatura com literatice”.

Revisores, avaliadores e pareceristas:

— “Ao sorrir, um avaliador pode estar satisfeito porque você está se saindo bem ou porque você está sofrendo”.

Corolário: “Procure sempre avaliar se o sorriso do seu avaliador é sinal de solidariedade ou de sadismo”.

Escólio: “Assim como são as pessoas, são as criaturas” (Adágio popular; vazio, mas impressiona).

— “Quando alguém, que você admira e respeita muito, parece mergulhado em profundos pensamentos, em geral está pensando no próprio almoço” (BLOCH, 1977, p.85).

— “Sempre haverá erros impossíveis de encontrar”.

— “O diabo mora na tipografia” (Antigo adágio popular).

Corolário: — “Os erros mais importantes sempre passarão sem ser notados até o livro estar impresso” (BLOCH, 1980, p.23).

— “Encontrando um erro, a revisão se justifica e não procura mais” (BLOCH, 1977, p.43).

— “O maior erro é enviar um original sem erros, para um revisor que vive disso” (BLOCH, 1980, p.45).

— “Nada é impossível para quem não tem que fazer o trabalho ele mesmo” (BLOCH, 1977, p.87).

— “Não importa quanto você faça; nunca terá feito o bastante” (BLOCH, 1977, p.69).

— “Para muitos, o que você não fez é muito mais importante do que tudo que você fez, independentemente do volume e da qualidade do que você tenha feito”.

— “Nenhuma proposta é julgada pelos outros com a mesma proposição de quem propôs” (BLOCH, 1977, p.25).

Corolário 1: “Se você explica a proposta tão claro que ninguém pode deixar de entender, alguém deixa” (BLOCH, 1977, p.25).

Corolário 2: “ Se você faz uma coisa que tem certeza de ser aprovada por todos, alguém não aprovará” (BLOCH, 1977, p.25).

— “Quem avalia é também avaliado”.

— “Os maiores desentendimentos se dão entre os entendidos” (FERNANDES, 1984, p.160).

Prazos:

— “Tudo leva mais tempo do que se pensa” (BLOCH, 1977, p.21).

— “Toda solução cria novos problemas” (BLOCH, 1977, p.21).

— “Se não interessa, não interessa” (BLOCH, 1977, p.23).

— “Todo fio cortado no tamanho indicado será curto demais” (BLOCH, 1977, p.35).

— “Depois de acrescentar duas semanas ao cronograma para atrasos imprevisíveis, acrescente mais duas para imprevisíveis imprevisíveis” (BLOCH, 1977, p.45).

— “Para calcular o tempo necessário para realizar um trabalho, tome o tempo que você acha realmente necessário, multiplique por 2 e eleve o resultado à quarta potência. Verificaremos que, em média, deve-se destinar 2 dias para o trabalho de 1 hora” (BLOCH, 1977, p.78).

— “Nada jamais foi executado dentro do prazo ou do orçamento” (BLOCH, 1977, p.78).

— “O dicionário explica que prazo significa ‘tempo em que algo deve ser feito’. Mas, cuidado: não confunda *deve ser feito* com *pode ser feito*”.

Corolário: “Assim como uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa, *dever* é uma coisa e *poder* é outra coisa”.

Redação, texto, discurso:

— “Não confunda *rigor* com *exatidão*. Aquele é sempre desejável; essa é uma quimera”.

— “Nunca use as palavras *nunca, sempre, todos e nenhum*”.

Observação: “Para acalmar os lógicos ortodoxos, talvez seja melhor dizer: só use a palavra *nunca* uma vez na vida — para dizer que *nunca* nunca deve ser usada”.

— “Tenha o maior cuidado com as palavras *verdade, verdadeiro, natural, natureza, humano, Humanidade*. Se sozinhas elas são problemáticas, quando combinadas – como em: *a natureza humana, a verdadeira natureza humana, as verdades naturais* etc. –, o desastre é certo.”

— “Tenha o maior cuidado com o advérbio *mesmo*, evitando usá-lo nos sentidos de *justamente, precisamente* ou *verdadeiramente*”.

Corolário 1: “No pensamento não-representacionista, não-fundacionalista e não-essencialista, não faz sentido uma pergunta do tipo *que é mesmo isso?*”.

Corolário 2: “O *mesmo* mata o pensamento”.

Corolário 3: “O *mesmo* congela a história”.

— “Não se constranja em usar a expressão *parece que*”.

— “No fundo, eu não gosto de escrever; trata-se de uma atividade muito difícil de realizar” (FOUCAULT 1994, p.1593).

Corolário 1: “Considerando o autor da frase, vá sempre com muito cuidado”.

— “É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber (FOUCAULT, 2001b, p.45).

— “A citação mais valiosa será sempre aquela da qual você não consegue determinar a fonte” (BLOCH, 1980, p.63).

Corolário 1: “Imediatamente após transcrever uma citação, registre a fonte por extenso”.

Corolário 2: “Se você não tiver acesso à fonte, descarte a citação”.

Restos... (que fazer com eles?)

— “Primeira regra do desmontador de relógios: guarde todas as peças” (BLOCH, 1980).

— “Mais vale um passarinho na mão do que dois voando” (Adágio popular).

— “De nada adianta guardar se, mais tarde, você não lembrar *que guardou*. Idem, se você não lembrar *o que guardou*. Ibidem, se você não lembrar *onde guardou*”.

Corolário: “Etiquetas, índices e listagens nunca estão em excesso”.

Acréscimos, pensados ou coletados depois de 2010...

— “A maior inimiga da verdade não é a mentira, mas a convicção” (NIETZSCHE).

— “Deus errou: limitou a inteligência, mas deixou a burrice infinita” (CAMPOS, Roberto).

— “Os cientistas dizem que o Universo e a inteligência têm limites. Sobre o Universo, eu não tenho certeza” (EINSTEIN, Albert).

— “O mundo é bem maior e mais complicado do que os simples *sim* ou *não*, *isso* ou *aquilo*, *certo* ou *errado*, *bom* ou *ruim*” (essa é minha mesmo).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês L. Vigar e punir ou educar? **Educação**, n.3 São Paulo: mar. 2007. p.26-35.

BLOCH, Arthur. **A Lei de Murphy – primeira parte**. Rio de Janeiro: Record, 1977.

____. **A Lei de Murphy – segunda parte**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

BORBA, Francisco S. **Dicionário de usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Le plaisir de savoir. **Le Monde**. 27 jun. 1984.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo – a Bíblia do caos**. Porto Alegre: LP&M, 1994.

FISCHER, Rosa B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.39-60.

____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.49-71.

____. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. **Educação & Realidade**, v.29, n.1. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p.215-227.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres. **História da Sexualidade**. v.2. Paris: Gallimard, 1984. p.14-15.

____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

____. **Dits et Ecrits: 1954-1988**. Paris: Galimard, 1994.

____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

____. La fonction politique de l'intellectuel. In: _____. **Dits et écrits II**. Paris: Quarto; Gallimard, 2001. p.109-114.

____. Des supplices aux cellules. In: _____. **Dits et écrits II**. Paris: Quarto; Gallimard, 2001a. p.1584-1588.

____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

____. Poderes e estratégias. In: _____. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.241-252.

____. **Sexo, poder e indivíduo**: entrevistas selecionadas. Desterro: Nefelibata, 2005.

____. "Est-il donc important de penser?" (entretien avec D. Éribon), *Libération*, n.15, 30-31 mai 1981, p. 21. In: _____. **Dits et écrits IV** (1980-1988). Paris: Gallimard, 2006. p.178-182.

GADELHA, Sylvio. Foucault como intgercessor. **Educação**, n.3. Especial Foucault Pensa a Educação. São Paulo: Segmento, mar. 2007. p.74-83.

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Educação**, n.3. Especial Foucault Pensa a Educação. São Paulo, mar. 2007. p.16-25.

Ó, Jorge Ramos do. O governo do aluno na Modernidade. **Educação**, n.3. Especial Foucault Pensa a Educação. São Paulo, mar. 2007. p.36-45.

PETERS, Michael; BESLEY, Tina (Org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STEIN, Ernildo. **História e Ideologia**. 2.ed. Porto Alegre: Movimento, 1981.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

____. **A ordem das Disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 1996.

____. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

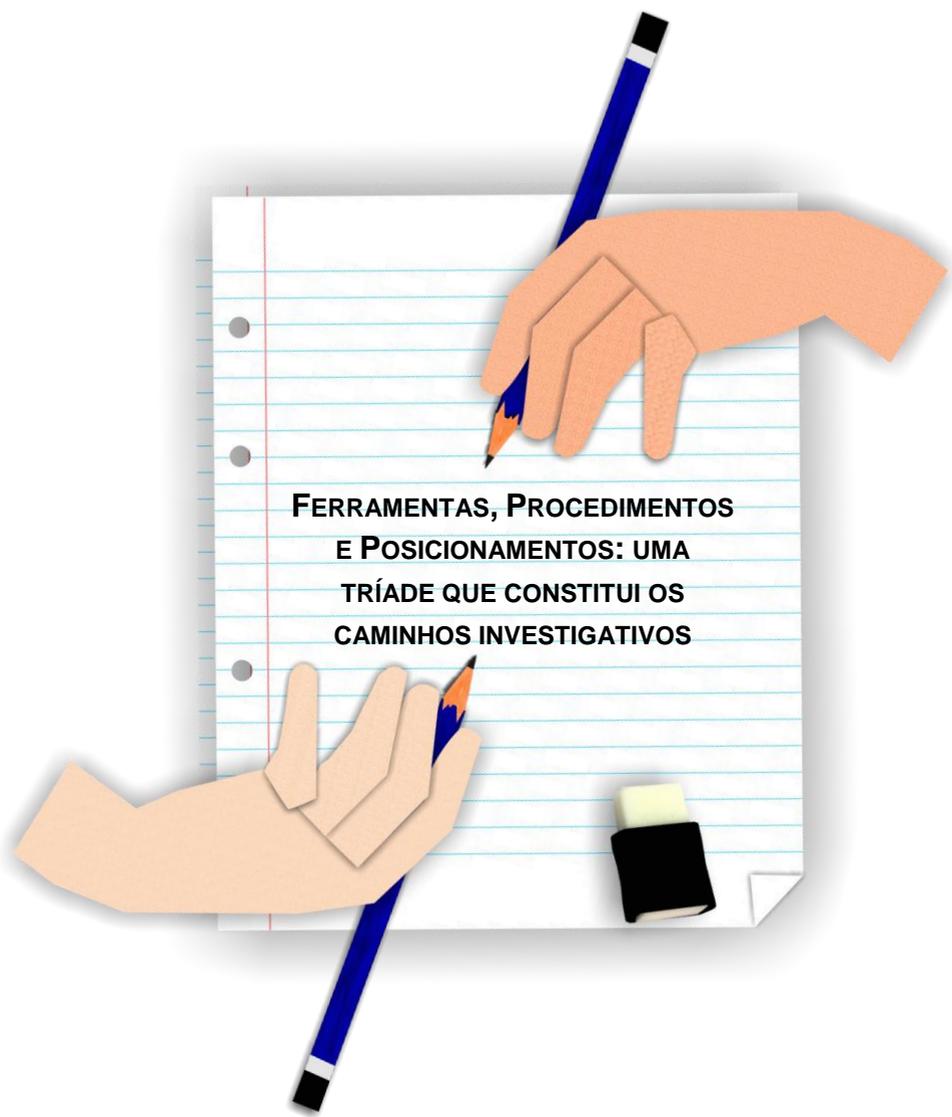
____. La actualidad de Foucault para la educación. In: ZULUAGA, Olga et. alli. **Foucault, la Pedagogía y la Educación: pensar de otro modo**. Bogotá: UPN; IDEP, 2005. p.229-250.

____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91.

____. Método e teoria em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, n.34. Pelotas: UFPel, 2009. (no prelo).

VEIGA-NETO, Alfredo; FISCHER, Rosa Maria B. Foucault, um diálogo. **Educação & Realidade**, v.29, n.1. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p.7-25.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado Lógico-Filosófico e Investigações Filosóficas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.



**FERRAMENTAS, PROCEDIMENTOS
E POSICIONAMENTOS: UMA
TRÍADE QUE CONSTITUI OS
CAMINHOS INVESTIGATIVOS**

FERRAMENTAS, PROCEDIMENTOS E POSICIONAMENTOS: UMA TRÍADE QUE CONSTITUI OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Kamila Lockmann

Pensamos como se usássemos martelos, chaves de fenda, alicates; além disso, pensamos sempre a partir de um fundo epistemológico, a funcionar qual um paradigma ou uma *weltanschauung* que informa e enforma o pensável. (VEIGA-NETO, 2006a, p. 81).

As ferramentas utilizadas para trabalhar com o material empírico escolhido pelo pesquisador, assim como os posicionamentos teóricos assumidos ao longo de um trabalho de pesquisa, conduzem-nos por diferentes percursos, nos possibilitam lançar outras perguntas sobre o objeto em questão e nos direcionam para a obtenção de achados distintos. A trama que envolve e constitui os rumos metodológicos de uma pesquisa é sempre complexa e instável, pois são trajetórias em constante construção e reconstrução. Opções, escolhas e direcionamentos são atividades permanentes no desenrolar de qualquer trabalho investigativo.

A tríade ferramentas, procedimentos e posicionamentos assume papel importante na realização de uma análise minuciosa do *corpus* empírico da pesquisa. As ferramentas, aqui, são exatamente isso, ferramentas que, assim como o alicate ou a chave de fenda, possibilitam examinar com mais sutileza e minúcia o objeto de estudo. Uma ferramenta que permite um trabalho mais detalhado sobre o próprio pensamento.

Entender os conceitos como ferramentas é saber que, ao mesmo tempo em que eles nos abrem algumas possibilidades de análise, também nos privam de outras. As ferramentas teóricas escolhidas para operar direcionam o olhar no trabalho investigativo, golpeiam algumas verdades construídas e nos fazem abandonar outros conceitos, outras teorias, outras formas de ver e entender o mundo.

Neste trabalho, procuro desenvolver algumas aproximações com o pensamento do filósofo francês Michel Foucault, escolhendo, dentre as tantas faces de sua obra, aquelas que me parecem interessantes e pertinentes para o objetivo que me proponho neste

texto, qual seja: discutir sobre o uso das entrevistas nas pesquisas educacionais. Sabemos que a utilização da entrevista como um instrumento metodológico vem sendo amplamente utilizado na atualidade, principalmente quando falamos em pesquisas vinculadas ao Campo da Educação. Muitos autores, a partir de diferentes perspectivas teóricas, têm abordado o assunto mostrando diversas possibilidades de “aplicação” e utilização das entrevistas em pesquisas variadas. Daí a necessidade de apontar não apenas o tema central do artigo — o uso das entrevistas nas pesquisas educacionais —, mas também a perspectiva teórica que venho trabalhando a vários anos e na qual se insere este texto, a saber: a perspectiva pós-estruturalista, principalmente aquela que procura agregar algumas contribuições do pensamento de Michel Foucault.

Sendo assim, é justamente a partir desse ponto de interseção entre os estudos foucaultianos e a utilização das entrevistas nas pesquisas em Educação, que as discussões desenvolvidas neste texto se focam. Dessa forma, optei por organizar o texto em duas seções. Na primeira, apresento alguns balizadores teórico-metodológicos que podem ser considerados no trabalho com as entrevistas a partir da perspectiva teórica que orienta este texto. A segunda, pretende lançar algumas considerações acerca do uso das entrevistas nas pesquisas em educação, apontando estratégias que podem contribuir para a elaboração, aplicação e análise das entrevistas. Tais considerações servem como “dicas” para os estudantes que iniciam suas trajetórias investigativas e foram construídas a partir de dúvidas e inquietações que recorrentemente aparecem no trabalho de orientação que devolvo junto com os alunos.

Compreendendo a entrevista a partir de alguns aportes teóricos

Antes de iniciarmos a realização de uma entrevista, seja com professores, alunos, diretores ou qualquer membro da comunidade escolar, precisamos compreender que ela não se constitui em um instrumento de revelação da verdade. Nesse caso, bastaria seguir uma série de orientações sobre o uso de entrevistas e ser fiel ao seu manual de aplicação, que a realidade seria descoberta nas pesquisas em educação. A partir desse entendimento, “concebe-se a fala do entrevistador como mero instrumento de extração de verdades e não como um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas!” (SILVEIRA, 2002, p.134). Aproximo-me de Silveira, quando

compreende a prática de entrevistas como uma “arena de significados”, onde estão em jogo visões de mundo, representações e jogos de poder que convocam o entrevistado a falar sobre si, sobre suas experiências, sobre as práticas pedagógicas que realiza, etc.

Compreender as entrevistas desta forma significa entender que o entrevistado não representa uma suposta identidade autônoma, que produz um discurso escolar livre de regras, de interdições, de proibições ou de exaltações. Ao falar sobre currículo, avaliação e inclusão escolar, os sujeitos escolares entrevistados estão imersos em jogos de saber e poder que os constituem e regulam aquilo que dizem numa determinada época e numa determinada sociedade. Sendo assim, o interesse do investigador não deve apontar para o sujeito falante, supostamente autor do seu discurso. Mais do que saber quem o pronuncia ou buscar os seus significados intrínsecos, interessa analisar os discursos coletados pela entrevista como pertencentes a uma ordem discursiva mais ampla que os controla, os regula e os posiciona como verdadeiros ou falsos. Dessa forma, o foco não será analisar especificamente o discurso de um determinado professor ou interpretar o significado de suas palavras, mas perceber como esse discurso proferido se encontra inserido em uma racionalidade específica de nossos tempos que estabelece o que pode ser dito, o que tem validade ou o que, no lugar disso, precisa ser anulado, interdito ou excluído. A esse respeito, Díaz (1998) destaca que:

Com Foucault tem sido possível compreender que o discurso do professor não constitui um modelo deliberado de um falante autônomo, [...] mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas. (p.15)

Ou seja, os ditos coletados em uma entrevista fazem parte de um contexto discursivo maior, que controla a produção do discurso. Esse controle do discurso permite que alguns ditos possam ser pronunciados em determinados espaços sociais e por determinadas pessoas ou que, no lugar disso, sofram uma interdição discursiva, sendo, dessa forma, anulados, rejeitados ou silenciados. Isso significa que existe um controle ou uma determinada ordem sobre a produção do discurso. Foi esse ordenamento discursivo, esse controle sobre a

produção dos discursos em determinada sociedade e em determinada época, que Foucault (2004a) denominou de ordem discursiva. Para ele,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (p.8-9)

Portanto, este texto, se orienta pela hipótese de que há uma ordem discursiva mais ampla que delimita os discursos escolares considerados válidos numa determinada época, estabelecendo, por meio de uma variedade de regras, o que se pode dizer sobre o aluno, sobre suas aprendizagens, sobre as metodologias de ensino ou sobre as práticas docentes. Mais ainda, ao regular a produção do discurso, essas regras também moldam formas específicas de ser professor, de organizar uma determinada aula ou de ordenar as práticas docentes desenvolvidas no interior das escolas contemporâneas. Esse entendimento pressupõe a compreensão da relação existente entre o que se diz e o que se faz, ou seja, entre as palavras e as coisas. Assim sendo, “[...] o discurso é um prática modeladora da realidade, hierarquizadora e articuladora de relações específicas entre o visível e o dizível.” (PALAMIDESSI, 1996, p.193).

Muitas vezes ao utilizarmos a entrevista como instrumento de coleta de dados somos questionados, pois não estamos focando a “prática em si”, buscando a “realizada mesma”, tal como ela acontece dentro da escola. Pergunta-se: Por que não analisar diretamente as práticas pedagógicas mediante observações em sala de aula e registros em diário de campo?

A resposta a esse questionamento se encontra no entendimento foucaultiano de discurso, que tem possibilitado produzir uma “amarração” bastante produtiva entre as palavras e as coisas, entre os discursos proferidos e o ordenamento do mundo social. “No meu entendimento, não se pode afirmar que exista uma contradição entre o dito e o feito em nossas escolas. O que se faz é condicionado pelo que se diz [...]” (SOMMER, 2005, p.14). Ou seja, a teorização que dá sustentação às discussões desenvolvidas aqui coloca em xeque aquelas narrativas que afirmam o descompasso entre os discursos e as práticas, entre o que se diz e o que realmente se faz, enfim, entre as

palavras e as coisas. Para isso, Foucault (2002) propõe uma tarefa bastante instigante que “[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p.56).

Com isso, ao analisar as práticas discursivas escolares, não estamos nos afastando daquilo que efetivamente vem sendo praticado no interior das escolas, pelo contrário, estaremos analisando as práticas escolares, a partir daquilo que se diz, das “[...] regras que sancionam ou interdita a produção e a circulação das práticas discursivas escolares.” (SOMMER, 2005b, p.2). É preciso compreender que a atuação no campo pedagógico passa a ser constituída por uma série de discursos que circulam e que legitimam determinadas formas de fazer educação. O que se diz sobre ensino, o que se fala sobre o saber pedagógico, sobre avaliação ou inclusão escolar constitui determinadas verdades que moldam formas adequadas de agir na escola ou de ministrar uma “boa aula”.

Temos, pois, um entendimento bastante profícuo que nos permite perceber a utilidade e a produtividade do uso das entrevistas para as pesquisas educacionais. Isso não nos coloca diante de um instrumento neutro de revelação da verdade, mas também não nos afasta daquilo que vem sendo praticado no interior das escolas contemporâneas.

Utilizando a entrevista nas pesquisas em Educação

Após discutirmos rapidamente alguns entendimentos que sustentam o uso das entrevistas nessa perspectiva teórica, esta última parte do texto tem como objetivo destacar alguns aspectos que podem auxiliar os pesquisadores no uso das entrevistas e na organização desse momento de coleta de dados.

Primeiramente, parece-me importante caracterizar o que podemos definir como uma entrevista. Há, entre os estudantes, muitas dúvidas nesse sentido, muitas vezes não sabendo diferenciar entrevistas de outros instrumentos, tais como os questionários, por exemplo. Compreendo a entrevista como um evento discursivo compartilhado por duas ou mais pessoas, tendo como propósito coletar informações, por meio da fala, acerca de determinado tema. Sendo assim, para ser considerada como tal, a entrevista deve incluir uma comunicação por meio da fala, a qual pode ser conduzida por perguntas

previamente definidas que podem ou não ser alteradas, mudadas, ampliadas no decorrer da entrevista. Segundo Dutra (2009) a modalidade de entrevista semiestruturada:

[...] é um tipo de entrevista que tem sido muito utilizado nas Ciências Humanas e Sociais devido, principalmente, à sua flexibilidade. Diferentemente do tipo de entrevista estruturada, que parte de um roteiro fixo, rígido e hierarquizado de questões que são respondidas passo a passo, a semiestruturada possibilita uma interação mais informal entre entrevistado e entrevistador (p.166).

Isso não significa que não haja um planejamento anterior ao momento da entrevista e que questões e perguntas não sejam previamente construídas. Pelo contrário, cabe ao pesquisador, nessa modalidade de entrevista, elaborar e estruturar perguntas que estejam em consonância com o objetivo da pesquisa e com os interesses do próprio pesquisador. Isso mostra que este procedimento metodológico não se restringe ao momento de entrevista propriamente dito, mas há toda uma preparação anterior do próprio uso do instrumento. Assim, deve-se pensar nos objetivos da pesquisa, organizar o momento em que ela ocorrerá, contatar as pessoas e verificar suas disponibilidades e, obviamente, elaborar o instrumento que será utilizado, construindo as perguntas que irão compô-lo. A diferença, aqui, refere-se ao fato de que na entrevista estruturada se deve seguir o roteiro tal e qual ele foi construído, não abrindo outras possibilidades de direcionamento da conversa. Já a entrevista semiestruturada toma as perguntas previamente construídas como norteadoras da conversa, permitindo que outras questões sejam incluídas, temas sejam aprofundados e a conversa possa ser redirecionada se assim parecer interessante ao pesquisador.

Esta postura flexível e aberta não significa uma ausência de um rigor metodológico. Como bem nos lembra Veiga-Neto (2009)

[...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido (p.89).

No caso específico do uso das entrevistas semiestruturadas, temos um ponto de partida, mas não sabemos ao certo onde ele nos levará. Esta é a produtividade desse tipo de pesquisa educacional: ela nos movimenta por caminhos inesperados e nos coloca diante do desconhecido, do impensado, do não sabido. Isso nos possibilita um inusitado espaço de liberdade permitindo que possamos modificar os rumos e traçar outros caminhos não pensados ou planejados previamente.

Talvez justamente por isso, seja importante nos cercarmos de alguns cuidados que podem contribuir para um melhor aproveitamento dos dados coletados. Algo fundamental no desenvolvimento das entrevistas é a utilização de gravações. Como as conversas são abertas e nos possibilitam seguir outros rumos, a gravação contribui consideravelmente para que informações não sejam perdidas ou esquecidas pelo entrevistador. Apenas anotar as falas ou registrar as informações “ditas” pelo entrevistado compromete a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados por dois motivos fundamentais. Primeiramente, porque me parece bastante provável que percamos informações que podem ser importantes posteriormente. Nunca se consegue anotar o suficiente e a análise posterior poderá ficar frágil e sem o aprofundamento necessário. Segundo, porque estando preocupado em anotar tudo detalhadamente, o pesquisador não conseguirá entrar na conversa, envolver-se com o direcionamento da entrevista, perdendo possibilidades produtivas de estender a conversa e aproveitar brechas para realizar outras perguntas que não estavam no roteiro previamente construído.

Após a realização da entrevista, a transcrição se torna elemento indispensável para uma análise minuciosa sobre as informações obtidas. Ler o material várias vezes, destacar pontos de conexão entre os ditos, construir recorrências e perceber dispersões serão passos importantes no decorrer das análises. É preciso lembrar que o rigor metodológico não significa dar conta de uma totalidade. Ao analisar os dados coletados o pesquisador selecionará àqueles fragmentos mais significativos para a sua investigação, compreendendo que seu olhar e suas escolhas jamais serão neutros ou inocentes. Esse processo de escolhas, de recortes, de inclusão de alguns ditos e exclusão de outros tantos, está intrinsecamente relacionado com o pesquisador, com suas experiências, suas indagações, com suas inquietações. Como nos lembra Corazza (1996):

[...] uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, mas somos “escolhidas/os” [...] pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou (p.125).

Sendo assim, nossas escolhas não acontecem por acaso, não são neutras, isentas e nem mesmo acontecem desconectadas das nossas experiências, daquilo que somos, daquilo que nos tornamos. A construção de pesquisa, a delimitação do seu objeto de estudo e as escolhas metodológicas são operações que estão atravessadas por experiências que nos constituíram, que nos assujeitaram e que nos subjetivaram. Como destaca Veiga-Neto (1996), “nossas escolhas não são livres porque nossos pensamentos não o são. Nossos pensamentos estão conformados pelos discursos que nos cruzam desde sempre” (p.18).

Dessa forma, desde a seleção dos instrumentos metodológicos da pesquisa até os enfoques e destaques, produzidos no material empírico analisado, são procedimentos que se vinculam ao olhar particular do pesquisador, às suas experiências, aos seus interesses e as condições de possibilidade que lhe permitem visualizar determinados enunciados e não outros. Eis, pois, o ritual da entrevista sendo compreendido como uma arena de lutas, onde estão em jogo sentidos, visões de mundo e onde se produzem outros/novos significados para o mundo, para a escola e para a Educação.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.105-131.

DÍAZ, Mário. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Liberdades Reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p.14-29.

DUTRA, Mara Rejane Osório. Pós-estruturalismo e pesquisa: algumas pistas para investigação em Educação Ambiental. In: **Revista Educação e Ambiente**, v.14, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11.ed. Campinas: Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

PALAMIDESSI, Mariano I. La producción Del “maestro constructivista” en el discurso curricular. **Educación & Realidade**. Porto Alegre, v.21, n.2, p.191-213, jul./dez. 1996.

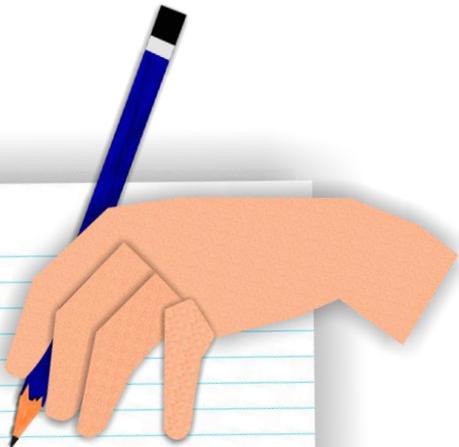
SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-142.

SOMMER. Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a. p.69-84.

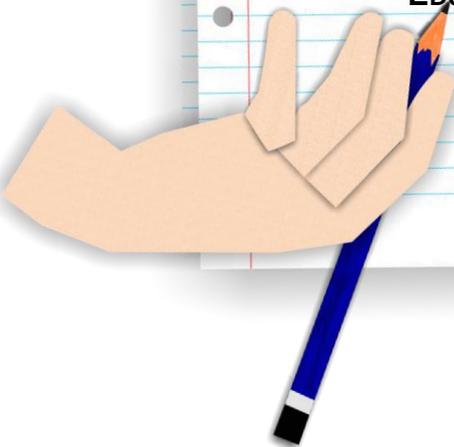
VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault: (im)possibilidades. In: **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/PPGE/UFPelV. 34, p.83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.



**CONSÓRCIO ENTRE PESQUISAS:
POSSIBILIDADES PARA O
APROFUNDAMENTO DOS ESTUDOS
QUALITATIVOS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO**



CONSÓRCIO ENTRE PESQUISAS: POSSIBILIDADES PARA O APROFUNDAMENTO DOS ESTUDOS QUALITATIVOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

*Júlio Cesar Bresolin Marinho
Giovanny Araújo França
João Alberto da Silva*

Introdução

A pesquisa é uma forma de produção do conhecimento. Para Marconi e Lakatos (2010), ela configura-se como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (p.139). Na tentativa de compreender essa realidade e descobrir novos conhecimentos, a pesquisa ao longo dos tempos ganhou várias abordagens e enfoques, com a intenção de conhecer cada vez mais e, com maior profundidade, os objetos de estudo.

Os métodos de pesquisa são classificados quanto à sua natureza e características em quantitativos e qualitativos (SANTOS FILHO, 2009). Entendemos que a pesquisa quantitativa objetiva “explicar as causas das mudanças nos fatos sociais, principalmente por meio de medida objetiva e análise quantitativa. Seu objetivo básico é a predição, a testagem de hipóteses e a generalização” (SANTOS FILHO, 2009, p.42). Nas pesquisas quantitativas a linguagem matemática é utilizada como forma de alcançar tal objetividade. Como na maioria das pesquisas não é possível acessar todos os indivíduos pertencentes à população de interesse, a amostragem é uma estratégia comumente utilizada. Nesse contexto, o tamanho da amostra (n) acaba se configurando como um indicador importante para a legitimação desse tipo de pesquisa, baseando-se no conceito de representatividade.

Obter um tamanho de amostra no qual todos os sujeitos da população-alvo estejam, de alguma forma, representados, é essencial para que os resultados da pesquisa quantitativa sejam considerados “válidos”. É importante, ainda, considerar que uma pesquisa dessa natureza pode produzir resultados que refletem a realidade da população em estudo, sem necessariamente contribuir para o entendimento do mesmo problema em outros cenários. Em outras

palavras, os resultados de um estudo podem não ser generalizáveis para outras populações.

Diferentemente, as pesquisas qualitativas procuram, em especial, compreender, explicar e especificar os fenômenos (SANTOS FILHO, 2009). Com esse objetivo, tais estudos acabam por não se prender tanto a questão numérica, pois não existe tanta preocupação com o tamanho da amostra, mas sim, com a qualidade da interpretação e análise dos dados produzidos.

Compreendendo-se os objetivos de ambos os tipos de pesquisa, quantitativa e qualitativa, podemos inferir sobre as formas de estruturar os consórcios de pesquisa. A etimologia da palavra consórcio nos remete a *consortium*, que significa associação, união, remetendo-se, principalmente, a formação de uma sociedade. Assim, pode-se entender que um consórcio é uma reunião de pessoas com uma atividade ou objetivo comum que se unem para somar esforços e partilhar tarefas, recursos e estratégias de se atingir os desejos compartilhados. No contexto científico, a ideia de consórcio se aplica quando uma pesquisa é constituída por diferentes linhas e objetivos, liderados por diferentes pesquisadores, que trabalham em conjunto a fim de potencializar esforços e recursos. Pensaremos, neste trabalho, sobre as intencionalidades e implicações dos consórcios nas pesquisas quantitativas, nas quais já são de uso corrente, e explorando a ideia de se pesquisar em consórcio nas modalidades de pesquisa qualitativa.

A modalidade de consórcio em pesquisas quantitativas

Para discorrer sobre os consórcios em pesquisas de cunho quantitativo nos alicerçamos, inicialmente, nas impressões descritas por Barros et al. (2008). Estes autores descrevem a utilização do consórcio sob a perspectiva de sua aplicação em um cenário de estudos de pós-graduação. Nesse contexto, cada aluno tem seu projeto de pesquisa, com objetivos específicos, mas que possui características em comum com outros, o que possibilita a realização de um trabalho em conjunto com os colegas.

Barros et al. (2008) caracterizam o “consórcio de pesquisa” como uma estratégia que simplifica o trabalho de campo do pesquisador, mas ao mesmo tempo possibilita alcançar um maior tamanho de amostra, o que é favorável na medida em que permite obter estimativas com maior precisão. Hallal et al. (2009), de forma complementar, concebem o consórcio como um “esforço conjunto de

elaboração de um projeto amplo, contemplando os diferentes objetivos dos estudos de cada aluno envolvido, além da preparação e execução de um trabalho de campo onde todos são corresponsáveis” (p.157). Os autores também ressaltam que o projeto amplo possibilita um aumento expressivo no tamanho da amostra dos estudos, otimizando os recursos financeiros necessários para realização do trabalho de campo.

Com base nesses dois trabalhos, o consórcio de pesquisa quantitativo pode ser descrito como uma iniciativa de colaboração entre pesquisadores que têm, como um de seus produtos, a possibilidade de acessar um maior número de indivíduos da população-alvo. Neste cenário, torna-se pertinente discutir com maior profundidade o papel do tamanho da amostra nos estudos quantitativos.

Como mencionado previamente, tanto o tamanho da amostra como o processo de amostragem são fundamentais para que a pesquisa quantitativa produza resultados confiáveis. A amostra mínima necessária é calculada na fase de elaboração da pesquisa. Diversos métodos podem ser empregados para o cálculo do tamanho da amostra, dependendo do desenho do estudo, da(s) pergunta(s) que o estudo pretende responder e do tipo de variáveis a serem acessadas. As análises estatísticas que se pretende realizar, utilizando-se a amostra coletada, também são relevantes para a determinação do tamanho de amostra, o que implica a necessidade de formular hipóteses e estruturar a análise estatística ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa.

Estudos de base-populacional, em geral, necessitam de um tamanho de amostra relativamente grande quando comparados a estudos clínicos ou laboratoriais. Podem ser citados como explicações para esse maior tamanho de amostra, dentre outros motivos: (a) a necessidade de realizar análises estatísticas que reflitam a distribuição das variáveis de interesse na população, apresentando medidas de dispersão e precisão das estimativas, assim como covariações; (b) o conceito de representatividade, que por sua vez está relacionado à ideia de validade interna, ou seja, que o estudo seja capaz de produzir, a partir da amostra, resultados que sejam válidos para a população-alvo em estudo (LAVILLE; DIONNE, 1999).

No que diz respeito às necessidades estatísticas das pesquisas quantitativas é bastante conhecido o erro interpretativo que pode ocorrer ao se pensar sobre a situação em que duas pessoas estão na hora do almoço. Uma delas come dois bifes e a outra não tem o que comer. A média aritmética, neste caso, é de um bife por pessoa, o que nos faz

concluir que a alimentação da dupla foi satisfatória, mesmo que alguém tenha passado fome. Dessa maneira, um número maior de sujeitos dilui casos que poderiam falsear o tratamento estatístico, na medida em que inclui representantes com características do todo populacional (TURATO, 2005). Assim, quanto maior o tamanho da amostra da pesquisa, mais confiável e precisa ela se torna.

Nos estudos quantitativos, quando se quer acessar um atributo de uma população-alvo a partir de uma amostra, é fundamental que ela seja selecionada a partir de um método probabilístico, visando garantir que a mesma seja representativa da população. Se a representatividade é alcançada, aumenta-se a probabilidade de que, caso o estudo seja bem delineado, os resultados obtidos de fato reflitam a realidade da população-alvo. Garantida a validade interna do estudo, é possível pensar se os resultados obtidos também podem ser válidos para outras populações, com características semelhantes à população estudada. Essa possibilidade de generalização, na pesquisa quantitativa, é feita a partir de um julgamento de valor pelo próprio pesquisador (TURATO, 2005).

De modo geral, ao permitir que sejam realizadas pesquisas com maior tamanho de amostra e que abarcam diferentes objetivos, a estratégia de consórcio contribui para que sejam estudados diversos indicadores em uma parcela representativa da população-alvo. Este aspecto é favorável na medida em que contribui para a validade interna dos estudos e aumenta a possibilidade de que os mesmos produzam resultados com maior capacidade de generalização.

A concretização dos consórcios de pesquisas necessita de uma elaboração minuciosa. Barros et al. (2008) consideram que em um momento inicial, é necessária “uma discussão de temas para cada aluno, dentro de sua área de interesse [...] Estas discussões incluem esforços no sentido de compatibilizar populações-alvo e tamanho de amostra para os diferentes temas” (p.136). Após a definição da área de interesse, a demarcação das populações e o tamanho amostral, parte-se para a elaboração do instrumento de coleta, que na maioria das vezes se configura como um questionário. Segundo Barros et al. (2008) e Hallal et al. (2009), a construção do questionário ocorre sempre em conjunto com todos os pesquisadores envolvidos no consórcio.

O instrumento [questionário] é estruturado de forma a incluir um bloco geral, com informações demográficas e socioeconômicas relativas ao domicílio e indivíduos em estudo. Tipicamente, o

bloco comum inclui a composição do domicílio – número de moradores, sexo e idade – assim como escolaridade do chefe da família, renda familiar e dados sobre bens domésticos que permitam construir indicadores socioeconômicos. [...] Blocos temáticos englobando as questões definidas pelos alunos são organizados de forma a constituir uma sequência lógica de perguntas, sem que as questões de cada aluno estejam necessariamente juntas. Sempre que possível, são utilizadas escalas ou instrumentos validados (BARROS et al., 2008, p. 136).

O questionário consiste em um instrumento efetivo nos consórcios em pesquisas quantitativas, na medida em que permite a padronização e replicação das questões. No entanto, devido a limitações quanto a sua extensão e tempo necessário para aplicação, o questionário também constitui uma limitação nessa abordagem de consórcio. Cada pesquisador pode incluir um número limitado de questões específicas referentes ao seu objeto de estudo. Em situações extremas, isso pode até mesmo inviabilizar o estudo de determinados temas no consórcio de pesquisas.

A possibilidade de acessar uma amostra grande em um curto período de trabalho de campo também é apontada como uma vantagem da abordagem de consórcio. Observamos essa marca no momento em que Hallal et al. (2009) mencionam, nos seus resultados de pesquisa, que “em seis meses de trabalho de campo foram entrevistadas 2.096 pessoas entre 10 e 90 anos de idade, sendo visitados 900 domicílios” (p.160).

Assim, podemos inferir que a intencionalidade das modalidades de consórcio nas pesquisas quantitativas incidem no aumento significativo da amostra das pesquisas, como fica evidente no momento em que Barros et al. (2008) mencionam que “a utilização de amostras grandes, com base populacional, garante aos resultados uma relevância que não se teria em estudos baseados em amostras de oportunidade” (p.142). Além disso, foram evidenciadas diversas vantagens dessa abordagem, no que diz respeito a padronização da coleta de dados, diminuição do tempo de trabalho de campo e, ainda, quanto à relevância do estudo em termos de representatividade e generalização.

A emergência dos consórcios nas pesquisas qualitativas

Acreditamos, antes de iniciar a pensarmos sobre os consórcios em pesquisas qualitativas, ser importante resgatar o seguinte pensamento de Santos e Greca (2013):

A pesquisa qualitativa parece ser o tipo de estudo mais apropriado para tentar dar sentido ao fenômeno educacional, em termos dos significados que as pessoas aportam sobre ele. Por outro lado, a pesquisa qualitativa é um campo inerentemente político, formado por múltiplas posições éticas e políticas, o que permite olhar para seus objetos de estudo com um foco multiparadigmático e possibilita um tratamento dos problemas que vai além do diagnóstico. Enquanto um conjunto de práticas, as diferentes correntes dentro da pesquisa qualitativa têm buscado um tratamento crítico para os problemas sociais, *ampliando a possibilidade de utilização de metodologias colaborativas* e práticas políticas (p.17, grifo nosso).

Na definição de pesquisa qualitativa apresentada é ressaltada a pertinência dessa modalidade para a compreensão dos fenômenos educacionais. Nela, também, destacamos e grifamos, a ideia da utilização de metodologias colaborativas nos estudos qualitativos. Dentre as formas colaborativas situamos a modalidade de pesquisa em consórcio. Ressaltamos que a forma de emprego dos consórcios nas pesquisas qualitativas desenham-se de maneira distinta das mencionadas anteriormente no modelo de pesquisas quantitativas.

As pesquisas qualitativas primam pela compreensão dos fenômenos em múltiplas dimensões, não atendo-se muito ao tamanho das amostras (n). Além disso, a ideia de universalização das conclusões, que no campo quantitativo se presume obter pelo grande número de casos analisados, não configura-se como um dos pilares dos estudos qualitativos. Esta modalidade de pesquisa parte do princípio que a subjetividade humana e os fenômenos sociais são processos singulares e complexos e que não podem ser esgotados na procura de verdades universais. Assim, os estudos qualitativos não estão focados em um alto grau de generalização e replicação dos resultados objetivos, mas voltam-se para a produção de um conhecimento local e significativo para os contextos em que se vive e investiga. De fato, não se espera

que o pesquisador qualitativo chegue a conclusões sobre o objeto de estudo que investiga, pois este é assumido como algo inesgotável, mas que apresente considerações finais sobre a temática de estudo a fim de aumentar a compreensão sobre a temática que se propõe a discutir.

Com tal constatação nos questionamos então sobre qual a função da utilização de metodologias colaborativas em pesquisas qualitativas, bem como a função de se pesquisar em consórcio nessa modalidade. Acreditamos que essa forma de conduzir as investigações proporcionam uma compreensão mais ampla dos fenômenos, permitem adentrar o objeto de estudo com maior profundidade, possibilitando diversificados enfoques.

Variadas críticas foram e ainda são tecidas sobre as modalidades de pesquisas qualitativas. Santos e Greca (2013, p. 28), destacam o problema da fidedignidade interna nesse tipo de pesquisa, e apontam formas para resolvê-lo, vejamos:

Os problemas da fidedignidade interna, ou seja, a questão de que se, em um mesmo estudo, múltiplos pesquisadores concordam comos dados recolhidos, podem ser contornados usando-se várias estratégias como: utilização dedescriptores de baixo nível de inferência; *múltiplos pesquisadores*; *colaboração de participantespesquisadores*; exame dos dados e resultados por pares; coleta ‘mecânica’ de dados (grifos nosso).

Dentre as formas de resolução de tal problemática, destacamos as estratégias dos múltiplos pesquisadores e da colaboração de participantes pesquisadores. Essas duas táticas contribuem com a ideia de pesquisa em consórcio, o que fortalece e pode concretizar-se no trabalho dentro dos grupos de pesquisa. Assim, chegamos a um ponto que nos é caro eque queremos discutir: pensar as pesquisas em consórcio desenvolvidas no contexto dos grupos de pesquisa, ou seja, no coletivo de pesquisadores.

Severino (2007, p. 247) interpreta que a tendência da constituição de grupos de pesquisa “decorre da ideia, cada vez mais consistente no seio da comunidade científica, de que a produção de conhecimento deve ser um trabalho coletivo, realizado em equipes”. As ideias de colaboração e trabalho coletivo entre pesquisadores estão bastante difundidas, mas na prática um trabalho, de fato, colaborativo nos parece não estruturar-se. O que evidenciamos no trabalho dos

grupos de pesquisa, na maioria das vezes, reside em um trabalho individual que em dados momentos algum colega contribui com outro, sem de fato existir uma imersão coletiva em dado assunto.

Para uma concretização de um trabalho de fato colaborativo nos grupos de pesquisa entendemos ser necessário que todos pesquisem juntos. Esse “pesquisar junto” expressa nossa ideia de pesquisas qualitativas em consórcio. Evidente que não reside em uma mesma pesquisa, mas sim na ideia de uma investigação guarda-chuva com uma temática ampla e vários desdobramentos. A ramificação dessa pesquisa permite a ampliação da compreensão tanto dos desdobramentos, como da ideia mais geral do estudo. Assim, a compreensão de cada assunto particular colabora na compreensão da temática geral e vice-versa.

Em termos práticos, as formas de concretização dos consórcios qualitativos residem na escolha de um tema central (pesquisa em consórcio), o qual irá contar com subtemas, que configurarão como as pesquisas individuais dos integrantes da associação. Os pesquisadores irão utilizar o mesmo contexto de pesquisa, o que não significa estar restrito ao mesmo local e participantes, mas ao mesmo perfil de docentes e situações didáticas em um mesmo nível de ensino. Opta-se por essa forma de estruturação, visto que nessa modalidade, ainda que diferentemente das pesquisas quantitativas, não se procura ampliar a amostra em quantidade, pode se ampliar os enfoques e a profundidade do estudo, tentando alcançar uma multidimensionalidade sobre um mesmo campo e participantes que não é possível de se alcançar em pesquisas individuais.

A forma de coleta dos dados não se restringe a um único método, como ocorre nos consórcios de pesquisa quantitativa, nos quais se opta pelos questionários. Acreditamos que os questionários não exprimem muito significado para serem utilizados nos consórcios de pesquisa qualitativa, visto que esses não conseguem captar os fenômenos educacionais com profundidade. Nesse tipo de consórcio, apostamos nas entrevistas, visto que para Lüdke e André (1986):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial como o questionário (p.34).

Dentre os tipos de entrevistas, consideramos mais interessante à opção pelas semiestruturadas, que permite adaptações no decorrer do processo. Aliado ao desenvolvimento de entrevistas, pontuamos a realização de observações de fenômenos educacionais e a análise de documentos pertinentes. As observações possibilitam um acompanhamento contínuo das ações dos sujeitos, as quais podem auxiliar os pesquisadores a perceber o significado que eles atribuem à realidade que os rodeia, bem como às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os documentos acabam complementando o processo de coleta, possibilitando uma triangulação dos dados: o que se diz (entrevistas); o que se faz (observações); o que legalmente deveria ser feito (documentos).

As interpretações advindas dos dados do consórcio ocorrem no coletivo dos pesquisadores. Desse modo, possibilitam a todos os envolvidos um “mergulho” mais intenso no estudo, permitindo interpretações mais sistematizadas e significativas sobre o objeto de pesquisa.

Trata-se, assim, de um movimento de duas mãos. De um lado, sustenta-se o caráter coletivo que reforça o estudo pelo grau de aprofundamento que se alcança ao se abordar o mesmo campo e participantes sob diferentes enfoques, de outro, existe o trabalho individual do pesquisador sobre a temática que lhe é mais específica e interessante. A aposta no coletivo se dá pela qualificação no aprofundamento da interpretação dos estudos, mas também, fomenta-se a cooperação como princípio indelével da constituição de um grupo de pesquisas. Para o pleno empreendimento do consórcio é necessário que as etapas de planejamento e de análise dos dados sejam também compartilhadas, a fim de que as trocas de ideias, a cooperação intelectual e o trabalho conjunto permitam a emergência de um grau de reflexão e compreensão mais sofisticado sobre a temática de estudo que os pesquisadores compartilham.

Em uma de nossas experiências, havíamos nos ocupado de consórcios de pesquisas sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compartilhamos turmas de estudantes dos anos iniciais como campo de estudo e coleta de dados. Cada um dos pesquisadores envolvidos se ocupou de uma temática que lhe interessasse, tais como a Alfabetização Científica (SILVA et al., 2013), o uso da experimentação na sala de aula (SILVA et al., 2012), como abordar a História da Ciência como instrumento didático (SILVA; SILVA,

2013) ou como se estrutura a educação em saúde na escola (MARINHO et al., 2013).

Desse coletivo de estudos, a cooperação entre os pesquisadores e as discussões conjuntas sobre o desenho das pesquisas e a análise dos dados permitem aos envolvidos a construção de um maior entendimento sobre todo o contexto do ensino de Ciências no referido nível de ensino. Esta ampliação do horizonte de compreensão do contexto geral nos articula para uma abertura maior nas condições de possibilidades interpretativas dos estudos individuais. Em outras palavras, existe um movimento dialético e interativo entre o particular e o coletivo. Ora planejamos estudos individuais de forma conjunta, ora compartilhamos dados que foram coletados individualmente. Assim, nesse processo pesquisador-grupo/indivíduo-coletivo entendemos que há uma qualificação e ampliação dos estudos qualitativos na perspectiva que se propõem a seguir.

Intencionalidades dos consórcios nas modalidades de pesquisa quantitativa e qualitativa

Na tentativa de sistematização do que foi discorrido nesse texto, apresentamos o seguinte esquema (Figura 1):

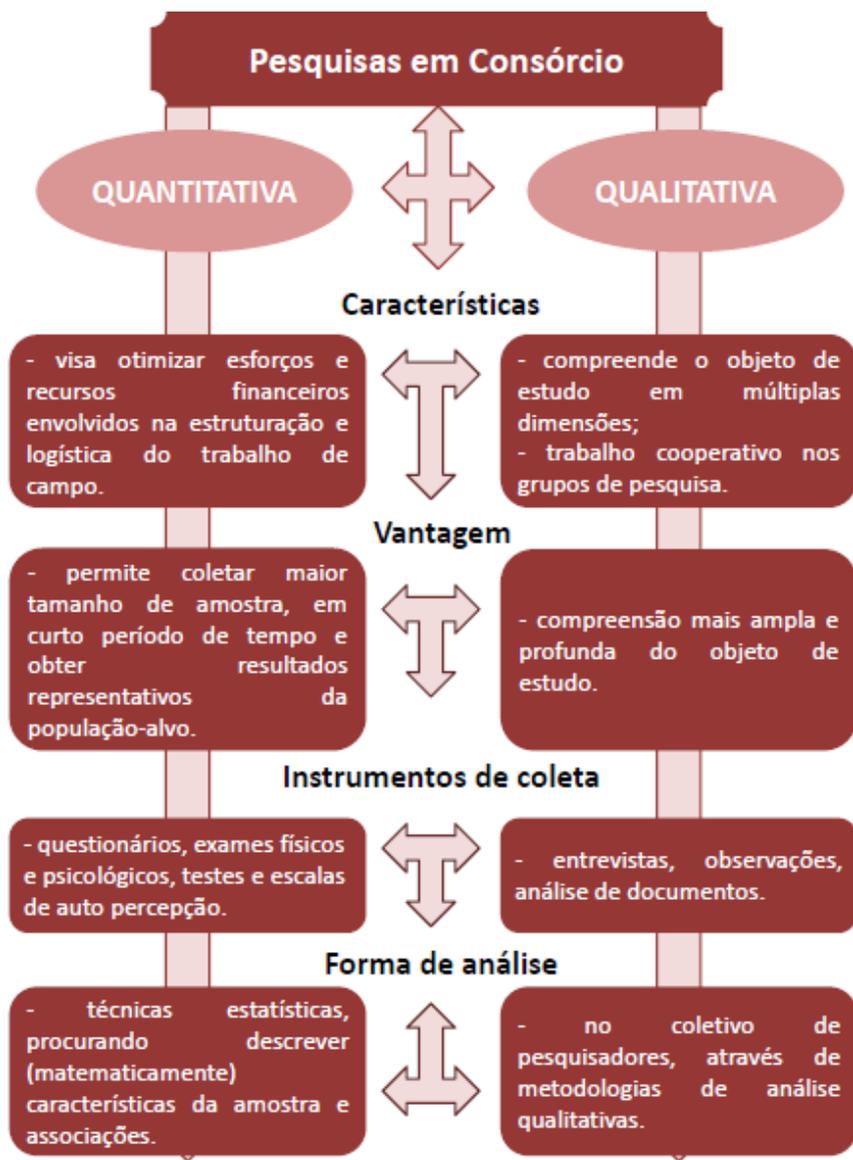


Figura 1: Análise das características, vantagens, instrumento de coleta e forma de análise das pesquisas em consórcio nas modalidades quantitativa e qualitativa. Fonte: Elaborada pelos autores.

Acreditamos que por meio da figura é possível compreender as estratégias da utilização dos consórcios nas modalidades de pesquisa quantitativa e qualitativa. Através da descrição das vantagens apontadas, podemos ver que nas pesquisas quantitativas vigora a ideia de aumentar o número de indivíduos estudados e reduzir o tempo necessário para coleta de dados. Já nas pesquisas qualitativas, a intencionalidade reside em uma compreensão mais ampla dos fenômenos envolvidos, podendo-se, assim, aprofundar os estudos por meio do consórcio.

As configurações de ambas as modalidades de consórcio nos levam a associar os mesmos com as intencionalidades das pesquisas quantitativas e qualitativas. O consórcio em pesquisas quantitativas se organiza de tal forma, visto que busca uma descrição exata da realidade, a qual possa ser replicada e universalizada por outros investigadores. Nos consórcios que se voltam para pesquisas qualitativas, não é necessária essa necessidade de replicação de dados, bem como da universalização, pois o que se pretende é uma compreensão sobre a temática investigada, a qual, em nosso entender, é aprofundada por meio dos consórcios em grupos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aluísio; MENEZES, Ana Maria Baptista; SANTOS, Iná S.; ASSUNÇÃO, Maria Cecília F.; GIGANTE, Denise; FASSA, Anaclaudia Gastal; MARQUES, Margarete; ARAÚJO, Cora; HALLAL, Pedro C.; FACCHINI, Luiz Augusto. O Mestrado do Programa de Pós-graduação em Epidemiologia da UFPel baseado em consórcio de pesquisa: uma experiência inovadora. **Rev. bras. epidemiol.**, v.11, supl.1. São Paulo, maio 2008. p.133-144.

HALLAL, Pedro Curi; SILVA Marcelo Cozzensa da; ROMBALDI, Airton José; NEUTZLING, Marilda Borges; NUNES, Volmar Geraldo da Silva; ADAMOLI, Angélica Nickel; COPETTI, Jaqueline; CORRÊA, Leandro Quadro; AMORIM, Tales Costa; BORGES, Thiago Terra; AZEVEDO, Mario Renato de. Consórcio de pesquisa: relato de uma experiência metodológica na linha de pesquisa em atividade física, nutrição e saúde do curso de mestrado em Educação Física da UFPel. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 14, n.3. Pelotas, set./dez. 2009. p.156-163.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, Julio Cesar Bresolin; SILVA, João Alberto; FERREIRA, Maira. A Educação em Saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** (Impresso), 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.13-59.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana María. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciênc. educ.** (Bauru), v.19, n.1, 2013. p.15-33.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

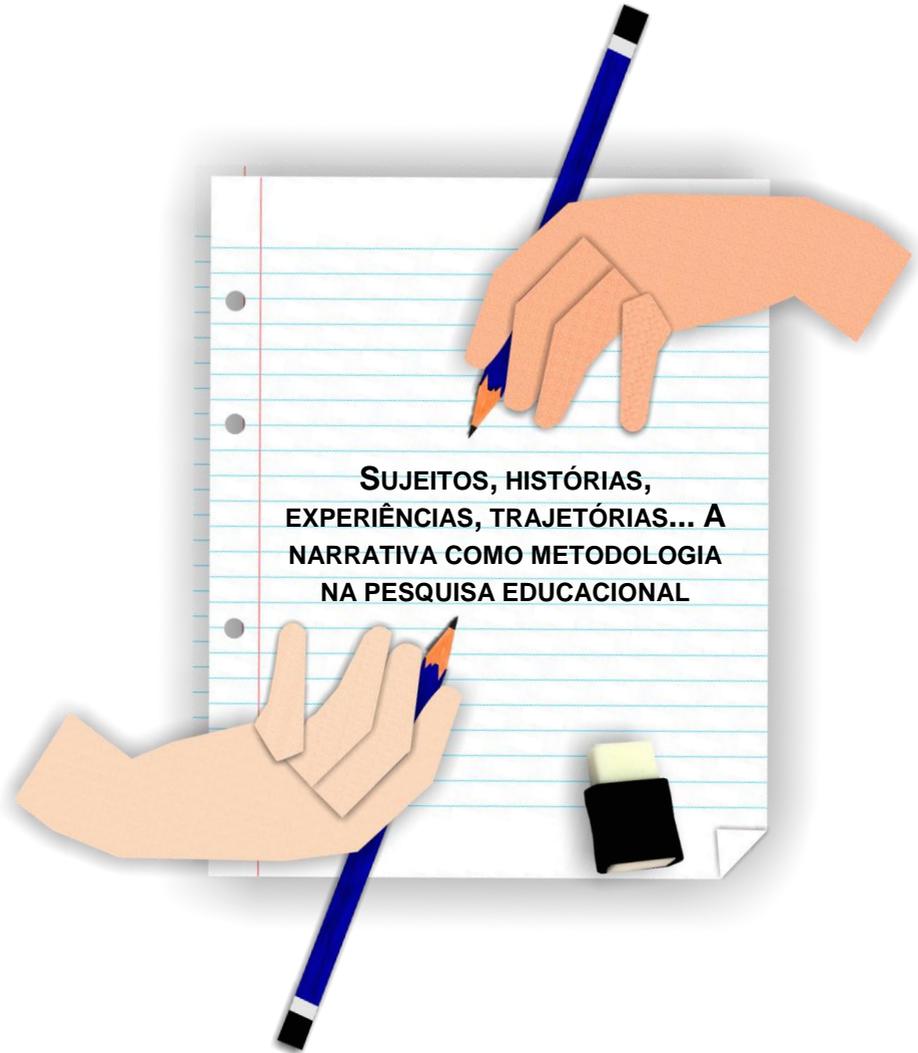
SILVA, João Alberto da; MARINHO, Julio Cesar Bresolin; SILVA, Grasielle Ruiz; BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. Concepções e práticas de experimentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Linhas Críticas** (UnB), v. 18, n. 35, 2012. p.127-150.

SILVA, João Alberto da; BARTELMÉBS, Roberta Chiesa; SILVA, Grasielle Ruiz; LANGHI, R. Alfabetizar para ler o mundo: a educação em ciências com crianças. In: HENNING, Paula e RIBEIRO (Org.). **Diálogos em Educação em Ciências**, v.1. Rio Grande: EdGraf, 2013. p.63-72.

SILVA, Grasielle Ruiz; SILVA, João Alberto. História da Ciência e Experimentação: perspectivas de uma abordagem para os anos iniciais

do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de História da Ciência**, 2013.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, v.39, n.3, 2005. p.507-514.



**SUJEITOS, HISTÓRIAS,
EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS... A
NARRATIVA COMO METODOLOGIA
NA PESQUISA EDUCACIONAL**

SUJEITOS, HISTÓRIAS, EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS... A NARRATIVA COMO METODOLOGIA NA PESQUISA EDUCACIONAL

*Paula Regina Costa Ribeiro
Dárcia Amaro Ávila*

*Cada uno de nosotros está ya en el lenguaje.
Y está ya en la narración.
(LAROSSA, 1996)*

As pesquisas na área educacional têm seguido, nas últimas décadas, os mais variados tipos da abordagem qualitativa, tendo como um dos objetivos estabelecer a interação do/a pesquisador/a com o sujeito pesquisado e seu contexto sociocultural.

Entre as pesquisas de cunho qualitativo, aquelas consideradas no âmbito das abordagens (auto)biográficas, a narrativa têm sido defendida por pesquisadores como Connelly e Clandinin (1995), porque abordam ideias teóricas sobre a natureza da vida humana, que podem ser aplicadas à experiência educativa. Para os autores “[...] a narrativa está relacionada com o trabalho de pesquisadores educacionais de orientação qualitativa, que lidam com a experiência a partir da filosofia, psicologia, teoria crítica, dos estudos do currículo e da antropologia [...]” (p.16, tradução nossa).

Connelly e Clandinin (1995) também situam as narrativas em uma abordagem qualitativa, uma vez que tal investigação está baseada na experiência vivida e na qualidade de vida e da educação.

A narrativa e a vida vão juntas e, portanto, o atrativo principal da narrativa como método é sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, de formas relevantes e cheias de sentido (p.43, tradução nossa).

Os estudos, que começam relacionar a investigação narrativa à educação, têm correspondência em meados do século XIX, nas Ciências Sociais, a partir de métodos como História de Vida, Biografia, Estudo de Caso, etc.

Autores como Kramer e Souza (1996), Abrahão (2001), Nóvoa (1991, 1992), Ferrarotti (1988), Dominicé (1988), Connelly e Clandinin (1995), entre outros, apontam as “narrativas”, as “entrevistas autobiográficas”, as “histórias de vida”, como um novo campo de

possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional, em especial no campo da constituição e formação dos sujeitos. Um dos desafios, quando se adentra no campo das histórias de vida, das narrativas ou dos relatos orais, é o transitar entre a subjetividade e a objetividade nas histórias contadas pelos sujeitos.

O uso da narrativa em investigação educacional é, também, justificado por Connelly e Clandinin (1995) ao afirmarem que os seres humanos são “organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experienciam o mundo” (p.11, tradução nossa).

Connelly e Clandinin (1995) salientam, ainda, que é apropriado falar de investigação sobre as narrativas ou de investigação narrativa, porque entendem que a narrativa é tanto um fenômeno que pode ser investigado como um método de investigação. “Narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e é também o nome dos padrões de investigação que vão ser utilizados para seu estudo” (p.12, tradução nossa). A fim de preservar tal distinção, os autores optam por “chamar história ou relato do fenômeno e narrativa a investigação” (p.12, tradução nossa), concluindo que as pessoas vivem vidas relatadas. Eles chamam atenção para o fato de que existem muitos estudos educacionais que, embora não estejam identificados pelos autores como uma narrativa, apresentam os dados em forma de relatos. Eles chamam esses estudos de “relatos de professores e relatos sobre professores” (p.16, tradução nossa).

Nesse sentido, entendemos a narrativa como uma prática social que constitui os sujeitos, ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, dos outros e do contexto em que estão inseridos. Esse processo de contar histórias vividas faz com que a pesquisa apresente outro olhar, ou seja, esse processo se apresenta como algo complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outro momento de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências presentes. Dessa forma, tanto as histórias como os sentidos que damos a elas, conforme vão sendo recontadas ao longo dos tempos, vão construindo, nos sujeitos, diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias.

Nessa direção, o trabalho com as narrativas tem como objetivo, de acordo com Cunha (1997), fazer com que o sujeito se torne visível

para si mesmo, ou seja, no contar suas histórias os sujeitos estarão organizando suas ideias e reconstruindo suas experiências.

Para Larrosa (2002), a narrativa é uma modalidade discursiva na qual as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo assim as identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, de mãe/pai, filha/o, esposa/o, entre outras. Desse modo, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas. De acordo com o autor:

cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama. Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento da nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se mediam histórias (p.471-472).

As narrativas podem ser entendidas como formações discursivas através das quais os significados vão sendo produzidos nos diversos contextos culturais. Através delas, os sujeitos vão dando sentido aos fatos e aos acontecimentos narrados, (re)significando-os. Larrosa (2006) destaca que:

[...] constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos [...] dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar,

em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (p.70).

Conforme Larrosa (1996), é no gigantesco e agitado conjunto de histórias que vamos nos constituindo e aprendendo o sentido de nossa vida e de nós mesmos, assim, a história de nossas vidas é constituída por muitas histórias, “nossa história é sempre uma história polifônica” (p.475, tradução nossa). É nesse complexo jogo narrativo que aprendemos a construir a nossa identidade, a dar sentido a quem somos. Dessa forma, a identidade (quem sou), não é algo que encontro ou descubro, como se fizesse parte da minha essência, mas é algo que fabrico, que invento, construo e modifico nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida e essa conversação inclui as pessoas com quem me relaciono e cujas histórias me relaciono (LARROSA, 1996).

Sendo assim, quando fabricamos narrativamente a nossa identidade não é de qualquer maneira que podemos fazê-la; não se trata, portanto, de uma operação individual, autônoma, senão que mediada pelas relações culturais das quais participamos e que estabelecem determinados repertórios discursivos. Tais repertórios, ainda que sejam plurais, não são ilimitados e, até mesmo, coerente.

É interessante perceber o quanto nossas ações são carregadas de significados, não havendo possibilidade de neutralidade na construção das coisas que pensamos, dizemos e fazemos. Segundo Larrosa (2002):

O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (p.69).

As narrativas das memórias não obedecerão ao tempo “real” dos acontecimentos, pois inúmeras vezes farei o movimento de “ir e vir”, movimento descontínuo, no qual as lembranças surgirão desordenadamente de acordo com seu significado no ato da escrita. Larrosa (2004) vai nos dizer que:

O presente não é um ponto no tempo, e nem tampouco é um mero transcorrer. O presente da

consciência é um momento significativo no tempo de nossas vidas, um momento em que se abre para nós um horizonte temporal significativo. O presente é a abertura de um horizonte temporal. [...] No entanto é uma operação ativa, a memória não é a memória objetiva do passado, não é um traço, ou um rastro que podemos olhar, como se olha um álbum de fotos, senão que implica interpretação e construção. Recordar é algo que nos fazemos e para que necessitamos a oportunidade, o concurso da imaginação e a habilidade da composição. Por isso, a memória tem a forma de uma narração desde o ponto de vista que a faz significativa (p.15-16).

Na análise de Larrosa (1996), o tempo considerado numa narrativa é “o tempo que conta”, o tempo que adquire relevo para aquele que narra. Assim, “o tempo de nossas vidas é um tempo narrado, articulado em uma história; é a história de nós mesmos, tal como somos capazes de imaginá-la, de significá-la, de contá-la. Mais ou menos nítida, mais ou menos delirante, mais ou menos fragmentada” (p.467, tradução nossa).

Nesse sentido, Larrosa (1996) diz que a aventura de se autonarrar é interminável, levando-nos a compreender que "o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devir, uma permanente metamorfose" (p.481, tradução nossa). E, assim, quando a pessoa se lê e se escreve – ou se escuta e se fala -, coloca-se em movimento e mantém sempre aberta a interrogação acerca do que se é, adiando permanentemente o encontro com aquele sonhado "eu verdadeiro", com uma identidade definitiva.

As narrativas, seguindo as contribuições de Cunha (1997) não são descrições da realidade, mas produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se fazem veículos, constroem condutores. Por esse viés, o uso das narrativas, de acordo com autora, tanto na pesquisa quanto no ensino como objeto pedagógico, torna-se importante aliado na produção do conhecimento e das identidades.

Nessa perspectiva, as narrativas são entendidas:

[...] para muito além daqueles gêneros formalmente conhecidos como tais: o romance, o conto, o filme, o drama. Existem muitas práticas discursivas não reconhecidas formalmente como narrativas, mas

que trazem implícita uma história, encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os “fatos” num enredo ou trama. Para todos os efeitos funcionam como narrativa (SILVA, 2005, p.205).

Isso quer dizer que as narrativas não se resumem aos gêneros formalmente reconhecidos; estamos imersos em um conjunto de práticas discursivas que constituem nossas histórias e passam a dar sentido a quem somos. Sendo assim, a investigação narrativa está implicada em um modo de pensar e fazer pesquisa em que temos a possibilidade de ouvir as histórias dos/as participantes de uma pesquisa a partir de suas vozes, experiências e trajetórias.

O/A pesquisador/a que opta pela metodologia das narrativas tem, como primeiro desafio, o estabelecimento de relações com os sujeitos que irão construir as narrativas. Connelly e Clandinin (1995) destacam a importância de estabelecer o que chamam de “comunidade de atenção mútua (caringcommunity)” (p.19, tradução nossa). Nessa comunidade, as histórias contadas serão compartilhadas e é importante que todos/as tenham voz, o que poderá contribuir para o fortalecimento das relações entre os/as envolvidos/as.

O/A investigador/a precisa estar consciente da complexidade que envolve uma narrativa, pois ao narrar sua história “uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, explicar, re-explicar e re-viver histórias” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.22, tradução nossa). O/A próprio/a pesquisador/a se torna parte da (re)construção dessa narrativa que é compartilhada, passando a integrar o processo.

Neste sentido, no processo de investigação narrativa, o/a pesquisador/a deve atentar-se para alguns aspectos importantes, por exemplo, “a negociação da entrada no campo é vista comumente, como uma questão ética que tem que ver com os princípios que estabelecem as responsabilidades tanto dos investigadores como dos participantes” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.18, tradução nossa).

Hogan (1988 apud CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.20) destaca vários outros elementos importantes na relação de investigação: “a igualdade entre os participantes, a situação de atenção mútua, e os sentimentos de conexão. Um certo sentido de igualdade entre os participantes é particularmente importante na investigação narrativa”.

Nessa metodologia, pesquisadores/as podem utilizar diferentes

estratégias para a produção dos dados narrativos que constituirão o corpus de análise, ou seja, uma rede de narrações. Estas podem se dar por meio de entrevistas, notas de diários, escritas autobiográficas e biográficas, contar histórias, escritas de cartas, fotografias, histórias de vida, entre outras. Para Martins et al. (2013):

a metodologia das narrativas permite pelo emprego de vários instrumentos de construção de dados, como os diários, as cartas pedagógicas, os memoriais, os estudos (auto)biográficos, resgatar e compreender a história de vida pessoal e profissional, bem como interpretar as experiências docentes, a partir do relato dos protagonistas, os educadores (p.2).

Consideramos que a investigação narrativa é uma possibilidade para que os sujeitos envolvidos na pesquisa, como também para os/as pesquisadores/as, compartilhem histórias num processo de (re)construção e (re)organização das experiências vividas que compõem a trama das relações – que envolvem os sujeitos e os constituem – inventando e fabricando histórias narradas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Construindo histórias de vida para compreender a educação e a profissão docente no estado do Rio Grande do Sul. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **História e histórias de vida: educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.13-34.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-59.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**, v.23, n.1-2. São Paulo, jan./dez. 1997.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método**

(auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p.99-106.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e. (Org.) **Histórias de professores:** leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiência de la leitura.** Barcelona: Laertes, 1996. p.461-482.

_____. Tecnologias do Eu e educação. In: **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p.35-86.

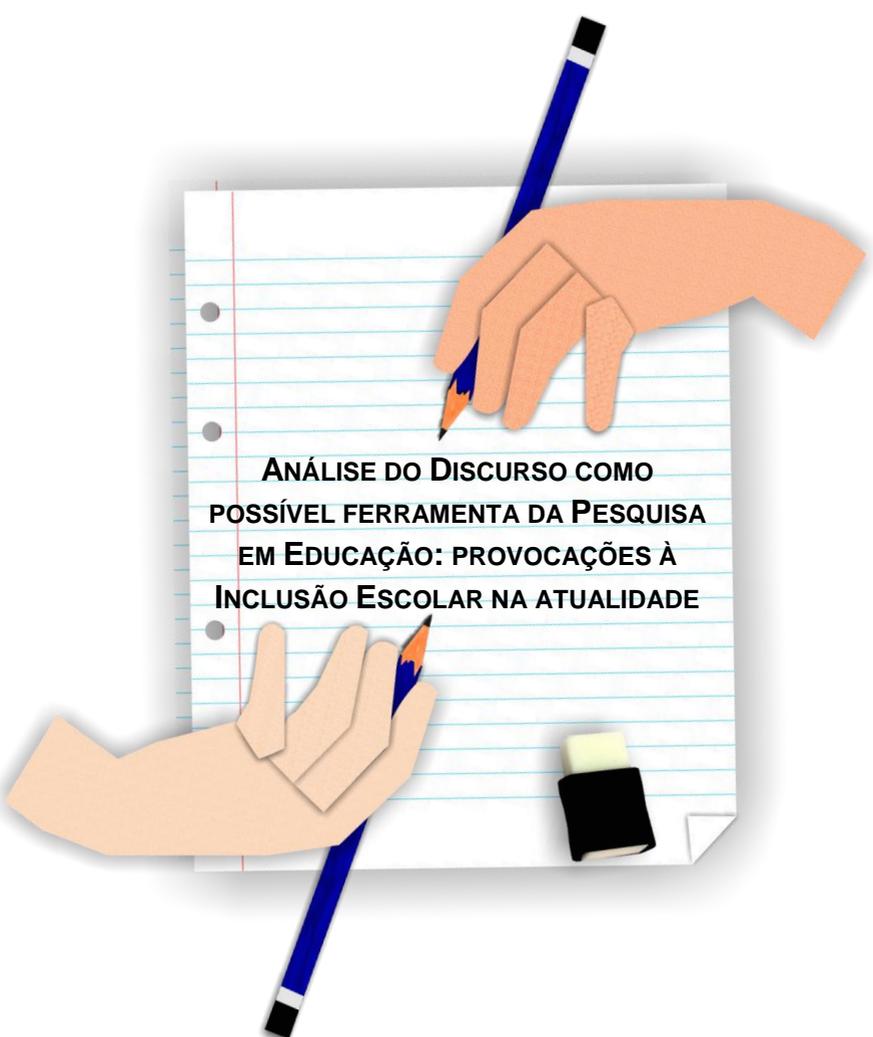
_____. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.11-22.

MARTINS, Elizangela Fernandes et al. As narrativas e os diários de formação: caminhos possíveis na pesquisa em educação. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_10\(1\).pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_10(1).pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2013.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula.** Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



**ANÁLISE DO DISCURSO COMO
POSSÍVEL FERRAMENTA DA PESQUISA
EM EDUCAÇÃO: PROVOCAÇÕES À
INCLUSÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE**

ANÁLISE DO DISCURSO COMO POSSÍVEL FERRAMENTA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: PROVOCAÇÕES À INCLUSÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE

Gisele Ruiz Silva
Clarissa Corrêa Henning

Inquietadas com a prática pedagógica e com os elementos que nos interpelam a todo o momento, fazendo-nos profissionais da docência, tivemos como objetivo geral de pesquisa analisar o discurso da inclusão escolar na atualidade, tendo como escopo as enunciações presentes na Revista Nova Escola a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. A pergunta emerge de alguns aspectos: 1- o entendimento de que as representações de professor, aluno, escola, etc. são construídas nos e pelos discursos; 2- o *status* ocupado pela Revista Nova Escola na comunidade educacional e; 3- o deslocamento da posição da Educação Especial após a implementação da referida Política no ano de 2008.

Para buscar responder a esta ampla questão, fez-se necessário atender a três outras questões mais específicas que delinearam os objetivos específicos/questões dessa pesquisa: Quais alguns dos pressupostos da escola moderna do século XVII são atualizados na constituição da escola inclusiva vigente no final do século XX? Que verdades são produzidas pelos textos legais sobre inclusão escolar, a partir de 1996, que ditam as formas de atuação da escola inclusiva? Como é representada a figura do professor na escola inclusiva da atualidade?

Constituímos como *corpus* empírico da pesquisa os documentos legais que normatizam a inclusão escolar no Brasil, datados a partir de 1996⁴, e reportagens sobre inclusão escolar publicadas na Revista Nova Escola, incluindo as edições que dela se desdobram – Revista Nova

⁴ Especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução nº 2/01, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094/07, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/11, sancionados pelo Governo Federal.

Escola-Gestão Escolar e Revista Nova Escola – Edição Especial – veiculadas no período de 2008 a 2013⁵.

O recorte na escolha da legislação se dá pelo fato de buscar entender os deslocamentos dados nas políticas de inclusão a partir de 1996, quando o Governo sanciona, após 25 anos, um novo conjunto de normas para a educação no país. Já o recorte metodológico na escolha das revistas se dá pela mudança no atendimento dispensado pela Educação Especial, que a partir de 2008 deixa de ser a responsável pela educação das crianças especiais, tornando-se suporte para as classes comuns, espaço em que todos devem estar incluídos. Por esse motivo, buscamos nas reportagens mapear qual discursividade vem produzindo as representações dos docentes da atualidade.

Verdade, normalização e inclusão

A verdade é criação deste mundo, ela é produzida em meio a relações de poder ao mesmo tempo em que produz efeitos de poder. Ao afirmar isso, podemos entender que a verdade de uma determinada sociedade é própria dessa sociedade, ou seja, cada grupo social cria, a partir das relações que estabelece em seu interior, um conjunto de regras, um regime, uma política de verdade que lhe é própria. Tal conjunto de verdade é produzido no interior dos discursos que a própria sociedade faz funcionar como verdadeiros, assim, elege uns e não outros, de acordo com as normas e regras vigentes em certo momento histórico. Esse entendimento trazido por Foucault (2003; 2006; 2009)

⁵ A página da revista na internet apresenta diversas possibilidades de acesso a conteúdos educacionais variados (vídeos, *blogs*, jogos, fotos, planos de aula, entre outros) assim como um *link* para visualização das edições impressas. Além do *site* oficial, a referida publicação conta com ampla circulação nas redes sociais – Facebook e Twitter. No Facebook, o item “Sobre” apresenta as seguintes informações: “Nova Escola é a maior revista de Educação do país. Tem como objetivo contribuir com a formação de professores e ajudar a melhorar a Educação Básica no Brasil” (FACEBOOK/WEB 2013). A RNE circula no Brasil desde março de 1986; é uma publicação da Fundação Victor Civita, uma entidade criada em 1985, sem fins lucrativos. Percebe-se sua popularidade pelo número expressivo de registros nos campos “curtiram” e “falando sobre isso”, 280.249 e 32.537, respectivamente. No Twitter, foram registrados 56.969 seguidores. Estas informações cutucam-nos a pensar que os ditos veiculados pela revista se constituem em verdades que produzem o campo educacional, dada sua legitimidade e a ampla circulação entre os profissionais da educação em nosso país.

desmantela a ideia de que a verdade seja algo a ser descoberto, desvelada por práticas científicas. Pensar a verdade como uma criação, uma invenção do e no mundo em que vivemos, provoca assumi-la como um produto dos discursos econômico e político que se sustentam por relações de poder.

O poder que aqui se fala não é um poder negativo, opressor ou dominante. O poder que Foucault (2009a) discute é um poder que “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (p.8). É um poder que age pelo disciplinamento dos corpos de forma discreta e constante. Ele atua no corpo social a partir de uma rede de relações que mantém a sociedade em funcionamento. Ele é entendido como positivo, pois “produz realidades; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que ele pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2003, p.161).

Nomear os indivíduos a partir de certos padrões científicos, classificando-os em *com* necessidades educativas especiais (os *anormais*⁶) e *sem* necessidades educativas especiais (os normais), é uma invenção deste mundo, de uma sociedade em que o regime de verdade é a Ciência. Não queremos aqui negar a materialidade das coisas ou questionar se a trissomia do cromossomo 21⁷ seja mesmo a causa da Síndrome de Down, por exemplo. Não se trata disso! O que nos parece problemático e nos incita à discussão é que a prática das classificações não apenas nomeia, mas também, e principalmente, posiciona os sujeitos por vezes em locais que lhes são confortáveis e por vezes não.

Partindo desta inquietação, entendemos a inclusão escolar como fruto da lógica estabelecida pela episteme moderna, em que o princípio fundamental de ordenação e classificação repercute na prática de colocar cada coisa em um lugar, criando lugares específicos para cada sujeito social. A classificação marca os desvios, hierarquiza as qualidades, as competências e as aptidões (FOUCAULT, 2003). Esta arte de disciplinamento dos corpos que se dá também na escola (além de outras instâncias, como os quartéis, os conventos e as fábricas, por exemplo), visa produzir sujeitos para um determinado fim. Para tanto, distribui “os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento” e

⁶ Utilizamos o termo *anormais* no sentido dado por Michel Foucault (2002).

⁷ A trissomia do cromossomo 21 é uma alteração genética causada por um erro na divisão celular durante a divisão embrionária. Os indivíduos com Síndrome de Down, em vez de dois cromossomos no par 21, possuem três.

exerce “sobre eles uma pressão constante para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos ‘à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios’”. Enfim, “para que, todos, se pareçam” (FOUCAULT, 2003, p.152, grifos do autor).

Foucault (2008) ensina que, para além do sistema da lei, existem técnicas de normalização. As disciplinas decompõem os indivíduos para percebê-los e, logo após, modificá-los com vistas a determinados objetivos, a um modelo ideal. Adestramento progressivo e controle permanente que norteiam a nomeação do normal e do anormal, do apto e do inapto, do capaz e do incapaz, e assim por diante.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos, conforme esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (p.74-75).

Assim, com relação às disciplinas, seria mais apropriado falar em “normação” do que em “normalização” – já que parte-se da Norma para definir quem é o normal e quem é o anormal. Existe uma infrapenalidade imposta por meio das disciplinas que “quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis” (FOUCAULT, 2003, p.171), normalizando os indivíduos. É o poder da Norma que classifica e hierarquiza os indivíduos não mais questionando quem fez o que, mas determinando o que é correto fazer, qual o comportamento considerado normal.

A propagação das disciplinas foi possível a partir de sua inversão funcional, ou seja, de um movimento que deixa de enfatizar a disciplina-bloqueio para incitar a disciplina-mecanismo e, assim, produzir indivíduos, acima de tudo, úteis. Rompendo muros, agora as disciplinas atravessam todo o campo social porque seus mecanismos tendem a se desinstitucionalizar. A objetivação dos indivíduos é crucial para que a Norma funcione como princípio de comunicação dessa sociedade. A arquitetura mobilizada pelas disciplinas é o instrumento que viabiliza o juízo de si sobre si e assim o indivíduo e seu lugar são produzidos, são

efeitos da visibilidade obrigatória dos corpos própria das disciplinas. A medida das coisas é baseada na comparação, pois as práticas normativas disciplinares individualizam e tornam comparável sem exterioridade alguma. Este é o nível microfísico da Norma. Não há estranhos – o anormal deriva da mesma natureza da Norma: “A norma integra tudo o que desejaria excedê-la – nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro” (EWALD, 1993, p.87).

O conjunto de práticas normativas da segurança marca a presença da Norma no nível biopolítico. Sendo o mecanismo que produz uma medida comum, por meio da segurança, a Norma alcança a população como técnica de gerenciamento do risco social, que trata os acontecimentos de uma maneira específica. Foucault (2008) explica que as técnicas de normalização relacionadas à sociedade seguracional são preventivas: invertendo a regra do jogo da normalização disciplinar, aqui elas administram a população a partir do normal, e não a partir da Norma. Desse modo, calculando estatísticas e probabilidades, desenha-se uma curva de normalidade. Entre o comportamento normal e o anormal, várias gradações são possíveis – e as técnicas de normalização operam de forma a trazer as normalidades mais “desfavoráveis” para perto das normalidades mais “normais”. A medida é, então, o comportamento normal, e é dele que se deduz a Norma.

A estratégia de diferenciar os indivíduos, classificando-os e hierarquizando-os vai produzir uma média, uma regra de conjunto, que se deve fazer funcionar como um modelo, o qual todos devem pretender se aproximar. Esta regra, este modelo, é a Norma. Um padrão no qual alguns sujeitos se encaixam muito bem e outros, nem tanto. Todos, contudo, encontram-se debaixo deste grande guarda-chuva chamado Norma e, quanto mais ao centro do guarda-chuva, mais adequados ao modelo os sujeitos estão (EWALD, 1993). Fazer com que aqueles que estejam distantes do centro dele se aproximem é o objetivo das práticas de normalização. Dessa forma, olhando para a inclusão escolar pelas lentes foucaultianas, é possível pensá-la como uma prática de normalização dos sujeitos *anormais*, ou seja, daqueles indivíduos que, por algum motivo, não seguem o padrão definido como adequado para a posição de estudante. Assim, devem ser conduzidos por estratégias que lhes possibilitem chegar cada vez mais perto do modelo ideal.

No contexto social em que hoje vivemos, as práticas disciplinares já não se dão de formas tão marcadas quanto as narradas

por Foucault em *Vigiar e Punir* (2003), por exemplo. Não obstante, mesmo que de maneiras mais sutis, a inclusão é pautada por técnicas de disciplinamento e normalização dos *anormais*. Além disso, na correntezia dos estudos foucaultianos, ela pode ser vista como uma estratégia de gerenciamento da população, como uma forma de aproximação dos sujeitos *anormais* para que se possa conhecê-los e governá-los cada vez mais e melhor. Essa é uma prática de cunho moralizante, que toma a inclusão como um direito natural. O fato é que incluir, visto pelas lentes foucaultianas, é um processo que visa normalizar os *anormais*, ou seja, trazer para o caminho “certo” aqueles que dele estão desviados. Promover o despertar da razão dos sujeitos por um aparato pedagógico, psicológico, enfim, disciplinar (VEIGA-NETO, 2001).

Engendrando práticas, normalizando sujeitos: a escola inclusiva, o aluno incluído e o professor inclusivo

Olhando para o objeto discursivo dessa pesquisa – a inclusão – a partir dos estudos de Michel Foucault, especialmente, operamos com algumas ferramentas da Análise do Discurso. Dessa forma, ao nos apropriarmos do *corpus* discursivo da investigação, mapeamos os ditos que nos possibilitassem entender qual discursividade vem sendo produzida sobre a inclusão escolar. Estes ditos são o que Foucault (2010) denominou de enunciações: “A enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (p.114). Estas são, no nosso exemplo, as falas apresentadas pelas reportagens que, embora tenham o mesmo sentido ou se remetam a fatos em comum, não se repetem. Além disso, são entendidas como datadas e históricas, por terem sido pronunciadas em determinado momento e, por esse motivo, causado um efeito e não outro. Cabe salientar que as enunciações não são apenas coisas ditas, faladas; imagens também podem ser entendidas como tal. Ainda que não tenha sido foco de nossa análise, uma fotografia de um aluno com Paralisia Cerebral participando de atividades escolares, por exemplo, pode ser tomada como uma enunciação.

Tudo o que foi mapeado nos textos foi agrupado no sentido de formar conjuntos de enunciações que remetem a um mesmo objeto. Assim, obtivemos um conjunto de enunciações sobre a escola inclusiva, outro conjunto que tratava do aluno incluído e outro que desenhava um perfil do professor. Possivelmente, outros conjuntos de enunciações

poderiam ser constituídos, tudo depende de quem olha e quando olha. Por ora, construímos esses três grupos.

Cada grupo de enunciações pode montar um enunciado. No entanto, estes não estão ali à espera de serem descobertos (FOUCAULT, 2010). Para remontá-los, é preciso operar como as ferramentas, com os conceitos foucaultianos que nos permitem colocar em suspenso as “verdades” produzidas pelas reportagens.

Dando sequência a nosso processo investigativo, fizemos uso das enunciações que tratavam da forma como a escola atual deve agir para que inclua a todos, buscando entender como se constitui a escola inclusiva da atualidade. Tal escola, que emerge no final do século XX, atualiza formas de educar do início da Modernidade. A pansofia comeniana, *Ensinar Tudo a Todos*, faz-se repaginada no princípio *Todos na Escola* da educação inclusiva da atualidade. Não só ela, como também a ênfase em processos de normalização e disciplinamento que, apesar da sutileza com que se apresentam, ainda são o foco da educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assim como o Decreto nº 7.611/11, que a sucede, visam, ao incluir os sujeitos *anormais* em classes comuns, não apenas a garantia do acesso ou o direito à educação. Ao nosso olhar, essas políticas almejam a normalização dos sujeitos *anormais*, pretendem a corrigibilidade dos sujeitos incorrigíveis.

Nesta perspectiva, é possível pensar que o discurso de inclusão apresentado na Legislação Brasileira está imerso em uma lógica governamental sustentada pelo jogo econômico do Estado neoliberal. Apesar de todo o envolvimento com um discurso de direitos humanos, tolerância, respeito às diferenças ou, ainda, da *Educação como um Direito de todos*, como amplamente difundido pelas propagandas do Governo Federal na última década, as políticas de inclusão escolar podem ser entendidas como uma estratégia de gerenciamento do risco social. Na esteira dos estudos foucaultianos, entendemos tais políticas como um importante funcionamento biopolítico na busca pelo gerenciamento da população, pela diminuição do risco social, possibilitando o maior número de indivíduos participantes da lógica do mercado pelo maior tempo possível.

O segundo conjunto de enunciações construído durante a investigação tratava de nomear os alunos que podem/devem ser incluídos. Não definimos este conjunto de ditos como um enunciado, porém nos valem dele como subsídio para entender em que solo vem

sendo discutidas as práticas e as políticas de inclusão escolar no Brasil. A análise dos documentos legais brasileiros sobre inclusão escolar permitiu entender que estes estão articulados com um determinado conceito de inclusão, o qual traz consigo a necessidade de inserção de todos os sujeitos nas tramas do mercado. Nota-se, no texto deste artigo, que as determinações legais são também importantes produtoras de verdades sobre os sujeitos, uma vez que, ao nomearem quais são aqueles que podemos entender como estudantes com necessidades especiais (BRASIL, 2008), posicionam os demais no interior da massa de estudantes que não precisam de atendimento educacional especializado. Forma-se, assim, outra configuração de educação, que já não separa os *anormais* (FOUCAULT, 2002) para dar-lhes um atendimento específico, mas que inclui a todos, buscando atender-lhes na totalidade. Dessa forma, surge um novo contexto educacional: a educação inclusiva.

Nas reportagens analisadas, podemos mapear falas que reportam à ideia de formação de sujeitos capazes de interagir em sociedade. Ao enfatizar que apesar de não se alfabetizarem, as crianças com deficiência incluídas na escola regular acabam “conhecendo e incorporando regras sociais e desenvolvendo habilidades como a oralidade”. A Revista Nova Escola – Gestão Escolar (ed.008, 2010) anuncia preceitos que, na escola moderna inclusiva, apresentam-se como tão – ou até mesmo mais – fundamentais que a própria aprendizagem dos aspectos cognitivos.

O último conjunto de enunciações compôs um importante enunciado que dá a ver o discurso de inclusão no século XXI, referimo-nos ao enunciado que construímos e denominamos de *professor-inclusivo*. Diante da “nova cara” das salas de aula brasileiras, vemos emergir um professor também “novo”. As características deste profissional foram delineadas a partir dos excertos das reportagens da Revista Nova Escola, buscando montar as representações de professor que elas suscitam. Mapeamos aqui diversas expressões que colocam o profissional da docência como partícipe da lógica governamental que conduz nossa sociedade neste século.

O professor **tem em mãos** a grande chance de dar autonomia a uma pessoa (RNE, ed.221, 2009, grifos nossos).

Antes de sugerir que um aluno tem hiperatividade, **veja se é sua aula que não anda prendendo a atenção** (RNE, ed.231, 2010, grifos nossos).

Mesmo nos casos em que não há a certeza de que o estudante tem altas habilidades, **o estímulo do professor é bem-vindo** (RNE, ed.224, 2009, grifos nossos).

Nestas enunciações, percebe-se a marca de um modelo de professor que deve atender às demandas de um cenário político cuja engrenagem discursiva atribui a todos e a cada um a tarefa de contribuir para a manutenção de um bem-estar geral. Essa mobilização por um fazer pedagógico capaz de atender à diversidade se reverte em “saberes sobre a inclusão que são aclamados pelos próprios professores” e são “tidos como extremamente necessários, como motores para uma boa ação pedagógica e [...] para a concretização de uma sociedade mais próspera” (MACHADO, 2011, p.64).

Percebe-se que a escola é um importante artefato social que tem por objetivo a produção de sujeitos capazes de atuar em sociedade e, mais que isso, de manter em funcionamento a lógica social. Em oposição à solidez característica do início da Modernidade, temos, hoje, uma fluidez dos pensamentos, das vontades, dos desejos, das coisas de forma geral. No entanto, apesar desse importante deslocamento nas nossas formas de ser e agir no mundo, dada por esta nova configuração social, ainda estamos falando de um solo moderno. É a partir da lógica de ordem e organização da episteme moderna que a sociedade do século XXI se sustenta.

Atravessamentos: a disciplina na escola contemporânea e o controle no discurso da inclusão

Ao pensarmos quais princípios constituem a maquinaria escolar deste século, percebemos o quanto este aparato discursivo traz potentes marcas de elementos que fundamentaram a construção da escola moderna no século XVII. Chegamos a esta premissa, a partir das análises nas reportagens da Revista Nova Escola. Nelas, puderam ser mapeados excertos que nos permitiram pensar algumas atualizações do que fora proposto por Comenius em sua *Didactica Magna* enquanto ideal de educação para a solidificação da sociedade Moderna e que ainda se encontram presentes na escola atual. Algumas práticas e estratégias de organização e disciplinamento puderam ser identificadas, instigando nosso pensamento à ideia de que a escola inclusiva é – nos rastros deixados pela escola moderna há mais de quatro séculos – um espaço disciplinar dos corpos e dos saberes.

Nosso intuito não foi, em momento algum desta escrita, denunciar supostas boas ou más intenções da instituição escolar. Nossas análises têm como proposição identificar os jogos de relações que se estabelecem em determinados espaços sociais e entender que “verdades” vão sendo aí disseminadas, as quais produzem discursos e sujeitos. Nosso interesse é olhar a produtividade do discurso e os potentes efeitos de sentido que são produzidos, fabricando sujeitos.

A escola, que na atualidade assume uma posição de instituição inclusiva cujo princípio é ensinar a *todos*, embora se vista de uma nova roupagem, especialmente pela bandeira do respeito às diferenças e dos direitos humanos (SÁNCHEZ, 2005), ainda é uma instituição de caráter disciplinar. A instituição escolar exige, cada vez mais, a ação de um especialista, cuja função é ver em detalhe cada um dos sujeitos, produzindo saberes sobre eles. Tais saberes dão vazão a outros e alimentam formas cada vez mais sutis e mais eficazes de disciplinamento, adestrando, disciplinando e governando os sujeitos.

Percebemos a ocorrência, na última década, não só de uma produção significativa de saberes a respeito da inclusão, mas, também, um deslocamento nos princípios do atendimento. Se inicialmente o mesmo se direcionava especialmente aos sujeitos incluídos, este vai, aos poucos, diluindo-se sobre os estudantes de maneira geral. Notamos que as políticas públicas, especialmente a partir de 2008, tensionam os espaços de formação docente, o qual passa a ser alvo do discurso de inclusão. Estas pistas mapeadas na legislação e também nas reportagens nos cutucaram a pensar o perfil do profissional da docência do século XXI.

O professor, no contexto do neoliberalismo, não é um profissional à parte no discurso do mundo do trabalho. As estratégias de governo do Estado estão articuladas à lógica empresarial do Estado Neoliberal, ou seja, vivemos um empresariamento do Estado e da educação, por consequência. Dessa forma, quando olhamos para a educação como potente ferramenta das práticas de governo, cabe-nos percebê-la, também, como parte da engrenagem que opera na mesma lógica que nos sustenta enquanto sociedade. Nesse sentido, o professorado da escola inclusiva do século XXI, precisa, para que tenha sucesso em sua prática, ser um profissional dotado de características que perpassem da boa formação à flexibilidade, tendo, neste meio, uma série de outros requisitos que o permitam dialogar com os sujeitos e com o sistema do seu tempo. A esse conjunto dos ditos mapeados nas

reportagens, chamado por Foucault de enunciações, denominamos o enunciado de *professor-inclusivo*.

Hoje, ao retomarmos os caminhos percorridos durante a pesquisa, vemos o quão em nós está presente o discurso de inclusão escolar e o quanto buscamos estratégias de incluir nossos alunos e de sermos incluídos no sistema que nos rege. Não queremos estar de fora e nem deixar alguém de fora. Notamos a “ginástica” que fazemos diariamente para dar conta de todas as tarefas para bem gerenciarmos a prática. Se para fazer parte do contexto for necessário dispensarmos horas extras de trabalho e estudo, assim o fazemos.

É importante destacar que as enunciações que encontramos só puderam ser mapeadas porque existe toda uma lógica discursiva vigente em nossa sociedade que nos permite, e de certa forma exige, pensar e falar da inclusão. Tudo o que está dito nas revistas só pode ser por nós problematizado porque há um contexto histórico, político e econômico que nos impulsiona a pensar e a agir desta forma e não de outra. Fica aqui, então, um convite ao leitor para que se aventure a problematizar conosco o discurso da inclusão na atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.611/11**. Secretaria de Educação. MEC, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna (1621 - 1657)**. Fonte digital, 2001. Disponível em: <eBooksBrasil.com>. Acesso em: 26 jul. 2013.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o Direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FACEBOOK/WEB, **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://www.facebook.com/revistanovaescola?ref=ts&fref=ts>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

____. **Microfísica do poder**. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3.ed. Rio de Janeiro: NAU, 2009a.

____. **Segurança, Território, População**: curso no Collège de France (1977 - 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

____. **A ordem do discurso**. 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

____. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

____. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974 - 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de Inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.57-69.

REVISTA Nova Escola. 231.ed., abr. 2010. Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul. 2013.

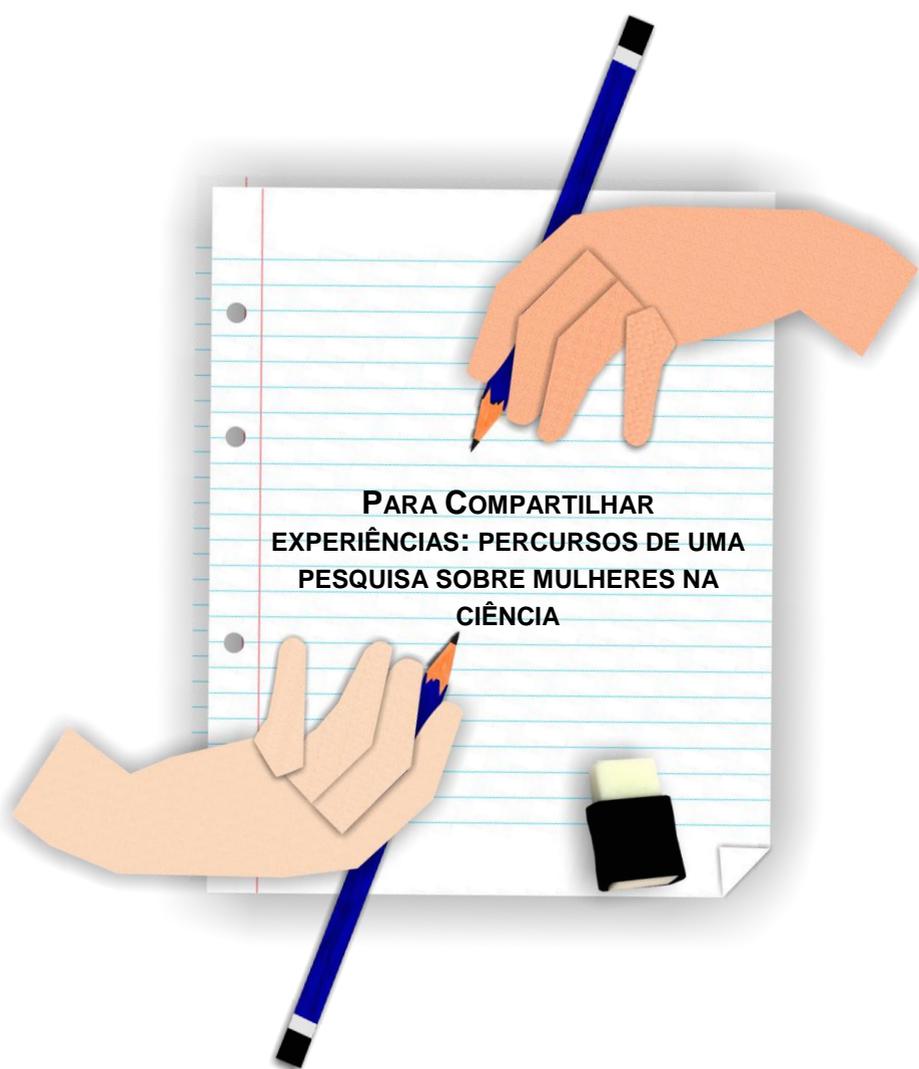
____. 224.ed., ago. 2009. Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul. 2013.

____. 221.ed., abr. 2009. Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul. 2013.

REVISTA, Nova Escola – Gestão Escolar. 008.ed., jun./jul. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/indice-gestao/008.shtml>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Inclusão. **Revista da Educação Especial**, n.1. Brasília: MEC/SEESP, out. 2005. p.07-18.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-118.

An illustration of a white notebook page with blue horizontal lines and a red vertical margin line on the left. The page has three hole punches on the left side. Two hands are shown holding blue pencils; one hand is at the top right and the other is at the bottom left. A black highlighter with a yellow tip is positioned at the bottom right of the page. The entire scene is set against a white background with a subtle shadow effect.

**PARA COMPARTILHAR
EXPERIÊNCIAS: PERCURSOS DE UMA
PESQUISA SOBRE MULHERES NA
CIÊNCIA**

PARA COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS: PERCURSOS DE UMA PESQUISA SOBRE MULHERES NA CIÊNCIA

Fabiane Ferreira da Silva

*Você tem o teu
caminho, eu tenho o
meu. Quanto ao
caminho certo, o
correto, o único
caminho, não existe.
(Friedrich Nietzsche)*

Neste artigo busco compartilhar com o(a) leitor(a) os percursos de pesquisa que vivenciei no doutorado em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande para a produção da tese “Mulheres na ciência: vozes, tempos, lugares e trajetórias”, que teve como objetivo investigar a inserção e a participação das mulheres no campo da ciência moderna e, assim, problematizar alguns dos discursos e práticas sociais implicados na constituição de mulheres cientistas.

Para tanto, é preciso narrar como foi o processo de escolha do objeto de pesquisa, dos sujeitos, da perspectiva teórica, dos caminhos metodológicos e da estratégia de análise, não buscando apontar a origem desses movimentos, mas, sim, na direção de ir compreendendo como fui produzindo uma tese sobre mulheres na ciência e ao mesmo tempo me constituindo pesquisadora. Assim, inicio este texto narrativo entendendo-o como um mecanismo implicado na produção e reconstrução da minha subjetividade, uma vez que “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”. (LARROSA, 2002b, p.69).

Na continuidade deste texto, em um primeiro momento apresento como se deu a “escolha” do tema e da perspectiva teórica. Em um segundo momento, apresento a investigação narrativa, metodologia utilizada na produção da pesquisa, bem com a estratégia empregada para a produção dos “dados” narrativos – a entrevista semiestruturada. Finalizo discutindo a forma de análise das narrativas

que estabelece conexões com a análise do discurso na linha de Michel Foucault.

Construindo o problema/objeto de pesquisa

A escolha do objeto de pesquisa – a participação das mulheres na ciência – não se deu ao acaso, como se “emergisse” em determinado momento da minha vida, nem tampouco esse tema se constitui para mim de forma fácil e simples, sem angústias e exigências. Optar por um tema de pesquisa é aprender a “olhar” de outro modo o que entendíamos como “natural”, é suspeitar das “verdades” vigentes, tomando-as pelo avesso, e assim engendrar outras redes de significações (CORAZZA, 2007). Nas palavras da referida autora:

[...] construir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão *natural* nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade (seja esta verdade científica, mágica, artística, filosófica, psicanalítica, religiosa, biológica, política etc.); rezear a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o rigor, o universal, o apaziguado. Em suma, criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias. (CORAZZA, 2007, p.116).

Enfim, a escolha desse objeto de pesquisa não se deu sem um desdobramento sobre as coisas à minha volta, sobre a minha história, sobre as experiências que me acessaram e, que aos poucos, foram produzindo a minha identidade de mulher, professora de química, pesquisadora... Frequentemente ouvimos dizer que os problemas de pesquisa já estão “dados” nos locais em que transitamos e que bastaria um “olhar” atento para estabelecer o objeto de investigação. Contudo, entendo que não é qualquer tema que nos interpela, nos toca, nos acessa; como diz Larrosa (2002a), “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 21). É

preciso que haja paixão, sentimento, desejo, vontade de “verdade”, vontade de construir a minha “verdade”, mesmo que provisória.

Desse modo, entendo que as inquietações que me levaram a construir o meu problema de pesquisa vinculam-se, primeiramente, à minha inserção no Grupo de Estudos Sexualidade e Escola (GESE/FURG), no qual iniciei os meus estudos com autores(as) do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, nas vertentes pós-estruturalistas, e, também, com as leituras de Michel Foucault. O estudo dos referidos campos teóricos e de Foucault possibilitaram-me entender que é nas relações sociais atravessadas pelo poder que os sujeitos são generificados. Nesse sentido, mulheres e homens aprendem desde muito cedo a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares na sociedade, e para tanto um investimento significativo é posto em ação, uma vez que a família, a escola, a universidade, a mídia, a ciência, entre outras instâncias sociais e artefatos culturais, atuam nesse processo, desempenhando papel importante nessa complexa rede que (con)forma e governa os corpos e a vida das pessoas.

As vivências no GESE me possibilitaram desenvolver a minha dissertação de mestrado com as mulheres integrantes da Associação Movimento Solidário Colméia⁸, no Município de Rio Grande/RS. A pesquisa desenvolvida teve como objetivo investigar a rede de discursos que inscrevem os corpos femininos, constituindo as mulheres da Colméia e suas identidades (SILVA, 2007).

Durante o mestrado tive a oportunidade de participar do “I Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa Pensando Gênero e Ciências”, realizado em Brasília/DF, que reuniu 316 mulheres e 17 homens, pesquisadoras e pesquisadores, de núcleos de pesquisa e universidades de todas as regiões do país, tendo como objetivos: analisar e fortalecer as pesquisas sobre gênero e ciências no Brasil; estabelecer medidas e ações para a promoção das mulheres no campo das ciências e nas carreiras acadêmicas e fortalecer as redes de núcleos e grupos de pesquisa sobre as relações de gênero, mulheres e feminismos (BRASIL, 2006). As discussões que emergiram ao longo desse Encontro me interpelaram a tal ponto, que passei a “olhar” de

⁸ Essa Associação se caracteriza como uma sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como principal objetivo possibilitar o resgate da cidadania e a melhoria da qualidade de vida das famílias que a integram. Essas famílias vivem em situação de extrema pobreza, sobrevivendo muitas vezes do que catam do lixo (SILVA, 2007).

outro modo para a inserção e participação da mulher na ciência. O que antes me parecia “natural”, familiar, passou a me inquietar, configurando-se em objeto de pesquisa.

Interpelada pelas provocações desse evento, passei a perceber o viés androcêntrico e sexista que perpassa a ciência desde o seu “nascimento”. Uma “mirada” para a história da ciência me mostrou que o campo científico ao longo dos tempos foi se constituindo como essencialmente masculino, excluindo ou invisibilizando as mulheres.

Muitas mulheres foram (e ainda são) excluídas da produção do conhecimento. Mesmo com as mudanças ocorridas quanto ao acesso à educação e ao ensino superior por parte das mulheres, a representação⁹ de quem faz e pode fazer ciência ainda é masculina. Atualmente, é possível perceber o número expressivo de mulheres em muitas universidades do país e instituições de pesquisa. Contudo, verifica-se que a participação feminina no mundo da ciência vem acontecendo de modo dicotomizado, uma vez que as mulheres tendem a se concentrar em determinadas áreas, tais como Psicologia, Linguística, Nutrição, Serviço Social, Fonoaudiologia, Economia Doméstica e Enfermagem, os chamados “guetos femininos”; sendo minoria na Geociência, Matemática, Engenharias, Ciência da Computação, Economia e, sobretudo na Física, área em que a participação feminina não ultrapassa 20% (FELÍCIO, 2010).

Além do viés sexista que perpassa a ciência, outra questão muito discutida se refere ao fato de que as mulheres não avançam na carreira na mesma proporção que os homens. A ascensão profissional pode ser observada, por exemplo, na participação em cargos

⁹ Cabe destacar que estou entendendo por representação, uma vez que ela ocupa lugar central na política de identidade, ou seja, os diferentes regimes de representação estão implicados com o processo de produção e manutenção das identidades sociais. Para Tomaz Tadeu da Silva (2005), a representação não é mero espelho ou reflexo de uma realidade anterior e independente do discurso que a nomeia. A representação é “um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. [...] É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. E essa ‘forma particular’ é determinada precisamente por relações de poder.” (SILVA, 2005, p.199). A representação de cientista, ao ser produzida e veiculada no contexto social, produz efeitos na constituição dos sujeitos, delimitando e ensinando quem pode produzir ciência. Em outras palavras, o modo como falamos das coisas as constitui, ou seja, o modo como representamos a cultura científica produz os sujeitos da ciência.

administrativos, no nível mais elevado da carreira universitária (professor(a) titular), no recebimento de bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq ou na participação em comitês de assessoramento das agências de fomento. Tomando como referência o número de bolsas PQ do CNPq por categoria e sexo do bolsista (BRASIL, 2013), dados de 2012 mostram que as mulheres representam apenas 35,3% do número de bolsistas, sendo que o número de mulheres decresce conforme aumenta a hierarquia acadêmica.

Nessa direção, algumas questões se colocam: Qual a razão desses números? O que faz com que o número de mulheres ainda hoje seja consideravelmente menor do que o de homens em determinadas áreas do conhecimento? Por que as mulheres cientistas no Brasil ainda não avançam na mesma proporção que os homens em cargos e posições de destaque e reconhecimento? Estarão os recursos nas universidades ou institutos de pesquisa sendo distribuídos de forma sexista, ou as mulheres estão solicitando menos recursos do que os homens? Quais foram os acontecimentos políticos, econômicos, socio-históricos, científicos que produziram e ainda produzem efeitos na inserção e participação das mulheres nas ciências? Como se dá a trajetória de mulheres na ciência moderna, marcada por um viés androcêntrico e sexista?

São perguntas inseparáveis e complexas que permeiam os estudos sobre gênero e ciência e que me moveram na direção de investigar a participação das mulheres na ciência. Para tanto, tomei como *corpus* de análise as entrevistas semiestruturadas realizadas com seis mulheres cientistas atuantes em universidades públicas e numa instituição de pesquisa do Rio Grande do Sul, sendo uma da área da Farmácia, duas de Ciências Biológicas, duas da Física e a outra da Engenharia de Computação.

A investigação narrativa como estratégia metodológica

A produção do *corpus* desta pesquisa se ancora na metodologia da investigação narrativa a partir dos pressupostos de Larrosa (1996; 2004) e de Connelly e Clandinin (1995). De acordo com Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa, ao mesmo tempo em que se constitui em uma metodologia de investigação, é também o fenômeno que se investiga, ou seja, “narrativa’ é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e também é o método de investigação que vai ser utilizado na pesquisa” (p.12, tradução minha).

Na perspectiva desses autores, a utilização da narrativa como metodologia de investigação se justifica em função do entendimento de que somos seres contadores de histórias, somos seres que, tanto individual como socialmente, vivemos vidas narradas (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Além disso, a narrativa se constitui como um mecanismo fundamental de compreensão de si, dos outros e das práticas sociais como lugares nos quais se produzem e se interpretam histórias (LARROSA, 1996).

Orientada por esses autores, passei a entender a narrativa tanto como uma metodologia investigativa como um texto discursivo implicado na produção e reconstrução da subjetividade do sujeito, uma vez que é no processo de narrar e ouvir histórias que o sujeito vai construindo tanto os sentidos de si, como de suas experiências, dos outros e do contexto em que está inserido. De acordo com Larrosa (1996):

Cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama. Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento da nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se mediam histórias. A construção do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história é, fundamentalmente, um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar histórias, de contrapor umas histórias a outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam em tanto que estão se constituindo nesse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (p.471-472, tradução minha).

Nessa perspectiva, a história de nossas vidas é constituída por muitas histórias, por muitas vozes, “nossa história é sempre uma história polifônica” (LARROSA, 1996, p.475). É nesse complexo jogo narrativo que aprendemos a construir a nossa identidade, a dar sentido a quem

somos e a quem são os outros. Dessa forma, a identidade (quem sou) não é algo que encontro ou descubro, como se fizesse parte da minha essência, mas é algo que fabrico, construo e modifico nesta gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida, e essa conversação inclui as pessoas com quem me relaciono e com cujas histórias me relaciono (LARROSA, 1996). Portanto, a identidade não é inata, geneticamente pré-determinada, mas é negociada, contestada, construída em meio às relações de poder que atravessam as diversas experiências vividas pelos sujeitos.

Michel Foucault (1995), ao longo de sua obra, dedicou-se a “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos.” (p.231). Segundo o autor (1995), “há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (p.235). Os sujeitos são fabricações discursivas, tanto a partir dos processos de objetivação, que os constituem como corpos disciplinados e governados, quanto dos processos de subjetivação, que os tornam sujeitos de determinadas identidades. Para Foucault (2005):

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção dessa crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir. (p.10).

Desse modo, o sujeito não é algo que se possa analisar independentemente da história, fora dos discursos e das práticas sociais, já que é a partir dos discursos e práticas sociais que ele se constitui.

Considerando as proposições apresentadas, utilizei a narrativa com um duplo propósito, pois, ao mesmo tempo em que percebo a narrativa como uma prática social implicada na constituição dos sujeitos, ela me possibilitou produzir elementos para discutir a participação das mulheres na ciência.

Para a produção dos “dados” narrativos, optei pela realização de entrevistas, compreendidas como “eventos discursivos complexos,

forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.” (SILVEIRA, 2007, p.118). Desse modo, Silveira (2007) propõe que se (re)pensem as visões mais tradicionais da entrevista como instrumento de pesquisa, que engloba “a preocupação com um clima propício à ‘abertura da alma’ do entrevistado e a preocupação com a obtenção de dados relevantes, confiáveis, ricos para a pesquisa e o entrevistador” (p.120), na direção de perceber a entrevista como:

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/a entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relevará e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos. (p.137).

A partir das contribuições da autora, entendo a entrevista como um jogo de interlocução que se dá pela interação de sujeitos circunstancialmente situados em posições diferentes, quer como entrevistado(a), quer como entrevistador(a). Tal entendimento pressupõe que a interação entre entrevistado(a) e entrevistador(a) se constitui em razão de relações de poder. Conforme salienta Silveira (2007), se, por um lado, nossa representação usual de entrevistas “tenda a incluir um sujeito perguntando, ‘querendo saber’, questionando, e chegando, em certas ocasiões, a encurralar o entrevistado [...], o entrevistado também lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos” (p.124).

Para a realização das entrevistas, elaborei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que informava às participantes os objetivos e procedimentos adotados ao longo da pesquisa. Durante a realização da entrevista utilizei um roteiro semiestruturado para

conhecer aspectos referentes à trajetória acadêmica e profissional das participantes (escolha do curso, incentivos, dificuldades na carreira, produção científica...); ao entendimento de ciência e sobre a participação das mulheres nesse campo; às relações entre trabalho e vida familiar (por exemplo, as responsabilidades com filhos, casa ou parente mais velho); e às interações com colegas no ambiente de trabalho (existência de atitudes sexistas, preconceito e violência relativos a gênero).

Considerando a flexibilidade do roteiro, cada uma das entrevistadas aprofundou suas experiências, por exemplo, as cientistas da área da Física e da Engenharia de Computação pontuaram preconceitos e discriminações de gênero na sua trajetória acadêmica e profissional. As cientistas da área de Ciências Biológicas destacaram as características biológicas, principalmente a possibilidade de a mulher ser mãe, como sendo responsáveis pela maneira diferente com que as mulheres fazem ciência. Cabe destacar que, todas foram unânimes em mencionar as dificuldades de conciliar as exigências da vida profissional com as responsabilidades familiares, especialmente quando se tem filhos.

As entrevistas tiveram duração de 60 a 120 min. Das seis entrevistas, duas foram realizadas em dois encontros, sendo um deles na residência de uma das entrevistadas. As demais foram realizadas nos locais de trabalho. As entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas às participantes, para que pudessem ler suas narrativas, acrescentar ou retirar algum detalhe, caso considerassem necessário.

Para manter o anonimato, solicitei às participantes que escolhessem codinomes com os quais gostariam de ser identificadas na pesquisa. Cabe destacar que, em função disso, muitas informações precisaram ser omitidas, como, por exemplo, as universidades nas quais fizeram a formação acadêmica e as instituições às quais estão vinculadas.

As participantes desta pesquisa estavam inseridas em diversas áreas da ciência, algumas em áreas tradicionalmente masculinas, tais como a Física e a Engenharia de Computação; possuíam mais de 15 anos de experiência profissional, desenvolviam projetos de pesquisa financiados por diversas instituições (CNPq, CAPES e FAPERGS, FINEP, BNDES, CENPES/Petrobrás, ANEEL, Instituto Nacional de Meteorologia, entre outras) e atuavam na graduação e em programas de pós-graduação. Ao todo, foram convidadas e participaram da pesquisa seis cientistas, sendo uma da área da Farmácia, duas da Ciências

Biológicas, duas da Física e a outra da Engenharia de Computação. A escolha por essas áreas de atuação é relevante no sentido de se justapor áreas do conhecimento que abordam distintos objetos e práticas de pesquisa, possibilitando uma discussão mais ampla sobre as questões de gênero e ciência. Além disso, cabe enfatizar que a opção por essas áreas não significa um recorte convencional ou estreito sobre a ciência, uma vez que a ciência compreende várias áreas do conhecimento. Por um lado, a escolha pela Física e Engenharia de Computação se justifica em função da baixa participação das mulheres nessas áreas. Por outro lado, a escolha pela Farmácia e Ciências Biológicas possibilita outro olhar relativo à participação das mulheres na ciência, já que são áreas nas quais a presença das mulheres é expressiva.

A estratégia de análise

Na análise das entrevistas estabeleci aproximações com as proposições de Michel Foucault sobre a análise do discurso, na direção de problematizar a rede de discursos que vem constituindo as participantes desta pesquisa. Ao discutir o eixo metodológico de pesquisa, em “A Verdade e as Formas Jurídicas”, Foucault (2005) define o discurso como uma estratégia de análise. Para Foucault (2005), mais do que simplesmente um fato de caráter linguístico, é importante “considerar esses fatos de discurso [...] como jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta. O discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro” (p.9). Nessa perspectiva, tomo o discurso, textos falados ou escritos, como uma estratégia de análise. Para Foucault (2008), os discursos, mais do que um conjunto de signos que remetem a conteúdos ou a representações, são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”(p.55). Tal entendimento pressupõe perceber os discursos como implicados na constituição de corpos, sujeitos, identidades, práticas sociais... Ao definir o conceito de discurso, Foucault (2008) vai nos dizer:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização

poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso), na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmentado de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (p.132-133).

Nas suas definições de discurso, Foucault (2008) geralmente se refere ao enunciado, uma vez que para ele o discurso “é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podem atribuir modalidades particulares de existência” (p.122). Para Foucault (2008), o enunciado é a unidade elementar que constitui o discurso caracterizado por quatro elementos básicos: um referente, um sujeito, a relação com outros enunciados e a possibilidade de reprodução.

Portanto, descrever um enunciado é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008, p.98). A descrição dos enunciados é a própria análise das formações discursivas, já que eles pertencem a uma mesma formação discursiva, constituindo uma única e mesma coisa. Por formação discursiva ou sistema de formação entende-se:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 2008, p.82-83)

Assim, podemos dizer que determinado discurso feminista, científico, materno, econômico, pedagógico, por exemplo, compreende, cada um deles, um conjunto finito de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva ou sistema de formação de acordo com um certo “regime de verdade”. Nessa perspectiva, nossos atos enunciativos obedecem sempre a um conjunto de regras determinadas historicamente que instituem e afirmam verdades de um tempo. Portanto, as “coisas” ditas e não ditas estão estritamente relacionadas aos mecanismos de poder e saber de seu tempo.

Ao tomar o discurso como objeto de estudo, Foucault (2008) procurou compreender como apareceu determinado enunciado e não outro em seu lugar, o que tornou este ou aquele discurso possível, quais as condições de sua existência, não buscando a origem do discurso, mas na direção de questionar por que determinados discursos são aceitos como verdadeiros e não outros em seu lugar. Para Foucault, nesse processo de análise não estava em jogo determinar o que há de verdade no discurso, mas sim evidenciar as regras discursivas nas quais se estabelece um discurso que é tomado como verdade.

Nessa perspectiva, analisar o discurso seria dar conta das relações sociais e históricas, das práticas, dos enunciados que o discurso põe em funcionamento e que se impõem a nós como regimes de verdade. Nas palavras de Foucault (2008),

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (p.31).

Proceder à análise do discurso implica em visualizar as relações de poder que constituem os discursos e a própria história, e com isso multiplicar o próprio discurso, fazendo emergir o discurso científico, educacional, midiático, materno, econômico, entre outros legitimados socialmente e que produzem efeitos na produção dos sujeitos. Para a análise dos discursos, na perspectiva de Foucault, precisamos recusar o

entendimento de sentido “oculto” no discurso, ou seja, não há nada por trás do discurso, não há nada escondido que precise ser revelado, desvendado, descoberto. Nas palavras de Foucault (2008), “não se volta ao aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si; fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso” (p.54). Portanto, para o autor é preciso ficar simplesmente no nível das palavras, do dito, do pronunciável, daquilo que está posto, ou seja, no nível do próprio discurso.

Analisar as entrevistas compreendeu explorar o que foi dito, o que estava posto, o que estava dado, considerando que as palavras também são construídas sempre em relações de poder. Ao analisar as narrativas das entrevistadas percebi a emergência do discurso da ciência, da biologia, da maternidade, do feminino, do masculino, do preconceito e discriminação de gênero, entre outros, compreendidos como construções sociais que dependem de um conjunto de possibilidades que se correlacionaram em determinado momento da história. Tais significados não resultam de um processo evolutivo na história, mas são produzidos no interior das diversas instâncias sociais e campos de saber, em meio a relações de poder que funcionam como um amplo domínio simbólico no qual e através do qual as entrevistadas se constituem como mulheres e cientistas de determinados tipos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Séries históricas até 2012. **Quantitativos de bolsas**. Tabela 2.9.2 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa por categoria/nível segundo o sexo do bolsista. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/series-historicas>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Pensando gênero e ciência. **Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas** – 2005, 2006/ Presidência da República. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-59.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.103-127.

FELÍCIO, José Roberto Drugowich de. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. In: **Pensando gênero e ciência**. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa – 2009, 2010/ Presidência da República. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010. p.45-52.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

_____. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p.461-482.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28. jan./abr. 2002a. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>>. Acesso em: 02 fev. de 2012.

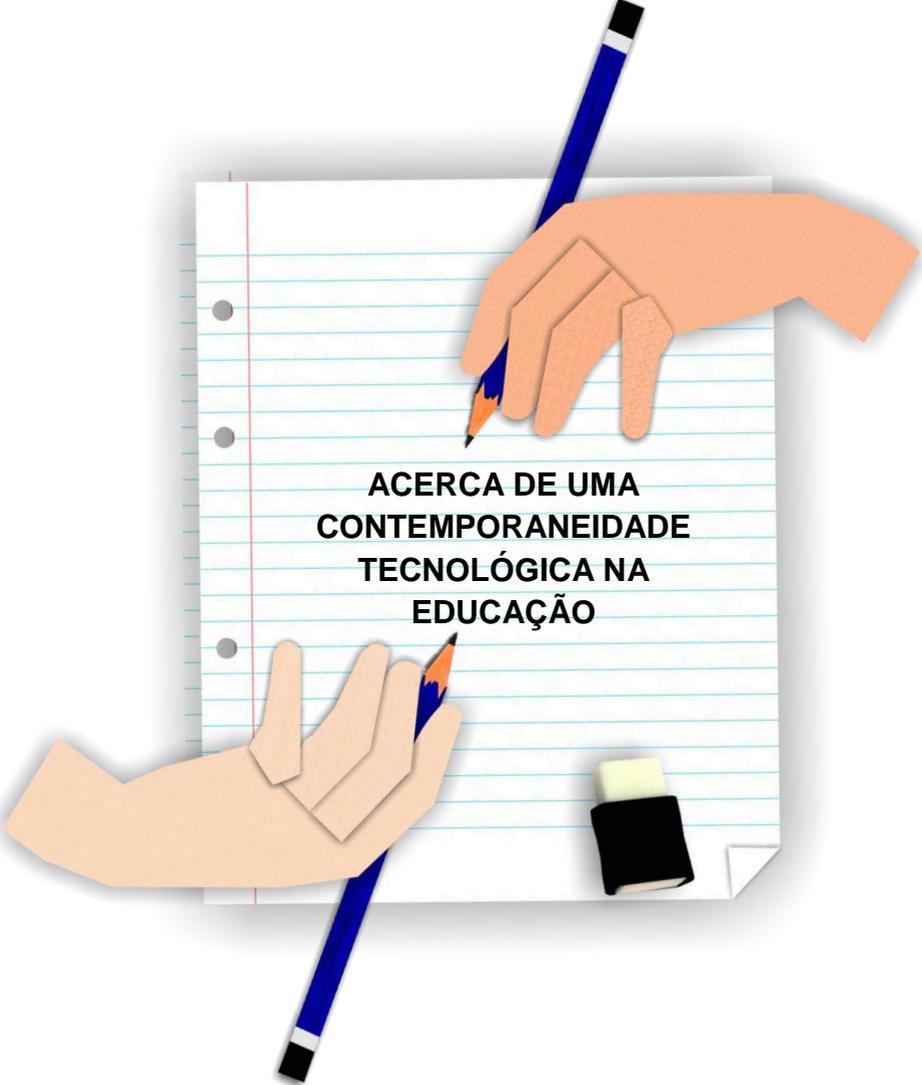
_____. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002b. p.35-86.

____. Notas sobre narrativa e identidade. In: Abrahão, Maria Helena M. Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.11-22.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Corpos femininos superfície de inscrição de discursos**: mídia, beleza, saúde sexual e reprodutiva, educação escolarizada... Porto Alegre: UFRGS/PPGEC, 2007.135 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p.190-207.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.117-138.

An illustration featuring a sheet of white lined paper with three binder holes on the left side. Two hands are shown holding blue pencils, one at the top right and one at the bottom left. A black stapler with a yellow piece of paper is positioned at the bottom right corner of the sheet. The text is centered on the paper.

**ACERCA DE UMA
CONTEMPORANEIDADE
TECNOLÓGICA NA
EDUCAÇÃO**

ACERCA DE UMA CONTEMPORANEIDADE TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

*Róger Albernaz de Araujo
Beatriz Meggiato Oreques de Araujo*

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tiveram avanços visíveis nos últimos anos, permeando diversas áreas do conhecimento: medicina, engenharia, comunicações, que, entre outras, de alguma forma e em certo grau, utilizaram-se das novas tecnologias para alavancar seus processos produtivos. Todavia, a educação, mesmo tendo proferido discursos alinhados a um contexto social em profusão tecnológica, talvez não tenha obtido níveis equivalentes de crescimento.

Justamente essas crianças e adolescentes que nasceram ou cresceram no novo ambiente, ainda têm de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral (SIBILIA, 2012, p.51).

Na contemporaneidade, verifica-se uma série de discussões que direcionam seu foco de atenção para o incremento de processos vinculados à Educação a Distância. A EaD¹⁰, como já se convencionou denominar, é amplamente defendida por uma grande parcela de pesquisadores e estudiosos, devido, principalmente, ao incremento tecnológico da área educacional, atualmente com grande fomento nas instituições públicas de educação. Porém, ainda existe uma grande resistência de alguns segmentos do contexto educativo. Poder-se-ia erigir, dentro desse contexto, a popularização da internet como um fator

¹⁰ A sigla EaD é utilizada para delimitar a área da educação que se utiliza dos processos referentes à tecnologia da informação como uma ferramenta para otimização de processos de ensino-aprendizagem. Contudo, a EaD não determina, obrigatoriamente, a questão de o método ser presencial ou não.

de solidificação de um mundo virtual¹¹. Sua existência encaminha para um ambiente desvinculado do modelo formal de educação, principalmente, no que se refere a um espaço-tempo de sala de aula desprovido de paredes, que ultrapassa a necessidade da sincronidade entre professor e aluno, constituindo outro tipo de relação com o currículo e com o processo de ensino e de aprendizagem.

O setor de informática, em termos de oferta de novas tecnologias, aliado à globalização dos processos de telecomunicações, determina a abertura de um escopo abrangente de ferramentas que podem participar do processo educativo. Nos dias de hoje, a utilização das soluções tecnológicas de informação produzem uma situação, praticamente irreversível, que sustenta, inclusive, outras áreas do conhecimento.

As TICs, principalmente a partir da disponibilidade de conexão atual, incentivam a busca e a utilização de novas metodologias no território educativo, assumindo uma função propulsora de projetos que se pretendem inter e transdisciplinares na área de educação. As Tecnologias da Informação e Comunicação funcionam como ferramentas capazes de ampliar e potencializar a relação entre conhecimentos de diversas áreas; um conhecimento que assume a função de meio na composição de outros conhecimentos, a partir da possibilidade de utilização de funções combinatórias múltiplas e heterogêneas. Dessa forma, viabiliza-se a montagem de laboratórios virtuais, grupos e listas de discussões, salas de conferência, Ambientes Virtuais de Aprendizagem que têm sustentação na disponibilidade latente da comunicação e da informação. Esses espaços podem facilitar a relação entre professor e aluno, diminuindo, assim, a distância entre eles, quando não, podendo criar outro modo do que se convencionou delimitar como um ambiente de ensino e de aprendizagem.

Não só o computador, mas principalmente as soluções de conectividade e interatividade modificaram, de forma substancial, as condições de possibilidade de relação com o espaço e com o tempo do processo educativo. As vantagens de uma educação de cunho tecnológico, através de uma argumentação da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pela incorporação de processos tecnológicos, constituem um prisma possível e, inclusive, palpável. No entanto, pode-se detectar a existência de uma série de problemas que tomam a

¹¹ Neste contexto, a palavra virtual é utilizada com o significado de um virtual que se opõe ao real, como espaço digital em paralelo.

superfície quando se aproxima uma análise dos processos que constituem a EaD. O enfoque social, por exemplo, é quase sempre desconsiderado, ou abordado como fator secundário. Tende-se a observar apenas as benesses de uma tecnologia que aumenta e, sobremaneira, a velocidade de circulação de conhecimentos, bem como a capacidade de armazenamento e facilidade de recuperação de informações, sem avaliar os efeitos propagados.

Em linhas gerais, o que aqui se almeja suscitar é, justamente, a contrapartida entre o tecnológico e o social, no que tange à Educação a Distância. Uma busca de aproximar uma abordagem dos impactos, inclusive relacionais, inseridos nesse contexto.

Que o avanço tecnológico dos segmentos das Tecnologias da Informação e da Comunicação impulsiona e continuará a impulsionar novas transformações é uma obviedade. Contudo, também, faz-se premente aproximar os custos envolvidos em tal avanço. A EaD é uma nova forma de encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem? Ou tão somente o processo tradicional de ensino presencial em uma roupagem tecnológica? Quais os processos que, efetivamente, dão forma aos paradigmas da Educação a Distância, principalmente se estabelecidos junto a uma instituição de ensino formal?

Para estabelecer o entendimento mais próximo da realidade, faz-se necessário examinar as concepções práticas em relação às metodologias utilizadas na Educação a Distância, visando identificar os paradigmas que compõem este processo a partir de uma abordagem crítica e minuciosa, posicionando a EaD como um fator também social e não meramente tecnológico.

A EaD é um modelo democrático de ensino que permite o acesso de todos à educação? Qual a relação entre os processos de globalização e a EaD? Como se dá a formação da opinião pública a partir das novas tecnologias? Qual a razão de a mídia caracterizar a internet como um serviço universal?

Uma abordagem possível quanto à massificação do uso dos recursos tecnológicos no âmbito educativo, principalmente das TICs, alheio a um processo de planejamento pedagógico prévio, é objeto de acaloradas discussões. Utilizar as TICs no processo de ensino-aprendizagem requer ir além da utilização de soluções de conectividade e interatividade no contexto educativo. A informação, segundo o entendimento de alguns estudiosos e pesquisadores, é o bem mais valioso do século XXI. Entretanto, muitas vezes, despreza-se a

qualidade da informação veiculada, bem como a sua procedência e posterior utilização.

A única forma de caracterizar a informática da dominação é vê-la como uma intensificação massiva da insegurança e do empobrecimento cultural, com um fracasso generalizado das redes de subsistência para os mais vulneráveis (SILVA, 2000, p.80).

Vive-se um momento de apreensão e fragilidade sob o ponto de vista da educação como instituição, no qual os aspectos referentes aos avanços tecnológicos emergem como uma solução milagrosa para todos os problemas. A globalização, nesse contexto, impulsiona a EaD como tendência contemporânea, o que se pode constatar pelo acréscimo significativo e crescente de oferta de cursos, inclusive pela Educação Pública. Ademais, a adesão à EaD está permeada por inúmeras questões que, até este momento, não se encontram estabelecidas como algo definitivo. É notório o avanço tecnológico, porém, é notório, também, o elevado custo de uma Educação a Distância de qualidade. Isto pode configurar-se como um fator limitador desse processo ou, ainda, sua relativização produtivista. Essa reflexão põe em xeque a argumentação de que a EaD significa uma educação de abrangência, ou seja, para todos, posto que um processo de relativização do contexto educativo em função de uma viabilidade econômica compromete a qualidade da formação disponibilizada, o que produz uma menor valia produtiva e, por conseguinte, uma subformação.

A partir da invenção da linguagem, nós, humanos, passamos a habitar um espaço virtual, o fluxo temporal tomado como um todo, que o imediato presente atualiza apenas parcialmente, fugazmente. Nós existimos (LÉVY, 1996, p.71).

A nova ordem econômica mundial estabelece os critérios de competitividade, rentabilidade e rendimento, os quais devem ser contraídos pela educação institucionalizada. Os aspectos sociais, culturais e humanos adquirem uma função secundária. A educação vive um período de atravessamento pela maior valorização do capital, figura circulante de um projeto econômico globalizado, em que as tecnologias da informação aparecem como as peças que fazem movimentar esse jogo de interesses. Essa visão pode justificar a preocupação com as instituições internacionais de EaD, as quais veiculam o desenvolvimento de um pensamento hegemônico, vendendo mais que um modelo, uma ideologia vinculada ao processo educativo-comunicativo. No mínimo, isso suscita uma relação que já não passa mais despercebida na

sociedade. As tecnologias da informação, atualmente, assumem uma posição de território em permanente disputa, objeto de desejo de várias áreas, principalmente no que implica uma situação de constituição de poder.

A EaD, sob essa abordagem, deve encaminhar uma formação de convivência, reflexão e crítica. Um movimento de desvendar as fronteiras nebulosas que ainda reservam a profusão de tantas ambiguidades e incertezas. Para tal, a EaD necessita se ater a uma sociedade produtiva que seja latente e pontual, formadora de uma cidadania local e global. Nesse ponto, o que acontece é a informação global tomando o espaço da informação local, em um processo premente de ruptura de identidade. Na realidade, o objetivo da EaD deveria ser o de manter os estudantes em contato com experiências e acontecimentos que ocorrem pelo mundo, e, ao mesmo tempo, fortalecer a identidade cultural. É de suma valia a conjugação dos aspectos próximos e distantes que são estabelecidos, de uma parte, pela realidade virtual e, de outra, pela realidade cotidiana imediata.

Nós, seres humanos, jamais pensamos sozinhos ou sem ferramentas. As instituições, as línguas, os sistemas de signos, as técnicas de comunicação, de representação e de registro informam profundamente nossas atividades cognitivas: Toda uma sociedade cosmopolita pensa dentro de nós. Por esse motivo, não obstante a permanência das estruturas neuronais de base, o pensamento é profundamente histórico, datado e situado, não apenas em seu propósito, mas também em seus procedimentos e modos de ação (LÉVY, 1996, p.95).

A informação funciona como elemento central em um contexto que encaminha um processo informativo saturado pela quantidade de informação circulante, o que acaba dificultando que esta informação possa ser manejada. Com isso, cria-se um dilema na separação daquilo que é imprescindível e do que é supérfluo. Talvez, essa seja uma das questões prementes de análise, em termos dos modos de interação possíveis com a informação circulante na contemporaneidade. Como se pode separar aquilo que serve e aquilo que não serve em meio a este excesso de informação que cai à frente dos nossos olhos? Afinal, essa

circulação abundante de informações serve a quem? Serve como? Funciona como dispositivo de controle?

A mesma sociedade que oferece tanta informação se faz valer dessa informação como objeto de controle social. Tais colocações encaminham a uma série de questionamentos: de que forma essa educação tecnológica pode tratar de questões éticas, no intuito de conhecer e compreender a magnitude real da sociedade da informação? Como os cidadãos podem reservar seus direitos sobre a circulação e difusão de informações e, principalmente, sobre a circulação e difusão de seus próprios atos?

Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX. Elas procedem à organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola ('você não está mais na sua família'), depois a caserna ('você não está mais na escola'), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência. [...] Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra Mundial: sociedade disciplinar é o que já não éramos mais, mas, o que deixávamos de ser (DELEUZE, 1992, p.219, grifos do autor).

Em termos de pensamento coletivo e opinião pública, faz-se de bom tom uma referência à televisão, que, ao longo dos anos, vem desenvolvendo e ampliando a ideia fictícia de uma ligação de coletividade entre as pessoas. Ocorre que a televisão propaga ideias, tendências, hábitos e ideologias daqueles que, na verdade, controlam esse veículo de comunicação, criando uma forma estereotipada de comunicação em função do conflito que avilta. Entretanto, nos últimos anos, a tarefa de forjar a opinião pública vem deixando de ser exclusivamente da televisão, cedendo espaço para as redes de informática, com um apelo mais aberto e coletivo, mesmo fazendo parte das estratégias contínuas das empresas de *marketing*.

Através da composição da rede mundial de computadores, a *web*¹², possibilita-se um pensamento coletivo que se dá a partir de lugares diversos, cada qual com seu ponto de vista, conflitando, muitas vezes, com as grandes cadeias de televisão e organismos de imprensa. Um procedimento que se encaminha é o de fomentar uma discussão, colocando a EaD como um agente a serviço da diferença, da dissidência, da confrontação, da heterogeneidade no ambiente da internet, criando um espaço que incorpore e difunda diferentes abordagens.

No novo contexto internacional das comunicações, estamos assistindo à concentração de muitas empresas de meios de comunicação. A uniformidade dos conteúdos, veiculados de forma global pelos meios de comunicação, tem por objetivo o desenvolvimento de um pensamento único, ou seja, uma forma de estender, em nível global, uma única forma de representar e compreender o mundo. Esse modo de fazer circular o conhecimento sugere um processo postivo de identificação, no qual a diferença passa a ser tratada como um objeto de anormalidade, uma força de natureza hostil que necessita ser debelada.

A tendência é que aquilo que faz parte de um cotidiano, repetindo-se no dia a dia como um hábito, acabe por encaminhar uma visão sobre a composição de uma realidade, fornecendo, assim, certa ideia de representação de normalidade e uma conseqüente automatização dos modos de pensamento. Na atualidade, mais do que nunca, vive-se a ameaça de um totalitarismo invisível, um cotidiano que nos impulsiona em direção a uma maneira única forma de pensar e de interpretar situações de conflito. A contemporaneidade, cada vez mais, não poupa esforços no sentido de estabelecer uma representação infinitamente repetida do que nos rodeia. Uma repetição do mesmo que circunda e aprisiona as possibilidades de outro modo de pensar e de viver, a menos que se intente a margem.

De que forma a educação mediada por tecnologias pode oferecer propostas diferenciadas para a compreensão do ambiente global e local? Que estratégias podem ser desenvolvidas a partir de uma educação com mediação tecnológica, objetivando preparar as pessoas para a divergência e a diferença, para a reflexão e para a

¹² *Web*: denominação reduzida que associa os elementos que compõe o ambiente da internet (www – World Wide Web), subconjunto da internet que se constitui de todos os recursos que utilizam o protocolo *http://* (*hypertext transfer protocol*).

autonomia crítica? O que se pode fazer, utilizando-se da EaD, para combater a tendência do pensamento uniforme? Como a EaD pode colocar de forma aparente os mecanismos que põem em funcionamento a fabricação de um pensamento único, tornando claros os processos de homogeneização vigentes?

Pode-se verificar que embora a maioria dos países esteja ligada à internet, é no hemisfério norte que se concentra o maior número de conexões, enquanto os países situados ao sul do planeta têm uma possibilidade de acesso muito menor. Mesmo que as taxas de utilização tenham crescido de forma surpreendente nos países ditos mais pobres, ainda hoje, essa realidade prevalece. As implicações dessa desigualdade estão intimamente ligadas à produção, circulação e distribuição de informações, acarretando, assim, consequências sérias para a educação. O que a realidade da internet demonstra atualmente constitui o que poderíamos nomear de um colonialismo tecnológico, em que a cultura dos países mais desenvolvidos e, portanto, mais ricos e poderosos, é disseminada em rede na direção dos países menos providos de recursos. Nesse sentido, uma cultura global se mistura a uma cultura local, porém com a tendência explícita de que as culturas locais sejam absorvidas pelas culturas globais, modificando, assim, modos de pensar, tendências sociais, hábitos e costumes.

Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2011), no livro “A cultura-mundo”, abordam, de uma maneira bem ampla, o homem que vive na contemporaneidade e as mudanças que nossa sociedade vem sofrendo já há algum tempo. Segundo os autores:

Mercado, tecnociência, indivíduo: entregues apenas a si mesmos, esses princípios organizadores dominantes fizeram nascer uma cultura-mundo sem precedentes na história, geradora de um novo ‘mal-estar na civilização’, de uma nova relação cultural com o mundo. Tudo em nosso mundo de racionalização mercantil e técnica tende a ocultar a dimensão cultural do sistema, de tanto que se afirmam, na primeira posição do agir, os fatores de eficácia e de rentabilidade. [...] E, se é preciso falar de cultura-mundo, não é apenas em virtude da intensificação das trocas mercantis internacionais e da erosão das fronteiras geográficas, mas também de uma desregulamentação global em ação em todos os campos da vida social e individual. Não é apenas o ‘capitalismo desorganizado’ das trocas e

das mídias que define a cultura-mundo, mas um processo generalizado de desinstitucionalização e de interconexão, de circulação e de desterritorialização ordenando os novos quadros da vida social, cultural e individual (p.32-33, grifos do autor).

Que modelo de democracia, de participação, de solidariedade e de justiça se pode aplicar diante deste desequilíbrio? Quais serão os efeitos deste desequilíbrio?

A educação mediada por tecnologias terá que fornecer os instrumentos que permitam aos estudantes analisar, compreender e criticar o ambiente de comunicação no qual circulam, incentivando o desenvolvimento de uma percepção e de uma possibilidade de escolha sobre qual modelo sustenta a sistemática de funcionamento deste mundo virtual.

A escolha não é entre a nostalgia de um real datado e um virtual ameaçador ou excitante, mas entre *diferentes concepções do virtual*. A alternativa é simples. Ou o ciberespaço reproduzirá o mediático, o espetacular, o consumo de informação mercantil e a exclusão numa escala ainda mais gigantesca que hoje. Esta é, a grosso modo, a tendência natural das “supervias da informação” ou da ‘televisão interativa’. Ou acompanhamos as tendências mais positivas da evolução em curso e criamos um projeto de civilização centrado sobre os coletivos inteligentes: recriação do vínculo social mediante trocas de saber, reconhecimento, escuta e valorização das singularidades, democracia mais direta, mais participativa, enriquecimento das vidas individuais, invenção de formas novas de cooperação aberta para resolver os terríveis problemas que a humanidade deve enfrentar, disposição das infraestruturas informáticas e culturais da inteligência coletiva (LÉVY, 1996, p.117-118, grifos do autor).

A educação com mediação tecnológica tem a necessidade de desenvolver, continuamente, novas teorias e novos conceitos relacionados ao novo contexto da informação e da comunicação. Dessa forma, novas metodologias que encaminhem uma nova ótica do

aprendizado referente à informação devem ser desenvolvidas. Tais metodologias devem continuar analisando os discursos do ciberespaço¹³ e investindo na reinvenção dos conceitos de identidade, de telepresença, de liberdade, de democracia e de participação coletiva, em função de uma sociedade cibercultural que se tem em realidade.

Apesar de numerosos aspectos negativos, e em particular o risco de deixar no acostamento da auto-estrada uma parte desqualificada da humanidade, o ciberespaço manifesta propriedades novas, que fazem dele um precioso instrumento de coordenação não hierárquica, de sinergização rápida das inteligências, de troca de conhecimentos, de navegação nos saberes e de autocriação deliberada de coletivos inteligentes (LÉVY, 1997, p.117).

Ao longo deste artigo, procurou-se dar visibilidade à EaD, no universo de uma sociedade da informação que, de distante da ficção científica, acabou por se tornar partícipe presente do cotidiano da contemporaneidade. Explicitou-se uma série de possibilidades latentes, apontaram-se fatores de uma realidade presente, resgataram-se enunciados históricos de um passado próximo que conferiram à EaD um *status* de superioridade em relação à educação formal. Contudo, quaisquer conclusões que indicassem uma posição definitiva da EaD, no processo mais amplo que constitui o mundo da educação, seriam mera conjectura. Mais do que certezas, restam dúvidas e a necessidade de novas experimentações. Em realidade, mesmo que à margem das expectativas iniciais criadas, o que a EaD produziu como concreto foi a transposição da escola formal, tradicional e presencial para o ambiente

¹³ O ciberespaço é um sistema desprovido de centro, não hierárquico e não significativo, sem figura explícita de um general, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente constituída por uma circulação de estados. O ciberespaço se constrói como cadeia semiótica, na forma de um tubérculo que acolhe a diversidade linguística, perceptiva, mímica, gestual e cogitativa. [...] O ciberespaço é um geografia de platôs, é caótico e extremamente veloz, sem fim nem início. É o meio, são múltiplos meios, intensificando-se em potência num movimento de entrada e saída e não de começo e fim. O meio aqui não é a média, não é estabilidade, ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade – “entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.37).

social da informação, ou seja, a mesma educação historicamente forjada e fabricada em uma nova roupagem que brilha, não pela transformação dos processos em nível de educação, mas, sim, pela tecnologia futurista que lhe confere outra forma. Questionamentos sobram.

Fizeram-se aqui inúmeros ensaios, no intuito de aproximar as questões mais prementes no que se refere à EaD como uma nova metodologia de educação. Porém, cada questionamento formulado suscita uma série de outras indagações. O universo é amplo, as opiniões são variadas, todavia, entre o escopo do senso comum e os conceitos científicos, o que se tem por resultante é tão simplesmente a tentativa de uma nova composição curricular. Nesse sentido, a EaD se faz herdeira das concepções de uma educação pastoral, que a tudo pode abranger, a tudo pode julgar e, o mais expressivo, a tudo pode consertar, ou seja, atua ainda como reprodutora da pedagogia crítica. Por mais que a tecnologia tenha conquistado o nível de excelência tecnológica, continua sendo guiada por uma concepção educacional arraigada à tradição e aos conceitos de uma educação do século passado. Apesar do ferro, da forja, das linhas de produção, dos fomentos financeiros e da era da informação no mundo educacional, “o espeto continua a ser de pau”. Seguindo esta linha de raciocínio, não nos aviltaremos a um diagnóstico definitivo, muito menos a uma prescrição medicamentosa, mas, sim, encaminhamos a conclusão de que, na atual circunstância em que se encontra a EAD, quaisquer conclusões seriam definitivamente inconclusivas. O que resta é a necessidade da continuidade de se pesquisar estas questões, além de outras que pesquem este território, o qual ainda carece de ser melhor mapeado.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: 34, 1992.

____; GUATARI, Félix. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, v.1. Traduzido por Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995.

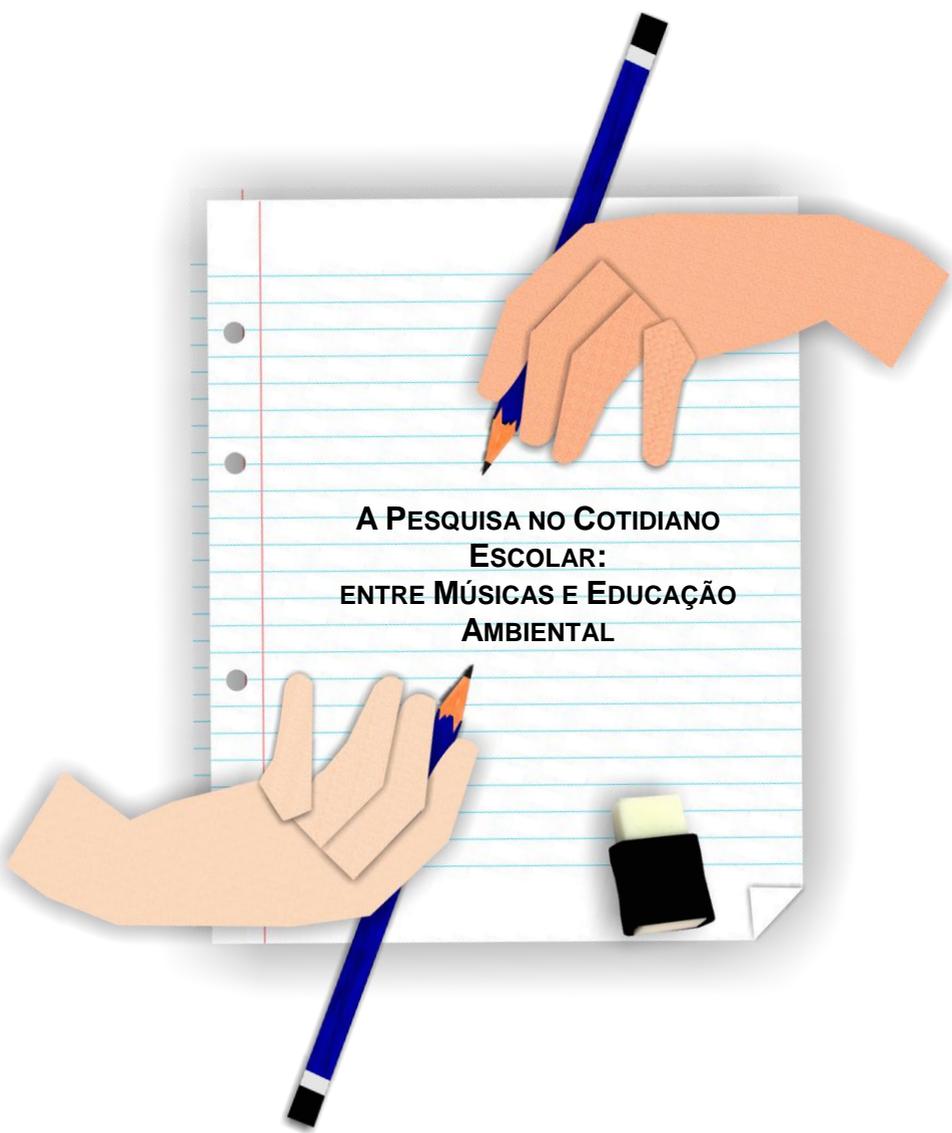
____; GUATARI, Félix. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, v.5. Traduzido por Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa, Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: 34, 1997.

LÉVY, Pierre. O que é o Virtual. São Paulo: 34, 1996.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada. Traduzido por Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Traduzido por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Antropologia do Ciborgue – as vertigens do pós-humano. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



**A PESQUISA NO COTIDIANO
ESCOLAR:
ENTRE MÚSICAS E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

A PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE MÚSICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Carmen Silvia Maria Sinto
Marcos Antonio dos Santos Reigota*

Apresentamos, neste artigo, o processo metodológico para realização da dissertação “Entre músicas cotidianas: manifestações musicais praticadas no cotidiano escolar” (SINTO, 2013) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO) e também a prática pedagógica resultante, pautada nas contribuições da Educação Ambiental (EA). A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual “Prof. Rafael Orsi Filho”, em Sorocaba/SP, com professores e alunos matriculados nas turmas de 6º ano, em 2011, e, posteriormente, de 7º ano, em 2012.

Cada uma das cinco turmas era constituída, em média, por 37 alunos. O objetivo geral foi provocar discussões a respeito das manifestações musicais presentes naquele cotidiano e acerca das possíveis redes de conhecimentos que os praticantes¹⁴ daquela escola tecem, a partir das músicas que adentram e, por lá, circulam. A temática ambiental específica foi abordada através de intervenções na intensidade sonora da escola, considerando como prática de Educação Ambiental o enfoque nos modos de vida, no conviver em comunidade e nas práticas culturais evidenciadas ou camufladas nos locais onde a instituição está inserida (REIGOTA, 2009).

A escolha do tema da dissertação ocorreu devido à homologação da Lei n. 11.769, em agosto de 2008, que torna o ensino de música “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” da disciplina de arte (art. 26, inciso 6º), visando a reflexão a respeito do ensino de música e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, partimos do pressuposto político e pedagógico que os conhecimentos que adentram a escola e que nela são deglutidos acontecem através das relações sociais e afetivas, as quais ocorrem

¹⁴ Termo emprestado de Michel Certeau (1994), utilizado para definir aquele que vive as práticas/táticas cotidianas. Neste texto, a palavra se refere aos alunos e professores que produzem práticas/táticas do/no cotidiano escolar.

cotidianamente pelas experiências de cada um no/com o meio ambiente e pelas atividades sociais e culturais compartilhadas.

As práticas pedagógicas, desenvolvidas durante dois anos letivos, foram observadas como possibilidades e alternativas envolvendo a música e o meio ambiente, nas quais os participantes se reconhecem como protagonistas do processo. Como posicionamento metodológico, a pesquisadora e o orientador se assumiram como sujeitos integrantes da pesquisa, observando, interagindo, discutindo, refletindo (muitas vezes duvidando das próprias argumentações e conclusões) e recolhendo narrativas, sons e imagens que forneceram informações a respeito de como as manifestações musicais eram compartilhadas, de modo a interferir ou não naquele cotidiano escolar, naquele meio ambiente específico.

Ao nos posicionarmos como sujeitos e protagonistas, evidenciamos a impossibilidade de neutralidade e distanciamento diante dos fatos e temáticas abordados, pois também nos assumimos como em processo de conhecimento. Como tal, as situações vivenciadas permeiam nossos saberes e fazeres cotidianos sem que possamos distingui-los de quem somos e do que propomos. As reflexões surgidas durante o processo são resultantes das práticas pedagógicas da pesquisadora como professora de arte e do envolvimento do orientador com a Educação Ambiental. Esse encontro, marcado pelas experiências da mestrandia e do orientador, possibilitou a tessitura de novos conhecimentos a respeito de um cotidiano escolar rico em interações e vivências em sons, músicas, ruídos, silêncios e nos desafios ambientais presentes no interior e em volta da escola.

Nos seminários apresentados no Grupo de Pesquisa “Perspectiva Ecologista de Educação” da Universidade de Sorocaba, foram fundamentais as contribuições de outros pesquisadores ao questionarem, comentarem e criticarem argumentos, afirmativas e conclusões prévias sobre o que estava sendo pesquisado e sobre as trilhas que pretendíamos percorrer. Ao realizar uma pesquisa com as características acima indicadas, buscamos refletir, entender e praticar possibilidades pedagógicas no/do/com o cotidiano escolar, por meio de fatos, situações e relações estabelecidas por/entre todos os seus praticantes.

Como praticantes desse cotidiano e, portanto, envolvidos na dinâmica diária, percebe-se que as formas como alunos e professores interagem ganham novos sentidos com suas especificidades e

singularidades. Essa noção de cotidiano foi anteriormente explicitada por Reigota e Prado (2008) da seguinte forma:

[...] a noção de cotidiano é aqui empregada como tempo e espaço existencial e de intervenção profissional e política, na qual os sujeitos constituem-se em relação constante consigo, com o “outro” individual e coletivo, próximo e distante, conhecido e desconhecido e com o meio ambiente, imaginado e/ou delimitado como espaço físico, cultural e natural, internalizado como inerente às suas práticas pessoais e sociais (p.129).

No cotidiano vivenciado, pensado e sentido nas singularidades de um **espaçotempo**, o individual e o coletivo dialogam, constituindo importantes redes de saberes e fazeres. De acordo com Oliveira (2001),

Pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de espaço e tempo privilegiado de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e necessariamente articulados, implica em não poder dissociar a metodologia em si das situações estudadas por seu intermédio (p.41).

Com Inês Barbosa de Oliveira, consideramos que pesquisar o/no/com o cotidiano escolar envolve estar/ficar atento a todas as situações vivenciadas e produzidas na escola. Oliveira (2001) argumenta que

[...] compreender concretamente essas múltiplas e diversas realidades, que são nossas escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, nos coloca diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas, da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares (p.42).

Vivenciar esse cotidiano ao mesmo tempo em que o pesquisamos exige, muitas vezes, rever “práticas e táticas”, não por considerá-las certas ou erradas, mas por entender que cada turma – de alunos e professores – tem suas singularidades e o que flui bem com uma pode não fluir com outra. Singularidades essas vividas e sentidas por seus praticantes, experiências do viver cotidiano que nos possibilitam realizar formas inventivas de ser/estar na escola.

Entendemos que pesquisar o cotidiano escolar é experimentar esse dia a dia, não apenas observando e tirando conclusões, mas, sim, participando como sujeito constituinte. Nas palavras de Nilda Alves (2001):

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (p.17).

Ouvir as pessoas que lá estão diariamente estudando, ensinando, limpando, cozinhando é buscar outros significados ao papel social da escola e produzir sentidos para a educação escolar. Para a reflexão e o aporte teórico acerca do cotidiano escolar, foi utilizada a noção de “tessitura de redes de conhecimentos” (ALVES, 1998, p.18). Para Inês Barbosa de Oliveira (2007),

[...] o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem (p.3).

Segundo a autora, as informações que recebemos como sujeitos sociais se constituem em conhecimentos a partir do significado atribuído por cada um, de acordo com nossos interesses, nossas

crenças, nossos valores, que enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada sujeito e, assim, ganham um sentido próprio nesse processo, não sendo “[...] necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe” (OLIVEIRA, 2007, p.3).

Ao pesquisar o cotidiano escolar e se incluir como sujeito de pesquisa, faz-se necessário o entendimento de como se deu a formação do pesquisador ou da pesquisadora como sujeito histórico (FREIRE, 2006). Utiliza-se, para isso, a elaboração da bio:grafia de cada um. Para Reigota e Prado (2008), as bio:grafias se diferenciam das narrativas autobiográficas e das narrativas etnográficas por essas últimas terem “objetivos bem definidos de análise dos modos de vida de grupos sociais” (p.128).

Segundo esses autores, “[...] as bio:grafias trazem consigo a possibilidade política e cultural de romper no cotidiano das práticas sociais e pessoais com os discursos homogêneos, produzidos e difundidos nos e pelos espaços hegemônicos” (REIGOTA; PRADO, 2008, p.130). Ao escrever a bio:grafia, tem-se a possibilidade de refletir e compreender os processos pelos quais se deu a formação profissional e a constituição como sujeito da história (FREIRE, 2006).

Em outras palavras, a identidade profissional do/da pesquisador/pesquisadora foi marcada, não somente exercendo a profissão de professor/professora, mas também pelas vivências, experiências e pela educação familiar, religiosa, moral, escolar, que, no decorrer de suas vidas, trouxeram os conhecimentos necessários para suas constituições. Há, ainda, a possibilidade reflexiva, a produção de sentidos variados e a dialogicidade desencadeadas através da bio:grafia. Sendo assim, utiliza-se das narrativas para que as bio:grafias ganhem o espaço público.

Na construção da identidade profissional, as narrativas proporcionam a quem as escreve uma possibilidade reflexiva, que logo contribui com o auto-conhecimento de seus autores enquanto pessoas. Ao escrevê-las, desencadeia-se também a imagem do leitor. Assim, o processo reflexivo e descritivo passa a ser mais amplo, pois tem por princípio a dialogicidade e a possibilidade de ser lido e (in)compreendido pelo outro (REIGOTA; PRADO, 2008, p.125).

Por ter sido a pesquisa financiada com uma bolsa de estudo concedida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ao final do mestrado, a pesquisadora deveria apresentar uma metodologia que contemplasse sua disciplina. Assim, optamos por considerar como práticas pedagógicas cotidianas – e não metodologia – o que é apresentado a seguir, por entender que “metodologia” se refere à noção de método vinculado aos procedimentos de práticas de pesquisas empíricas em que é preciso padronizar os meios de obtenção de resultados.

Por outro lado, as práticas pedagógicas se referem àquelas atividades que desenvolvemos, adaptamos ou abandonamos, conforme a dinâmica do cotidiano escolar, de acordo com a interação estabelecida entre a turma de alunos, o professor e os saberes e fazeres propostos. Também consideramos a elaboração de práticas pedagógicas como processos investigativos pautados nas epistemologias pós-modernas e pós-estruturalistas (OLIVEIRA; ALVES, 2001).

O conjunto dessas práticas pedagógicas cotidianas é resultado do trabalho docente e investigativo da pesquisadora como professora em escolas das redes estadual e particular na cidade de Sorocaba/SP e discutido em diferentes momentos nos seminários do Grupo de Pesquisa “Perspectiva Ecologista de Educação” da Universidade de Sorocaba. Essa experiência pedagógica vem sendo investigada e aprimorada no sentido de considerar a arte/música como instrumento de reflexão, expressão, inventividade e que, em diálogo com a Educação Ambiental, pode ser adaptada, refeita e deglutida em diferentes cotidianos escolares.

A arte permeia e é permeada pelos saberes éticos, estéticos, filosóficos, morais, sociais e ambientais. Quando a arte, nas suas mais diversas manifestações e linguagens, adentra o cotidiano escolar através do currículo oficial ou através das práticas sociais e culturais cotidianas se transforma em uma possibilidade, política e pedagógica, para troca de saberes e fazeres. Tendo em vista essa questão, é preciso considerar que o conjunto das práticas pedagógicas que propomos demanda tempo. Tempo para conhecer os alunos, para recriar a proposta de acordo com a turma, para estabelecer laços afetivos, de cumplicidade e de parceria entre alunos e professor, a fim de que haja troca de conhecimentos, de músicas, de estilos musicais e de produção de sons, que tenham sentido para os alunos e resultem em aprendizagem para todos (incluindo, aqui, o professor).

Salienta-se que essa é uma proposta para o ensino de música, a qual foi adaptada às demais linguagens artísticas – artes visuais, dança e teatro – e possibilitada pelo aprofundamento de suas relações com a Educação Ambiental como educação política e produtora de sentidos. Não se questiona o valor estético atribuído pela sociedade aos vários estilos musicais, todos estes fazem parte do processo de aprendizagem, e é através de estilos ecléticos e variados que refletimos sobre os fazeres artísticos contemporâneos e a respeito de nossas relações com eles.

Nas referidas práticas pedagógicas, temos a oportunidade de conversar sobre estilos musicais tão diferentes, como a ópera e o *funk*, e de ouvir músicas, como “Cadeira” (Barbatuques), “Newspaper” (Stomp), “Te Vivo” (Luan Santana), “Ária da Rainha da Noite” (da ópera “A Flauta Mágica”, W. A. Mozart), “Fico assim sem você” (Claudinho e Bochecha), “Imagine” (John Lennon), “É preciso saber viver” (Roberto e Erasmo Carlos), entre muitas outras.

Muitas foram as pesquisas musicais que fizemos para a escolha do repertório, assim como a ansiedade em saber como os alunos receberiam, ou entenderiam, a forma como a música (ou um estilo musical específico) seria trabalhada, mesmo porque ainda é muito forte no cotidiano escolar a ideia de que o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende. Romper e nos distanciar de conceitos e representações tão sólidos e conservadores sobre o “fazer pedagógico” foi um dos nossos maiores desafios.

Para tal, foi necessário percorrer um longo caminho teórico e reflexivo sobre nossas práticas pedagógicas cotidianas no contexto específico (meio ambiente) em que atuamos, com vistas à afirmação de que todos os sujeitos presentes no cotidiano escolar trazem saberes (e estilos musicais) para escola e que esses saberes fazem parte da cultura experimentada coletivamente ou individualmente. Esse movimento, que alia as práticas pedagógicas com a produção de uma dissertação de mestrado em educação, teve vários desafios teóricos: um deles estava relacionado com as diferentes interpretações da noção de cultura. Nesse sentido, optamos por considerar a cultura como “produção e expressão de ideias, sentimentos e experiências” (REIGOTA; PRADO, 2008, p.130).

Sendo assim, consideramos que não cabe aos professores de arte (da perspectiva da Educação Ambiental que adotamos) trabalhar apenas o que se convencionou chamar de “cultura erudita”, mas também incluí-la e tencioná-la com outras expressões e práticas

culturais, criando formas de aprendizagem através de conversações (e audições) que resultassem em outros saberes, outras experiências, outras práticas, outros ouvires, outros sons. Enfatizar o respeito às diferentes manifestações culturais e provocar o interesse por práticas culturais distintas das nossas entre professores, alunos e funcionários é trabalhar com a noção de Educação Ambiental, a qual considera que todos podem se (re)conhecer como sujeitos da história.

Diante disso, um dos nossos objetivos tem sido ampliar e aprofundar o argumento que caracteriza a Educação Ambiental como possibilidade para:

Pensar as nossas relações cotidianas com os outros seres humanos e espécies animais e vegetais e procurar alterá-las (nos casos negativos) ou ampliá-las (nos casos positivos) numa perspectiva que garanta a possibilidade de se viver dignamente é um processo (pedagógico e político) fundamental e caracteriza essa perspectiva de educação (REIGOTA, 2009, p.13).

Como já mencionamos, fizemos escolhas musicais para levar aos nossos alunos e para definir um repertório musical básico, destinado ao início das práticas pedagógicas. Em um primeiro momento, a intenção foi escolher algumas músicas de diferentes estilos que não fossem tocadas nos principais meios de comunicação, principalmente nos programas televisivos de grande audiência. Nessa direção, buscamos apresentar diferentes estilos musicais; verificar como os alunos os recebiam; refletir e discutir sobre o gosto estético e sobre a forma como tratavam as diferenças de estilo, bem como sobre o (re)conhecimento enquanto admirador, produtor ou consumidor de música em diferentes contextos (meio ambiente).

Em seguida, passamos a refletir e conversar sobre o próprio conceito de música. O que é música? Para que serve a música? Quando e por que ouvimos música? Em qual meio ambiente ou contextos ouvimos música? Essas questões indicam as possibilidades e os eventuais conteúdos das práticas pedagógicas seguintes. Quais serão os conteúdos (estilos musicais) priorizados? Qual a pertinência desses conteúdos para cada turma? Como relacionar os estilos musicais com o meio ambiente e as práticas culturais de cada um e das comunidades em que vivem? Como acolher as escolhas musicais dos alunos? Em algumas turmas, encontramos alunos que já tocam algum

instrumento ou que possuem conhecimentos musicais, em outras não. Sendo assim, como podemos incluir esses conhecimentos nas nossas práticas pedagógicas?

Acrescentamos a essas indagações o estudo das intensidades sonoras dentro e fora das salas de aula e ao redor da escola. Nesse mesmo cotidiano escolar, participamos de uma segunda pesquisa, denominada “Paisagens Sonoras, Educação Ambiental e Cotidiano Escolar: um estudo em escolas de Botucatu e Sorocaba”, na qual aferimos a intensidade sonora de vários ambientes da escola. Como resultado, obtivemos o seguinte: a intensidade sonora de uma sala de aula vazia durante o período de aulas estava acima do considerado confortável para o ser humano: média de 61,3db. Entretanto, sabe-se que a intensidade considerada confortável seria de 50db (SINTO, no prelo).

Então, concluímos que a intensidade sonora presente no ambiente escolar é preocupante, pois intensas sonoridades causam problemas como cefaleia, perda de voz, aumento de pressão sanguínea, desconcentração, *stress*, insônia e, em alguns casos, perda auditiva. Observamos também que os sons e ruídos produzidos pelas vozes de alunos e professores eram mais intensos que os sons dos arredores da escola. Um fator que agrava esse problema é a falta de projeto acústico na arquitetura da instituição. Ademais, a disposição das salas de aula em frente a um corredor que serve de amplificador sonoro agrava a situação.

Através dos dados que obtivemos, intervenções foram realizadas naquele cotidiano. Alunos, professores e funcionários foram comunicados sobre os problemas que a elevada intensidade de decibéis pode causar. Como nos alerta Fonterrada (2008b): “Enquanto você não se assumir como produtor de ruídos, não tomará cuidado com o seu ruído” (p.120). Ainda segundo Fonterrada (2008a):

A presença da questão ecológica num texto a respeito de artes é pertinente porque, em primeiro lugar, o espaço da arte é uma instância importantíssima na construção da cidadania e na relação entre o homem e o meio em que habita; em segundo, porque o aumento indiscriminado do ruído a partir do século XVIII provocou um desequilíbrio na relação entre o homem e o meio ambiente que foi intensificando no correr do tempo [...] (p.233).

Outro conteúdo teórico das práticas pedagógicas com essas características está relacionado com a apresentação de partituras convencionais e não convencionais (em algumas turmas, pode-se estudar acerca da escrita musical, se houver interesse da maioria dos alunos). Em nossas práticas, enfatizamos esses aspectos com a audição de músicas feitas para instrumentos não convencionais ou convencionais, nos quais os músicos utilizam técnicas não convencionais para tocá-los. Evidenciamos ainda composições musicais em que foram utilizados objetos do cotidiano, músicas de outras culturas (indígena, africana, mexicana...), músicas compostas utilizando apenas sons corporais ou ruídos, entre tantas outras possibilidades.

Apresentamos e nossos alunos ouviram e discutiram algumas composições que utilizam esses recursos nada convencionais, como é o caso de: Hermeto Pascoal, Fernando Sardo, Livio Tragtemberg, os grupos Barbatuques, Stomp, Uakti, entre outros. Cabe salientar ainda que, no cotidiano escolar, são inevitáveis os comentários acerca do gosto estético de cada um e, para isso, é necessária uma contextualização histórica, cultural, social e ambiental de cada estilo, em que fique claro para o aluno onde, como, por que e por quem a música foi composta e/ou interpretada.

Às vezes, uma pequena observação do professor com relação à determinada música acaba por despertar o interesse do aluno. Muitas vezes, observa-se preconceito com certo gênero ou estilo musical por parte dos professores ou alunos. Isto pode ocorrer por não se conhecer ou se ter apenas uma noção superficial a respeito daquela música. Por vezes, apenas se repetia a opinião do colega, sem ter o interesse de conhecer algo mais.

Para adaptar e entrelaçar os conteúdos musicais às demais linguagens, pode-se utilizar o autorretrato como tema gerador. Em um primeiro momento, percorre-se a história da arte, focalizando as diversas formas e materiais utilizados para compor um autorretrato: pintura, escultura, fotografia, objetos utilitários – todos na linguagem das artes visuais. Como proposta de aprendizagem, solicita-se a elaboração do autorretrato de cada aluno, salientando as características físicas e psicológicas de cada um.

A seguir, os alunos elegem uma música que os autorretrate, escolhendo a melodia e a letra dentro do seu estilo musical preferido, com um breve histórico a respeito do referido estilo, demonstrando quando, onde e, se possível, por quem o estilo musical foi criado, qual a instrumentação utilizada, quais os compositores e intérpretes que se

destacaram, bem como as principais músicas, curiosidades a respeito de apresentações, composições, etc. Tudo isto acrescido de comentários do grupo acerca dos conhecimentos que possuam sobre aquele(s) tema(s).

A apresentação dos “autorretratos musicais” pode ser feita em forma de seminário, onde cada um apresenta para seus colegas o resultado do que foi pesquisado. Inclui-se a audição de músicas do estilo escolhido através de vídeos, selecionando aqueles que apresentem imagens que gerem conhecimentos sobre a cultura e o meio ambiente de épocas diversas, por exemplo: como era/é a cenografia do palco ou os instrumentos utilizados em um *show* em décadas passadas ou atualmente; imagens que tragam paisagens naturais e/ou urbanas, próximas ou distantes do meio em que vivem os alunos; indumentárias que retratem determinada época; imagens que mostrem em primeiro plano os instrumentos musicais utilizados, entre outros conhecimentos.

Se houver interesse por parte dos alunos, pode-se continuar a pesquisa buscando informações sobre o estilo musical do qual resultou o estilo pesquisado. O aluno que pesquisou a respeito do estilo sertanejo universitário, por exemplo, encontrará em sua pesquisa o sertanejo de raiz ou a música caipira; quem pesquisou sobre o pagode chegará ao samba; o rock ao *funk*; do *rap* ao *blues*, *jazz*, etc. Para concluir essa prática, sugere-se aos alunos a composição de pequenas peças musicais que os autorretrate, agregando conhecimentos adquiridos durante o processo de pesquisa musical, como noções de melodia, ritmo, timbre, altura, duração, intensidade e sons corporais, de modo que sejam utilizados “instrumentos” não convencionais encontrados no cotidiano.

Podemos exemplificar a instrumentação não convencional com as composições dos alunos que utilizaram copos; jornais; objetos da sala de aula, como estojos, cadernos, cesto de lixo, régua, etc. A partir das músicas sugeridas pelos alunos e dos grupos organizados por estilo musical, pode-se trabalhar a dança. Primeiramente, escolhendo uma das músicas sugeridas e, logo após, elaborando uma coreografia, na qual os alunos criam movimentos que possam expressar quem são e, ao mesmo tempo, estar em consonância com a música escolhida.

Todas essas etapas podem gerar breves performances, nas quais cada um possa se autorretratar – agregando artes visuais, música, dança e teatro – escrever e tornar públicas suas bio:grafias. O estudo da música e as atividades musicais desenvolvidas demonstraram como

redes de conhecimentos são tecidas entre alunos e alunas, professores e professoras, possibilitando maior interação entre as práticas culturais, os conteúdos curriculares e os conhecimentos trazidos por eles e elas, os quais permeiam as relações nesse cotidiano (meio ambiente). Práticas pedagógicas cotidianas como essas indicam possibilidades de ampliação e aprofundamento da Educação Ambiental com música e arte que adentra, espalha-se, flui e contagia a vida diária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Trajetória e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FONTEARRADA, Marisa T. O. **De tramas e fios**. Um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2008a.

_____. Apêndice II: Entrevista com a Profa. Dra. Marisa T. O. Fonterrada. In: GUIMARÃES, Leila. **Políticas públicas educacionais: prática musical na escola pública paulista**. 2008. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008b.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar in revista**, n.29. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&

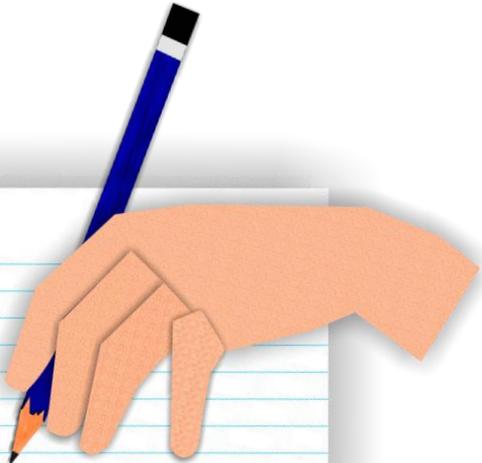
pid=S0104-40602007000100007>. Acesso em: 10 maio 2013.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

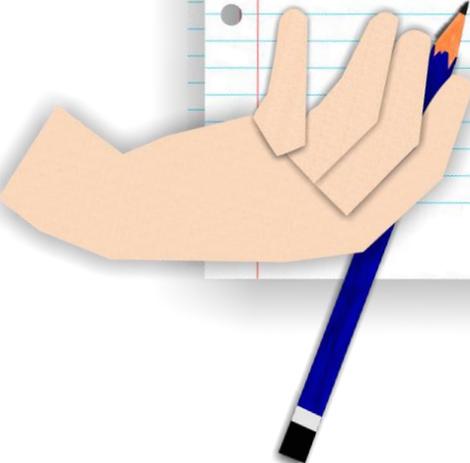
REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara H. S. (Orgs.). **Educação Ambiental**: utopia e práxis. São Paulo: Cortez, 2008.

SINTO, Carmensilvia Maria. **Entre músicas cotidianas**: manifestações musicais praticadas no cotidiano escolar. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2013.

SINTO, Carmensilvia Maria et al. **Tudo que vai volta**: contribuições para a educação ambiental sobre o estudo da paisagem sonora no cotidiano escolar, v.35, n.2. Rio de Janeiro: Edur, 2014 [no prelo].



**ENCONTROS ENTRE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E
ESTUDOS CULTURAIS:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
METODOLÓGICAS**



**ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTUDOS CULTURAIS:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS¹⁵**

*Shaula Maíra Vicentini de
Sampaio*

Um mapa de Esmeraldina deveria conter, assinalados com tintas de diferentes cores, todos esses trajetos, sólidos ou líquidos, patentes ou escondidos. Mas é difícil fixar no papel os caminhos das andorinhas, que cortam o ar acima dos telhados, perfazem parábolas invisíveis com as asas rígidas, desviam-se para engolir um mosquito, voltam a subir em espiral rente a um pináculo, sobranceiam todos os pontos da cidade de cada ponto de suas trilhas aéreas (CALVINO, 1990, p.83-84).

Ainda que, como os trajetos da cidade de Esmeraldina descritos acima por Calvino¹⁶, não seja possível refazer com exatidão todas as trilhas abertas e seguidas durante o processo de construção da minha pesquisa de mestrado (SAMPAIO, 2005), pretendo, neste artigo, (re)visitar alguns dos caminhos a partir dos quais fui dando forma a esse estudo. No entanto, certamente, é difícil fixar no papel grande parte dos pensamentos, conversas, dúvidas, decisões, *insights*, entre tantos outros movimentos fugidios e inapreensíveis.

Nesse sentido, relatarei os desdobramentos que originaram tal pesquisa: como os trajetos foram traçados inicialmente e como esses foram modificando-se, bifurcando-se, imbricando-se, interrompendo-se e tomando novos rumos. Como indica Pertti Alasuutari (1995), "o plano de pesquisa geralmente delinea uma afirmação crua e geral do problema em questão; as questões mais detalhadas do porquê desencadeiam-se apenas na análise do material" (p.135). Este autor destaca, ainda, que, muitas vezes, as questões preliminares podem tornar-se triviais ou impossíveis de serem respondidas.

¹⁵ Este texto foi publicado anteriormente no livro "Escritos metodológicos: possibilidades na pesquisa contemporânea em educação", organizado por Taís Ferreira e Shaula Sampaio, EDUFAL, 2009.

¹⁶ CALVINO, op. cit.

Eu agrego a essas considerações a ideia de que tais questões vão sendo redimensionadas, não apenas mediante o trabalho de análise, mas, e principalmente, na ação de "ir a campo" (que não precisa necessariamente envolver um deslocamento físico, como, por exemplo, assistir vídeos ou lidar com material impresso), quando nos acercamos da situação que pretendemos investigar. Assim, considero bastante importante relatar alguns aspectos desse processo de construção da pesquisa – o que é, como avalia Rosália Duarte (2002), em muitos trabalhos, frequentemente omitido –, para que se tenha uma noção de que esse percurso, que foi trilhado por mim, não estava delimitado de antemão, pronto, esperando que qualquer um o seguisse.

Desse modo, a partir da perspectiva teórica de que me vali para empreender a pesquisa, os Estudos Culturais, compreendi que não existe um leque de metodologias pré-existentes que podem ser utilizadas por qualquer pesquisador, como também não há objetos de pesquisa esperando por pessoas que se disponham a investigá-los, mas que tanto "o quê" quanto "o como" pesquisar são construídos nos fazeres da investigação, em um trabalho que envolve muito rigor e um extenuante ir e vir entre o referencial teórico-metodológico e o *corpus* de análise que adquire forma no decorrer do estudo.

Na próxima seção, enfatizo a necessidade de, ao se iniciar uma pesquisa, suspender as certezas e premissas prévias a respeito das questões que serão investigadas. Esse é um processo que deixa algumas marcas – que nunca serão apagadas – no pesquisador, pois, muitas vezes, os pressupostos que são questionados e desnaturalizados estão fortemente aderidos e automatizados às convicções de quem propõe pesquisar tal ou qual tema. Por isso, com base na minha experiência, considero pertinente recomendar: é importante estar disposto a passar por fortes transformações quando se começa um trabalho de pesquisa.

Na seção posterior, explico como fui "fabricando" o meu problema de pesquisa. Ao utilizar o verbo "fabricar", pretendo salientar que as questões de pesquisa não se encontram flutuando em alguma esfera das "questões ainda não pesquisadas", esperando que alguém as escolha conforme suas necessidades e afinidades. Construir uma pesquisa, ainda mais quando se é "marinheiro de primeira viagem", demanda um trabalho árduo e rigoroso para se identificar especificamente o que se vai investigar, formular questões norteadoras e definir o referencial teórico e metodológico que irá subsidiar o processo.

Na última seção, discuto como, mesmo depois de se planejar com afinco quais caminhos serão percorridos ao longo da pesquisa, estamos sujeitos a efetuar alterações nestes percursos. Isso acontece porque, quando nos aproximamos da situação pesquisada, nos deparamos com novas questões ou somos compelidos a revisar as questões que já tinham sido elaboradas. Assim, as reviravoltas que ocorrem no transcurso da investigação, as quais muitas vezes são tratadas como algo que prejudica a pesquisa, podem ser extremamente produtivas, já que nos propiciam redesenhar o roteiro traçado previamente e considerar variáveis que não poderiam ter sido imaginadas antes de se iniciar o trabalho de campo. Passo, então, a apresentar mais detidamente essas discussões.

Desnaturalizar olhares

Primeiramente, gostaria de salientar a importância, no processo investigativo, de se olhar com outras lentes para a(s) temática(s) que se deseja estudar. Muitas vezes, quando iniciamos uma pesquisa, temos uma série de certezas e pressupostos a respeito da problemática sobre a qual escolhemos nos debruçar. Entretanto, no decorrer do estudo, é interessante que busquemos desnaturalizar/desconstruir esse olhar, ou seja, exercitar novos olhares e, mais especificamente, entender que todos os olhares são construídos social, cultural e historicamente.

No caso da pesquisa a qual me refiro nesse artigo, minha tarefa foi tentar desnaturalizar meus olhares para o conjunto de discursos e práticas que constituem a educação ambiental. Uma missão nada fácil para quem vem atuando nessa área há certo tempo¹⁷! Assim, o desafio que permeou (e arrisco dizer, inclusive, que sustentou) todo o empreendimento da pesquisa foi: pensar a educação ambiental a partir dos Estudos Culturais ou, ao menos, possibilitar um "olhar" para determinadas formas de fazer educação ambiental mediado pelas lentes teóricas dos estudos culturais.

Portanto, foi munida de uma grande inquietação, ansiando olhar para a educação ambiental por meio de ângulos diferentes dos que já

¹⁷ Minha aproximação com a educação ambiental se deu em 1997, quando ainda estava na graduação. Desde então, envolvi-me em algumas pesquisas relacionadas a esse campo. Mas, além de pesquisadora, atuo nesse âmbito também como educadora ambiental, ou seja, em uma dimensão considerada mais prática. Por exemplo, fui coordenadora de educação ambiental no Parque Estadual de Itapuã em Viamão/ RS.

conhecia, pretendendo perder o foco para, assim, descobrir novas imagens, que me lancei nessa jornada investigativa. Penetrar nesta instância de produção de significados – os estudos culturais ou, de modo mais abrangente, em uma rede discursiva que pode ser chamada de "pós-estruturalista" –, inscreveu marcas indeléveis no meu jeito de olhar, seja para a educação ambiental, seja para outras práticas com as quais interajo cotidianamente. Trafegando por caminhos sinuosos, aprendi que as certezas, assim como as verdades, especialmente na pesquisa, precisam ser colocadas em suspenso, sendo adiadas indefinidamente. Ou que, de acordo com as palavras de Alfredo Veiga-Neto (2002), "não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade" (p.33).

Além disso, é preciso ter em conta que empreender análises pelo viés dos Estudos Culturais, por estes situarem-se nas margens ou fronteiras de muitos campos do saber, implica assumir alguns riscos, mas também desfrutar de alguns ganhos, como ressalta Wortmann (2005). Como ganhos, a autora¹⁸ aponta precisamente os desafios perpetrados pelas práticas de articulação operadas entre diversas áreas disciplinares, bem como os respectivos "abalos" ou deslocamentos acarretados por tais processos. No entanto, é aí também que reside grande parte dos riscos, entre os quais, o de não enfrentar com suficiente seriedade tal desafio, incorrendo em envolvimento superficiais com os campos disciplinares que se deseja articular e, por outro lado, o de se pensar que "os estudos que articulam vários campos darão conta, necessariamente, da totalidade dos significados possíveis para um tal ou qual tema, situação, circunstância ou questão"¹⁹.

No tensionamento entre estes ganhos e riscos, transitando na fronteira entre Estudos Culturais e educação ambiental – bem como dos diversos outros saberes/disciplinas de que me vali para efetuar as análises–, busquei esboçar algumas articulações, potencializar contaminações entre esses campos e, ao mesmo tempo, suspeitar de articulações que me parecessem muito sedimentadas, identificar suas rachaduras e desnaturalizar conexões aparentemente indissociáveis. Posso dizer, então, que passei a olhar a educação ambiental não mais como uma questão supostamente evidente ou substancial, mas, sim, como repleta de fissuras, de recortes, que se engendra nas formas com

¹⁸ WORTMANN, op. cit.

¹⁹ Ibidem, p.65.

que a nomeamos, nas divisões que estabelecemos e nos sentidos que disputamos.

Assim sendo, passei a entender a educação ambiental como um território no qual muitos discursos concorrem, confrontam-se, transfiguram-se, conectam-se, e, por meio desses processos culturais, alguns significados são fortalecidos, privilegiados, enquanto outros são desmerecidos, obscurecidos ou rejeitados. Nessa perspectiva, a educação ambiental é considerada uma construção cultural, na medida em que os significados e os discursos que a constroem não existiram desde sempre, mas emergiram a partir de uma determinada conjuntura histórica²⁰.

Essas reflexões me levaram, por exemplo, a questionar por que a educação ambiental vem alcançando, mais recentemente, uma popularidade tão grande, seja nas diversas mídias, nas organizações pertencentes ao que se convencionou chamar de "terceiro setor", nas instituições públicas, nas universidades e até nas ações empresariais. Nesse sentido, Mauro Grün (1995) considera que presenciamos uma "teologização" da educação ambiental, devido ao fato de que ela tem sido configurada como grande "tábua de salvação" para os problemas do mundo contemporâneo.

Argumento que essa teologização da educação ambiental decorre, em grande parcela, da naturalização de discursos e representações relacionadas, sobretudo, à natureza (e da localização do ser humano nessa construção cultural de natureza), sobressaindo-se, daí, uma expressiva tendência à transcendentalização de noções como: "natureza", "meio ambiente", "crise ambiental", "relação entre homem e natureza", "responsabilidade ambiental", "ecologicamente correto", dentre tantas outras. Naturalização consistiria, nesse caso, em uma "tentativa de impedir o deslize inevitável do significado" (HALL, 1997a, p.245), efetivada pelo caráter de realidade de que se revestem algumas representações.

Além disso, tais processos de fechamento de algumas representações em torno de determinados significados, culminando com

²⁰ O estudo efetuado por Leandro Guimarães (1998) aponta a impropriedade de se falar de uma história da educação ambiental antes de 1970, década na qual, segundo ele, esta passa a se constituir como um campo de saberes e de práticas, ainda que em períodos anteriores seja possível se observar o aspecto educativo vinculado a práticas e questões ambientais.

a sua naturalização, não se dão ao acaso ou “naturalmente”, como se poderia pensar, mas produzidos por meio de “políticas de representação” que estão “necessariamente implicadas em economias particulares de verdade, valor e poder” (GIROUX; MCLAREN, 2001, p.145). Um movimento muito produtivo (e educativo), no meu entender, conduziria ao questionamento das formas com que categorias como a educação ambiental foram, e continuam sendo, articuladas e, posteriormente, naturalizadas, produzindo significados que atuam na constituição de sujeitos e de seus modos de pensar e agir no mundo. E foi nessa direção que conduzi a pesquisa a qual me refiro neste texto.

“Fabricando” um problema de pesquisa

A minha vontade, quando iniciei a pesquisa, era discutir como se constroem as identidades de educadores ambientais. Entretanto, é lógico que a pesquisa não pode ser resumida em uma frase de poucas palavras; mesmo porque quanto mais geral for um objetivo, mais dificuldades se terão pela frente. Por conseguinte, foi necessário especificar muito bem “o quê”, o “como”, o “quando” e o “onde” pesquisar aquela problemática mais abrangente. Alcançar essas definições que parecem, a uma primeira vista, tão simples, revelou-se algo um tanto complexo. Envolveu, por exemplo, várias discussões com o grupo de orientação, formulações e reformulações das minhas muitas vontades difusas de pesquisa, contatos e sondagens diversos, leituras e mais leituras. Até que chegou o momento em que a pesquisa passou a assumir um contorno, a tornar-se algo mais concreto.

O fato é que aquele objetivo consideravelmente amplo, que continuou sendo um direcionamento e pano de fundo para o meu estudo, desdobrou-se em questões de pesquisa, na construção de uma metodologia, na definição do quê iria analisar, na escolha dos conceitos com os quais pretendia trabalhar e na priorização das leituras que precisaria fazer. Ou seja, construí – fabriquei, inventei, moldei, produzi – um problema de pesquisa. Afinal, como destaca Sandra Corazza (2002), estes problemas não existem, na medida em que não existe uma “realidade-referente”, em que se vá buscá-los; somos nós, pesquisadores, que os constituímos enquanto tais a partir das práticas teóricas que os tornam problemáticos.

Partindo de um problema delineado – investigar a constituição da identidade dos educadores ambientais –, apresentavam-se alguns impasses: como começar? e Por onde começar?, bem como um

universo de possibilidades a ser explorado. O primeiro passo foi entrar em contato com diversas instituições governamentais, não governamentais e pessoas conhecidas ou indicadas por estarem vinculadas a tais ações. Com isso, buscava obter informações sobre a eminência de cursos ou de outros processos de formação em educação ambiental, pois ansiava por definir logo onde a pesquisa seria desenvolvida.

Finalmente, a partir de um contato feito com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, fui informada de que haveria um curso de Formação Continuada sobre Educação Ambiental, que seria oferecido para os professores dessa rede de ensino. Analisei, portanto, os arranjos discursivos que circularam no âmbito desse curso, a fim de problematizar como estes discursos operavam na constituição de educadores e educadoras ambientais, definindo, por exemplo, "o que faz" ou "sobre o que fala" alguém que trabalha com educação ambiental.

Penso ser necessário fazer algumas ponderações sobre o porquê de ter escolhido um curso como foco da análise, já que entendo que os processos de constituição identitária não são algo estanque, mas são tecidos e destecidos a partir das narrativas e histórias que nos interpelam e nos constroem de forma a nunca se chegar a uma conformação definitiva. Será que as pessoas passariam a assumir a identidade de educadoras ambientais somente pelo fato de terem participado de um curso específico? Teria este curso, como qualquer outro evento similar, um papel tão determinante na constituição da identidade desses professores? Norteadando-me por estes questionamentos, busquei avaliar por que estava conferindo aos cursos de formação um caráter tão destacado na configuração do que poderia ser considerada uma determinada política de identidade em educação ambiental.

Um primeiro e preponderante motivo para focalizar minhas atenções nessa atividade de formação reside na compreensão de que os cursos se constituem em espaços, de certa maneira, institucionalizados, que atuam na produção de identidades em educação ambiental. Em outras palavras, possuem o objetivo de formar educadores ambientais ou, pelo menos, contribuir com essa formação, no sentido de instrumentalizar as pessoas para que trabalhem com essa temática.

Desse modo, entendo que nestes cursos/palestras/oficinas/vivências de formação em educação ambiental se privilegiam alguns arranjos discursivos em detrimento de outros, possibilitando que

determinados significados sejam endereçados e partilhados por todos os integrantes dessas atividades. E, como ressalta Stuart Hall (1997b), os significados "organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e, conseqüentemente, têm efeitos reais, práticos" (p.3). Portanto, entendo que, ao veicular preferencialmente determinadas representações culturais²¹ (de educação ambiental, de natureza, de consumo e de muitas outras coisas mais), os cursos de formação atuam no processo de produção de identidades dos educadores ambientais em determinadas direções, algumas das quais analisei em minha dissertação (SAMPAIO, 2005)²².

Contudo, mesmo enfatizando que os cursos, bem como outras atividades de formação desempenham uma função importante na "fabricação" de educadores ambientais, não posso deixar de reiterar que os processos de constituição de identidades estão permanentemente em trânsito, não possuem efetivamente um ponto de partida nem de chegada. As experiências se mesclam, não sendo viável, a partir do referencial teórico que assumi na pesquisa, afirmar que essas atividades sejam uma espécie de "portal" pelo qual as pessoas passam e se tornam instantaneamente educadoras e educadores ambientais.

Essas considerações me levam a posicionar o curso pesquisado (tal como qualquer outra atividade de educação ambiental) como constituído por e em uma rede discursiva que pode ser definida como campo da educação ambiental, conforme designa Isabel Carvalho (2001). Logo, não é uma atividade isolada que irá "fabricar" determinadas identidades; essas se instituem ou são fabricadas em sempre dinâmicos processos que posicionam os sujeitos nas redes discursivas. Os educadores ambientais seriam, então, simultaneamente, produzidos e produtores destas redes, operando negociações com outras representações culturais que os/as constituem, bem como com outras identidades que assumem.

²¹ Utilizo o conceito de representação cultural, conforme este é proposto por Stuart Hall (1997b), que provém de uma abordagem "construcionista", a partir da qual, as representações que fazemos das coisas não refletem a realidade, mas atuam na sua construção. Assim, as práticas culturais, que produzem os significados que atribuímos às coisas, são o que se entende como representações culturais.

²² Algumas das representações culturais que foram veiculadas no curso pesquisado e que analiso na minha dissertação se referem ao consumo, à globalização e à natureza.

Impasses, desvios e outras reconfigurações nos caminhos da pesquisa

Nesta parte do texto, gostaria de destacar que é muito importante e necessário definir antecipadamente como se vai proceder a obtenção dos dados em uma pesquisa, ou seja, como ocorrerá a aproximação entre o pesquisador e a situação pesquisada. Entretanto, é, também, fundamental estar ciente de que esse planejamento prévio poderá sofrer profundas modificações no decorrer do trabalho de campo. É no ato de lidar com o que se deseja pesquisar que algumas questões surgirão – enquanto outras se mostrarão inapropriadas – e, em alguns casos, acarretarão alterações nos caminhos de pesquisa que foram definidos de antemão. Além disso, as situações que serão pesquisadas muitas vezes nos trazem grandes surpresas, podendo ser estas agradáveis ou não. Passo, então, a relatar alguns desses desvios, acréscimos e redimensionamentos que fiz no trajeto investigativo que havia delimitado inicialmente.

Diferentemente da maioria das outras atividades de educação ambiental das quais já havia participado tanto como aluna quanto como ministrante, o curso que pesquisei apresentou uma didática essencialmente expositiva. Isto é: o professor falava e as alunas ouviam. É claro que havia espaço para perguntas, considerações, objeções e manifestações por parte dos participantes, mas isso não apagava a existência dos papéis fortemente demarcados para o professor e para as alunas.

Ao fazer tal referência, não é minha intenção criticar essa organização das aulas, mas registrar que isso, sem dúvida, me surpreendeu, pois é frequente, nas atividades de educação ambiental²³, que se busque, senão ocultar, suavizar as diferenças entre professores e alunos, por exemplo, designando-se os professores pelas palavras “mediadores” ou “facilitadores”. Nesse sentido, é mais comum que as aulas sejam organizadas por dinâmicas e atividades em grupos, apostando-se mais na construção participativa do que na valorização dos conteúdos.

Não poderia negar que, em um primeiro momento, isso me desapontou, pois imaginava que fossem aparecer, no decorrer do

²³ É importante salientar que faço esse comentário me pautando nas atividades que já experienciei, desde que venho pesquisando e trabalhando com educação ambiental.

acompanhamento do curso, aspectos ligados à organização das dinâmicas, à produtividade das propostas de construção coletiva, entre outras questões relacionadas a essa forma de subjetivação dos educadores ambientais. Na verdade, estava bastante entusiasmada com a possibilidade de analisar esse tipo de estratégia didática e sua atuação na constituição de identidades. Porém, o curso não foi assim: o professor dava aulas sobre determinados temas, valendo-se de muitos conteúdos e informações e de raras atividades em grupo.

Com isso, passei a desconfiar fortemente de que a minha postura no curso fosse de uma "observadora participante" (termo que se costuma aplicar aos que realizam pesquisas de inspiração etnográfica), pois eu somente escutava e anotava. Ao mesmo tempo em que se produzia certa angústia quanto a essa minha atuação, um tanto passiva enquanto pesquisadora e ante a situação pesquisada, fui-me convencendo de que esse também era um jeito de "participar", já que me portava como as outras alunas (com a distinção de que eu não fazia perguntas).

Por outro lado, acrescentei ao material de análise – as falas do professor e das alunas, gravadas e registradas no diário de campo – outro elemento que não havia previsto: textos de autoria do professor que foram disponibilizados às alunas por correio eletrônico. Esses textos não foram utilizados de forma direta nas aulas, mas eu os considerei como uma espécie de material de apoio desse curso, pois tratavam de questões discutidas nas aulas de forma, algumas vezes, mais sintética e, outras, mais enfática. Tomei-os, portanto, como integrantes da rede discursiva, na qual se foi construindo um determinado modo de lidar com a educação ambiental, especialmente, nessa atividade de formação de professores.

Uma preocupação que surgiu durante o período em que acompanhei o curso e que se intensificou quando iniciei as análises do material produzido foi a de não considerar o professor como proprietário ou criador dos discursos que circularam no curso. Como o curso foi ministrado por apenas um professor, um cuidado que se fez necessário foi evitar concentrar as discussões unicamente em torno das suas falas, já que não pretendi analisar os discursos da educação ambiental como decorrentes de uma enunciação particular ou como produzidos por sujeitos específicos, mas como construções culturais que nos subjetivam, produzindo determinadas maneiras de nos relacionarmos com o mundo e o compreendermos.

Por esse motivo, busquei em outras instâncias (como em outros textos, que não os escritos por esse professor, palestras, *websites*, etc) representações culturais que compreendi estarem enredadas a essas que circularam pelo curso, para que, de alguma forma, pudesse centrar mais o foco nos discursos e não na pessoa que os enunciou. Em síntese, gostaria de indicar que me detive na análise de algumas representações culturais colocadas em destaque no curso pesquisado, buscando, ao mesmo tempo, apontar suas articulações com outros discursos relacionados à educação ambiental e produzidos em outras instâncias culturais.

Além disso, enquanto acompanhava o referido curso, notava, com muito interesse, as fissuras que se abriam entre o que era mostrado nas aulas do professor e as falas das alunas, resultantes da interação entre os saberes relacionados à experiência de cada professora com os saberes colocados em circulação naquele curso. Na medida em que me dava conta desse espaço de negociações e de suas potencialidades, meu interesse começou a ser movido para além do curso (ou seja, para além das estratégias, temáticas e procedimentos que foram tratados pelo professor), de forma que os comentários feitos pelas alunas sobre suas incursões, seus acertos e erros, em relação à educação ambiental, passaram a atrair minha atenção tanto (ou mais) quanto as considerações que o professor do curso fazia em suas aulas.

Isso aguçou minha vontade de conversar com aquelas professoras, de ouvi-las narrar suas experiências em relação à educação ambiental, bem como de buscar saber quais práticas desenvolviam em suas escolas. Ademais, queria também saber o que as levava a procurar este curso e, ainda, como os saberes adquiridos no curso se entrelaçaram ou se confrontaram com experiências e identidades que já assumiam. Decidi, então, realizar entrevistas com algumas das alunas do curso e visitar suas escolas, a fim de conhecer melhor os trabalhos de educação ambiental que elas vinham desenvolvendo. Em suma, esse redirecionamento me possibilitou pesquisar aspectos relacionados aos modos como estas professoras se (auto)fabricam, narrativamente, como educadoras ambientais.

Outro aspecto que passei a considerar no decorrer do trabalho de campo foi que a intenção de analisar as práticas discursivas que atuam nos processos de construção identitária das professoras que passaram por essa atividade de formação se relaciona, necessariamente, à perspectiva de educação ambiental fomentada pelas políticas institucionais da Secretaria de Educação que promoveu o

curso. Nesse sentido, com o propósito de conhecer um pouco mais as políticas de educação ambiental dessa instituição, entrevistei duas assessoras que lidam com essas questões e, também, participei de um Seminário de Formação que buscou, especificamente, aproximar a educação ambiental e a educação para uma cultura de paz. Esse evento colocou em destaque alguns caminhos estratégicos para o qual se direcionavam as políticas dessa Secretaria.

A partir disso, fui percebendo que alguns projetos de educação realizados nessa rede de ensino eram constantemente citados, em diversas circunstâncias, por diferentes pessoas com quem eu conversava. Tais experiências me pareciam receber essa ênfase especial por distintos motivos: um deles é que se atribuía a esses projetos um *status* de "exemplo" ou de "modelo" de trabalho com Educação Ambiental. Desse modo, fiquei interessada em conhecer esses projetos que recebiam tanto destaque e conversar com os professores que os desenvolviam, com o intuito de, sobretudo, discutir algumas dessas características configuradas como "exemplares" frente ao rol de experiências em Educação Ambiental, em curso nas escolas municipais.

Esse procedimento foi adotado, porque considerei que essas características também exercem um papel importante nos processos de constituição identitária dos educadores ambientais, na medida em que elas se vinculavam a representações de Educação Ambiental e de educador ambiental, valorizadas e divulgadas, pelo menos no âmbito da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Tudo isso me levou a escolher duas dessas experiências para investigar e, para isso, entrevistei professores nelas envolvidos.

Por fim, gostaria de marcar o quanto se transfiguraram os caminhos da pesquisa inicialmente pensada, tendo como único centro o acompanhamento de cursos de formação em Educação Ambiental. No decorrer do estudo, passei a visualizar o curso que acompanhei como um eixo, a partir do qual se desdobraram três focos analíticos principais: o **curso** enquanto texto, a partir das minhas anotações de campo e de artigos de autoria do professor, encaminhados às participantes do curso; a contextualização da **política de Educação Ambiental da secretaria que o promoveu**, procedida através de entrevista com as assessoras por ela responsáveis, de anotações feitas durante a participação no Seminário de Formação Continuada, que tratou da Educação Ambiental e de entrevistas com professores que desenvolvem projetos na área, considerados "exemplares" nessa rede de ensino; e **as narrativas das**

professoras que participaram do curso sobre suas experiências em Educação Ambiental, relatadas em entrevistas e visitas às escolas, onde trabalham para conhecer os projetos que desenvolvem²⁴.

Ao conceber as articulações que se interceptavam a partir desse panorama de pesquisa que montei, as quais extrapolaram os limites do curso, percebi que seria inviável acompanhar outros cursos. Desse modo, a pesquisa que havia sido planejada para ocorrer de uma determinada forma foi adquirindo outros delineamentos ao longo do seu desenvolvimento. Isto é, na medida em que me adentrava na situação investigada, novas necessidades se configuravam, levando-me para outros caminhos. Assim, esses novos caminhos me instigaram a refazer as perguntas iniciais e, ainda, a buscar apoio em outros referenciais teóricos e em outras metodologias.

Para finalizar...

Gostaria de concluir esse texto salientando que apresentei os percursos através dos quais construí a minha pesquisa, não com o intuito de fornecer respostas ou caminhos fáceis àqueles que estão iniciando uma trajetória de investigação ou que já estejam envolvidos com ela, mas busquei, justamente, problematizar os processos que culminam na elaboração de uma proposta de estudo, mostrando que não há percursos simples, nem atalhos. Ao mesmo tempo, acredito ser importante tornar acessível e pública essa dimensão menos “glamourosa”, que também constitui o fazer acadêmico, a qual, muitas vezes, é menosprezada em relação ao destaque que se confere a resultados e análises.

Assim, mostrar como, a partir de uma vontade inicial bastante abrangente e difusa, fui definindo e especificando as formas como a minha pesquisa passou a assumir um contorno mais claro e se tornar mais concreta – no sentido exequível – pode funcionar como um estímulo e um desafio para outras pessoas que desejam embarcar nessa viagem transformadora, que é a construção de uma proposta de

²⁴ Fiz, no total, oito entrevistas: duas com as assessoras da SMED, responsáveis pela Educação Ambiental; duas com professores que desenvolvem projetos destacados; e quatro com professoras que participaram do curso. O critério de escolha das professoras que participaram do curso a serem entrevistadas se baseou nas demonstrações de interesse pelo tema durante as aulas e no desenvolvimento de alguma atividade relacionada à Educação Ambiental.

investigação acadêmica. Certamente, esse não é um percurso direto e simples, mas posso garantir que, devido às curvas e aos percalços que encontramos no decorrer, este deixa muitas histórias para contar...

REFERÊNCIAS

ALASUUTARI, Pertti. **Researching culture** – qualitative method and cultural studies. London: Sage, 1995.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Traduzido por Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Isabel C. M. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2001.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n.115, p.139-154, março, 2002.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Traduzido por Tomaz T. Silva. Petrópolis: Vozes, 2001. p.144-158.

GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.159-184.

GUIMARÃES, Leandro B. **O educativo nas ações, lutas e movimentos de defesa ambiental**: uma história de descontinuidades. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, Porto Alegre, 1998.

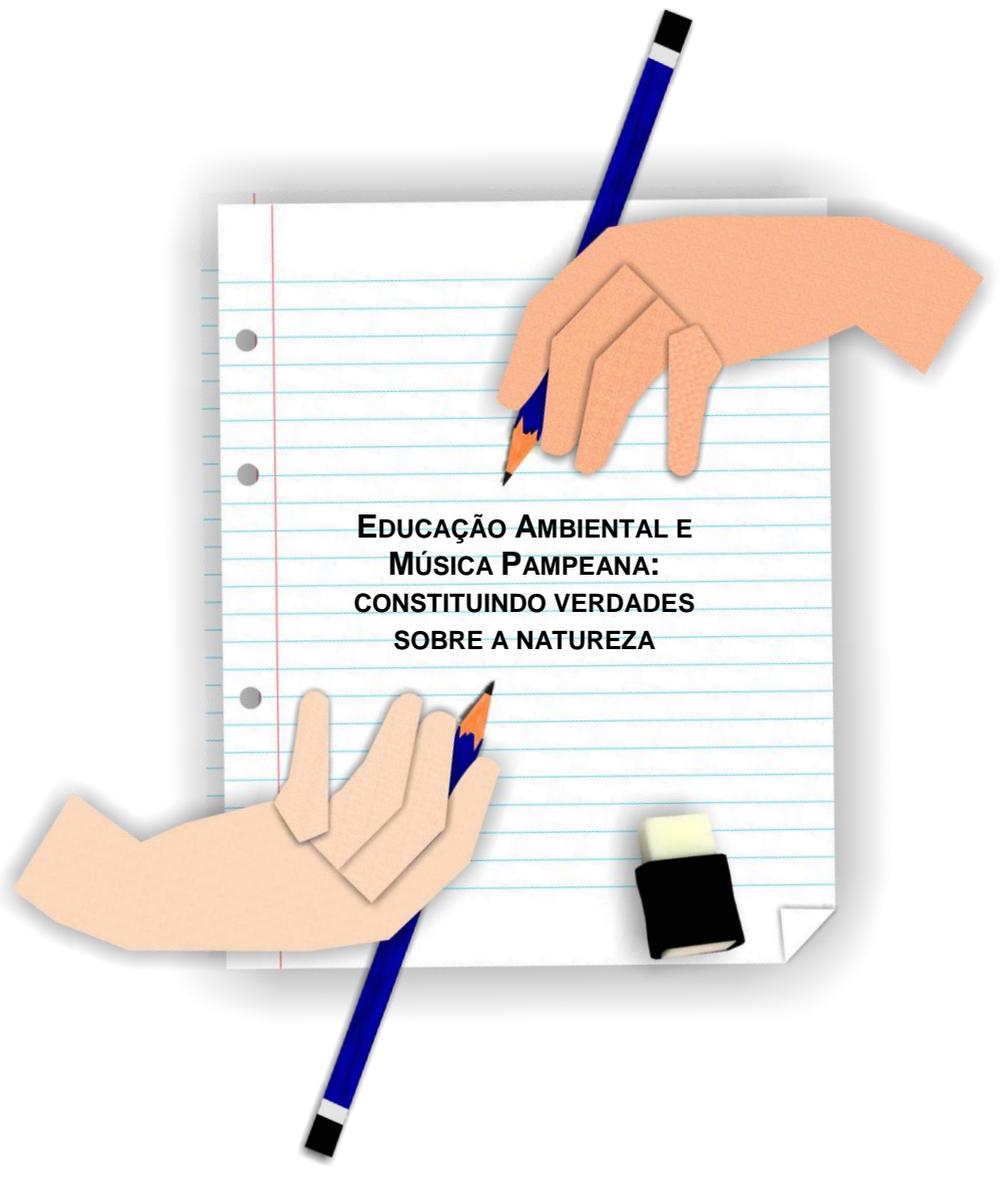
HALL, Stuart. The spectacle of the "other". In: _____. (Org.). **Representation, cultural representations and signifying practices**. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997a. p.225-290.

_____. Introduction. In: _____. (Org.). **Representation, cultural representations and signifying practices**. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997b. p.1-11.

SAMPAIO, Shaula M. V. **Notas sobre a “fabricação” de educadores/as ambientais**: identidades sob rasuras e costuras. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação/UFRGS, Porto Alegre, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.23-38.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Dos *riscos* e dos *ganhos* de transitar nas *fronteiras* dos saberes. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E
MÚSICA PAMPEANA:
CONSTITUINDO VERDADES
SOBRE A NATUREZA**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MÚSICA PAMPEANA: CONSTITUINDO VERDADES SOBRE A NATUREZA

*Virgínia Tavares Vieira
Renata Lobato Schlee*

Introdução

Nas últimas décadas, a música, cada vez mais, desperta o interesse de estudiosos e pesquisadores como um instrumento de grande relevância para compreendermos a nossa história e a realidade que nos cerca. Além disso, tratamos a música como artefato cultural que (re) produz saberes e verdades que nos interpelam e nos constituem enquanto sujeitos de um determinado tempo social e cultural. Seguindo nesta mesma correnteza, podemos dizer que é na e pela cultura que vamos estabelecendo modos de ser, pensar, ver e agir no meio em que vivemos.

Nossa proposta com o estudo que vimos realizando é de convidar o leitor a refletir sobre a importância desta arte para problematizarmos como, por meio da música, podemos apreender a forma como vem sendo narrada a natureza na região do Pampa, mais especificamente, no sul do Rio Grande do Sul. Para isso, tomamos como *corpus* discursivo algumas obras de artistas que estavam e estão intimamente atrelados a cultura de nosso Estado. Podemos dizer que, por meio da música, vamos sendo ensinados a olhar as paisagens naturais do Pampa, bem como os hábitos e costumes do homem com esse cenário natural. Sendo assim, escolhemos dialogar entre o campo do saber da Educação Ambiental e o da música tradicionalista gaúcha, por entender que esta arte expressa a vida e a cultura desses sujeitos e suas relações com as paisagens naturais. Diante disso, entendemos que tais obras vêm produzindo discursos, saberes e verdades ante essa natureza tão enaltecida narrada pela música gaúcha. Ressaltamos que o estilo de música pampeana escolhido para este estudo são os ritmos, como a Milonga, o Chamamé, a Chamarrita, entre outros.

Um pouco do Pampa e sua cultura

A Pampa é um país com três bandeiras e um homem que mateia concentrado, seus olhos correm por sobre as fronteiras que o fazem tão unido e separado! A Pampa é um lugar que se transcende, fronteiras são impostas pelas guerras; "y el gaúcho", com certeza, não entende três nomes, três brasões pra mesma terra! O campo a se estender, imenso e plano, alarga o horizonte "mas allá" [...] Talvez seja por isso que o pampeano enxerga além [...] De onde está! Assim é o povo fronteiro, tropa, cavalo e tropeiro vão na mesma vez [...] Pátria e querência na estampa, somos um só nessa Pampa, mas se contam três... Por que se contam três? Meu verso vem de Jaime e Aureliano, de Rillo e Retamozo – um céu azul! Sou Bento e Tiaraju, heróis pampeanos da forja desse Rio Grande do Sul! A voz vem de Cafruno e canta assim, a rima de Lugones, minha sina, e a fibra de Jose de San Martín; a História é quem me inscreve na Argentina! Meu canto vem de Osiris, voz antiga da Pampa que em meu sangue não se esvai [...] Comigo vem Rivera, vem Artigas [...] Legenda eu sou [...] No Uruguai! Rumos dessa Pampa Grande viemos dos versos de Hernandez, somos céu e chão [...] Todo o pampeano, sem erro, tem muito de Martin Fierro pelo coração [...] Dentro do coração! (MARTINS, Joca. Pampa, 2008).

“Um país com três bandeiras, um campo a se estender imenso e plano” – onde céu e campo se encontram no horizonte – é desta paisagem que gostaríamos de falar um pouco. A região do Pampa, cenário de múltiplos processos histórico-culturais, herança dos diversos povos que habitaram estas regiões, até nossos contemporâneos, contribuíram significativamente para a construção da cultura pampeana. Para entendermos um pouco sua geografia, bem como tais procedimentos culturais, trazemos sucintamente algumas considerações deste campo imenso que foi cenário/palco de grandes artistas que, por meio da música, ao longo dos tempos, vêm narrando o Pampa.

Em uma pesquisa prévia, pudemos observar o quanto se faz presente, na música tradicionalista gaúcha, peculiaridades que descrevem os hábitos e costumes dos sujeitos pampianos,

principalmente em sua relação com a paisagem natural. Músicas estas que têm por características cantar as coisas natureza e do meio ambiente. Com isso, ressaltamos a importância de olharmos para música como um instrumento que é capaz de produzir discursos e verdades diante desse entrelaçamento entre cultura e sociedade.

De acordo com Dos-Santos (2012), “o Pampa é horizonte do viver e das relações socioculturais de diversos povos que ali se encontraram ao longo dos anos, desde os indígenas até os nossos contemporâneos” (p.51). Segundo esse autor, a música é “peculiar e característica”, pois com ela carregamos a herança de nossas colonizações luso-espanhola, indígena, africana, alemã e italiana.

Com esse intuito é que o estudo se apresenta. Estabelecer um entrelaçamento entre música, cultura e Educação Ambiental para problematizarmos: que ideal de natureza está posto nas letras colocadas em suspenso? Qual relação existente entre o homem e as paisagens naturais da região sulina que compõem e delineiam o Pampa? Esses são alguns dos questionamentos que movem a escrita do texto ora apresentado.

O Pampa, região de terras planas, conhecida também como região Platina, compreende os territórios do Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina. Os campos do sul, outra forma de se referir ao Pampa, abarca uma área de aproximadamente 700 mil km². Segundo dados do Ministério do Meio Ambiente, só o estado do Rio Grande do Sul ocupa uma área equivalente a 176 mil km². A região do Pampa é caracterizada por uma vegetação composta por gramíneas, plantas rasteiras, árvores, arbustos, serras, morros e coxilhas. Outra característica dessa região são os banhados, como o Banhado do Taim, localizado no sul do Rio Grande do Sul, bem como o Banhado de São Donato, situado entre os municípios de Itaqui e Maçambará na fronteira com a Argentina, ambos reconhecidos como reservas ecológicas. A região pampeana é considerada rica por sua biodiversidade, com diversas espécies de plantas, gramíneas, leguminosas, além de aves e mamíferos. Outro aspecto importante que deve ser ressaltado é que, no ano de 2004, o Pampa foi reconhecido como um bioma brasileiro. Segundo dados do Núcleo Amigos da Terra (2007), o bioma Pampa possui apenas “17 áreas protegidas distribuídas por 6.494 hectares, e representativas de somente 3,6% da área total deste bioma” (p.12). A ampliação de lavouras e plantações de árvores, como eucalipto, pinos e acácia-negra, que foram substituindo as pastagens nativas, tornou-se uma forte

preocupação e também uma ameaça aos campos do sul, devido a grande devastação de áreas nativas.

No que tange a questões culturais sobre o Pampa, Braun (1998) nos diz que,

Pampa é a planície sem fim que vai do Rio Grande do Sul aos contrafortes dos Andes na taiga da Cordilheira. É o campo imenso – a pedreira dos centauros campesinos, rio-grandenses e platinos, titãs da raça campeira. Vem do Quíchua – e quer dizer, o campo aberto – a planura, o descampado – a lonjura, a várzea que se destampa. Nele a liberdade acampa e o civismo não estanca. Animal cabeça branca também é chamado de Pampa (p.254 - 255).

De origem indígena, o termo Pampa representa mais do que terras divididas geograficamente entre esses países. Esse amplo espaço de terras compartilha culturas, hábitos de vida e costumes que fazem parte da nossa história, bem como da cultura do gaúcho e desse povo *pampiano* que atravessam as fronteiras. Para Golin (2004),

Pampa é também palavra simbólica, reproduzida até nossos dias pelos artistas e escritores. Utilizado na linguagem estética, a qual necessariamente não precisa restringir-se às regras científicas da geografia, o vocábulo *Pampa*, em uma distorção do seu sentido original, geográfico e sociocultural, disseminou-se como a designação do “meio rural”, mais propriamente como o espaço real e imaginário da pecuária (p.14, grifos do autor).

A região do Pampa foi alvo de muitas disputas, principalmente entre portugueses e espanhóis, nações estas que lutavam pelo predomínio dessas terras e que foram definindo suas fronteiras principalmente após os Tratados de Madri (1750), Santo Ildefonso (1777) e Badajós (1811).

Inicialmente, essas terras eram habitadas por índios como os Charruas e Minuanos. Com a chegada dos Jesuítas espanhóis que atravessaram o rio Uruguai com o desígnio de catequizar os índios, muitas lutas se travaram. Até a chegada dos Jesuítas, os povos que habitavam estes campos viviam da caça, da pesca e também da

agricultura, utilizando a técnica da coivara²⁵. Produtos, como a mandioca, o milho, a batata doce, o fumo, o feijão e a erva-mate foram herdados dos índios Guarani. Segundo Baioto e Quevedo (1997), foram os Jesuítas de São Miguel juntamente com os índios guaranis que introduziram nos vastos campos das Missões as primeiras cabeças de gado, dando início as estâncias rio-grandenses, característica econômica do Pampa e que permanecem até os dias atuais.

No excerto abaixo, com a música “Me comparando ao Rio Grande” apresentamos um pouco do Pampa.

Sou grito do quero-quero/No alto de uma
coxilha/Sou herança das batalhas/Da epopeia
farroupilha/Sou rangido de carreta/Atravessando
picadas/Sou o próprio carreteiro/Éra boi, éra boiada
[...] **Sou a cor verde do Pampa/Nas manhãs de
primavera/Sou cacimba de água pura/Nos
fundos de uma tapera/Sou lua, sou céu, sou
terra/Sou planta que alguém plantou/Sou a
própria natureza/Que o patrão velho criou/Éra
éra boi Brasino/Éra éra boi Pitanga/Boi Fumaça,
Jaguaré/Olha a canga [...]** (SILVA, ledô, grifos nossos).

A proposta de colocar em suspenso às enunciações de natureza descritas em tantas letras de músicas de artistas da região pampeana se dá no intuito de problematizarmos a forma como vem sendo narrada a paisagem natural do Pampa. O trecho apresentado nos salienta elementos bastante comuns ao homem do campo e que contribui para a constituição da paisagem natural destas terras, como o quero-quero, a boiada, as coxilhas, “o rangido das carretas e a cor verde do Pampa”.

Com isso, ressaltamos, mais uma vez, a importância de olharmos para a música como um instrumento que é capaz de (re) produzir discursos, modos de ser e viver diante desse entrelaçamento entre cultura e sociedade.

Por ser uma forma de manifestação e expressão do homem, as artes, aqui especificamente a música do Pampa, torna-se um campo privilegiado para abordar questões e temas importantes do nosso dia a dia. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a criação artística é influenciada por diversos setores que fazem parte de nossas vidas,

²⁵ Segundo Baioto e Quevedo (1997), esta técnica consistia na limpeza do terreno para o plantio, através da derrubada da mata e queima dos galhos (p.7).

sejam eles sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais e de relações humanas, levando sempre em consideração a história e a diversidade cultural da sociedade em seu tempo e lugar. Além disso, a música, em seu significado próprio, comunica sentidos que, de alguma maneira, constroem subjetividades humanas.

Um ideal de natureza

É um manancial de alegria/A inspiração que extravasa/Quando a gente dá “ô de casa”/Pra escutar um “Buenos dias”/ Cincerros de melodias/ Depois tudo se entrevera/ Num soluço de beleza/ Pra saudar a natureza/ Vestida de Primavera/ É o quadro vivo mais lindo/ Que eternecido contemplo[...] O lindo capim mimoso/ Prossegue o rodízio eterno/ De se queimar no inverno/ Pra renascer mais viçoso no ciclo maravilhoso/ Da tábua das estações[...] Na melodia campeira/ Que se faz cancha no espaço/ Como marcando o compasso/ Junto ao sabiá-laranjeira/ Há tanta autenticidade/ Nas vozes da natureza/ Que resumem a beleza/ Da própria simplicidade/ [...] O bordoneio da sanga/ Mas não só nos descampados/ A Primavera incendeia/ Ela se enfeita e passeia/ Nas vilas e nos povoados/ Nos ambientes asfaltados/ Cidades e capitais/ Pombas, bem-te-vi's, pardais em melodiosos arrulhos/ Repetem doces barulhos/ De tempos imemoriais/ O domínio absoluto/ Que tem da gente e do mundo/ E o homem defronte a isso/ Até parece impossível/ Vai se tornando insensível/ Por força de algum feitiço/ É um criminoso, um omissor/ Da forma mais inconsciente/ Gente que já não é gente buscando outra trajetória/ Depois da triste vitória/ De matar o meio ambiente [...] (BRAUN, Jayme Caetano. Payada Das Primavera, 1994).

O trecho da música referenciado acima nos apresenta uma visão naturalista e romântica de natureza, mas que já não mais pertence a este tempo. Ao se referir ao homem, o autor nos mostra uma visão antropocêntrica, na qual o mesmo aparece como o principal destruidor da natureza e do meio ambiente.

Somos constituídos por um discurso naturalista e romântico de natureza que se instalou em nossa sociedade, principalmente a partir do século XVIII com o movimento da virada cultural e reforçado pelo movimento romântico do século XIX. Entretanto, não foi sempre assim. Segundo Guimarães (2008), “há uma multiplicidade de formas de ver, narrar e se relacionar com a natureza” (p.88). Segundo o autor, essas diferentes visões são dadas a partir da história e da cultura nas quais estamos inseridos. Se adentrarmos a história do mundo ocidental, veremos as diferentes formas pela qual a natureza vêm sendo contada e significada na cultura, desde as grandes navegações dos séculos XV e XVI: ora uma natureza paradisíaca, exuberante, ora uma natureza selvagem, temida. Foi com o projeto civilizatório, em contraposição ao protótipo medieval, que a natureza passou a ser vista como o período das trevas, do inculto. Os ambientes considerados como “naturais”, ou seja, matas, florestas e montanhas, não condiziam com a ideia de progresso que inaugurava a virada cultural da modernidade. Porém, no século XVIII, com o fenômeno denominado de *novas sensibilidades*, é que a natureza passou a ser vista como boa e bela, quando as paisagens naturais passaram a ser valorizadas e apreciadas pelo homem.

Esse culto à natureza foi ainda mais realçado com o aparecimento do movimento romântico no século XVIII e XIX, que buscava ilustrar o lirismo e o sonho de um cenário devastado pela Revolução Industrial. Diante disso, podemos evidenciar o quanto o ideal que temos de meio ambiente e natureza é construído culturalmente. Na mesma correnteza, Carvalho (2008) ressalta que a forma de existir e conviver no mundo contemporâneo, bem como a relação que tecemos com a natureza e o meio ambiente, perpassa pelo entendimento de uma história de longa duração das relações com a natureza. No século XVIII, por exemplo, em um outro momento histórico, político, social e cultural, a sociedade da época presenciou a chegada da indústria, ou melhor, da primeira Revolução Industrial, uma grande mudança em seu ambiente natural trazida pelo desenvolvimento. Como lembra Carvalho (2008),

No final do século XVIII, a Grã-Bretanha liderava a produção de carvão, alcançando cerca de 10 milhões de toneladas, o equivalente a 90% da produção mundial. O uso crescente do carvão – principal combustível da Revolução Industrial – para fins comerciais e domésticos gerava enorme quantidade de resíduos. O *smog* inglês (mistura de

nevoeiro e fumaça) tornou-se a marca registrada das grandes transformações sociais e ambientais desencadeadas pelo modo de produção industrial (p. 98, grifo da autora).

A experiência vivida naquele período contribuiu significativamente, à época, para uma mudança na forma de olhar para natureza e o meio ambiente. A natureza era vista como o “domínio do selvagem”, como “esteticamente desagradável”. De acordo com essa concepção, o homem deveria dominá-la. A natureza, então, passou a ser percebida como uma paisagem natural que necessitaria ser intocada. Podemos dizer que o momento social, político, cultural e ambiental vivido no século XVIII, na Inglaterra, pode ter sido uma das condições de possibilidade para a emergência de uma visão naturalista e romântica de natureza, a qual, para Carvalho (2008), “permanece presente até nossos dias” (p. 97).

Pensando a atualidade, gostaríamos, com este estudo, de problematizar a visão que hoje temos de natureza, principalmente no que tange a região pampeana, alocada especificamente no sul do Rio Grande do Sul. Quais as questões sociais, econômicas, ambientais e culturais se entrelaçam na construção de tais enunciações? Podemos dizer que, na música pampeana, encontraremos enunciações que nos remeterão a uma separação entre mundo natural e mundo humano?

Na região do Pampa, Fante (2012) ressalta que as grandes extensões de monocultura vêm trazendo grandes prejuízos aos trabalhadores rurais no que tange as questões de desemprego e danos à saúde provocados pelo uso de agrotóxicos. Além disso, a substituição de campos nativos por extensas plantações de árvores, como o eucalipto, vem acarretando, também, mudanças relativas a questões culturais em decorrência das modificações das paisagens naturais.

Diante das problemáticas sociais, políticas, culturais e ambientais pela qual estamos sendo atravessados, é importante problematizarmos questões como as que aqui estão colocadas sob exame, tão vigentes na atualidade e que muitas vezes são dadas como já conhecidas, desbravadas e dominadas por nós. Que verdades nos atravessam e nos fazem olhar para o mundo de determinadas formas?

Entendemos que a verdade é produzida, fabricada a partir de discursos que fazemos circular como verdadeiro, ou seja, quando elegemos aquilo que deve ou não funcionar como verdade. Foucault (2011) ao discorrer sobre a verdade nos diz que,

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p. 12, grifo do autor).

Diante disso, entendemos a arte, aqui especificamente a música produzida nestas regiões do Pampa, como um importante artefato cultural que vem produzindo discursos e verdades de uma cultura na qual esses sujeitos do Pampa estão inseridos. Como nos diz Teixeira (1978) na música Céu, Sol, Sul, Terra e Cor “[...] Fazer versos cantando as belezas desta natureza sem par/E mostrar para quem quiser ver, um lugar pra viver sem chorar [...] este é o Pampa, este é o meu Rio Grande do Sul”. São narrativas como estas e tantas outras que descrevem o Pampa. “Coxilhas, pés roseteados de campos, terra e cor, enfim, uma natureza sem par”! É colocando em suspenso verdades como estas, descritas em letras de música, que ao longo da história vêm nos ensinando o que é o Pampa e como se dá a relação desses sujeitos com as paisagens naturais. O exemplo referenciado acima nos reporta a ideia que há um mundo “natural” constituído em oposição ao mundo humano. Há, também, uma visão de natureza “verde”, em que tudo que se planta cresce e na qual o homem aparece como um ser não pertencente a esse espaço natural. Diante disso, questionamos: há uma única forma de olharmos para o mundo, para o meio em que vivemos, para a natureza?

Ao discorrer sobre a importância da cultura e as multiplicidades de vermos, narrarmos e relacionarmos-nos com a natureza, Guimarães (2008) ressalta que

[...] é na cultura, nesse espaço de circulação e de compartilhamento de significados, que vamos aprendendo a lidar com a natureza e, também, vamos estabelecendo nosso lugar no mundo, ou

seja, sabendo quem nos tornamos dia a dia. Essa nossa inserção na cultura, no momento histórico em que vivemos, nos faz ver e estabelecer relações com a natureza de determinadas formas. Nesta direção, podemos nos perguntar: há uma única maneira de narrar, ler e ver a natureza? (2008, p. 88).

Ao colocar em circulação enunciações referentes a natureza, a forma como nos relacionamos com o mundo natural, com o meio ambiente e a ação do homem no planeta, entendemos que artefatos culturais, como a música, vão reproduzindo e constituindo discursos e verdades relacionados ao campo da Educação Ambiental. Mais uma vez, ressaltamos que, por verdade, entendemos [...] “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2011, p.14). Segundo esse autor, a verdade é produzida, fabricada a partir de discursos que fazemos circular como verdadeiros, ou seja, quando elegemos aquilo que deve ou não funcionar como verdade.

Logo abaixo, apresentamos a forma como muitas vezes tal estilo musical vem narrando o Pampa e, assim, fabricando verdades referentes a esta região.

Um medo de andar solito, ouvindo vozes e gritos/E até do barco um apito na sua imaginação/Olhos esbugalhados do moleque assustado, olhando aquele mar bravo/Ora doce, ora salgado, num temporal de verão/Sem camisa na beirada bombachita arremangada/Botou petiço na estrada quando a areia lhe guasqueou/Sentiu um arrepio com aquele ar frio que o açude e rio/E as águas que ele viu não lhe provocou/Coqueiro e figueira dos matos e a bela Lagoa dos Patos ó verdadeiro tesouro/Lago verde e azul que na América do Sul/Deus botou pra bebedouro/Tempos que ainda tinham o bailado da tainha/Quando o boto vinha com gaivota em revoada/E entre outros animais no meio dos juncais/Surgiam patos baguais e hoje não se vê mais este símbolo da aguada/ Nas noites de lua cheia, a gente sentava na areia/Para ver se ouvia a sereia entre as ondas cantando/E hoje eu volto ali, no lugar em que eu vivi/Onde nasci quando guri me olho lagoa em ti e me enxergo chorando (Lago Verde Azul – Telmo de Freitas).

Mas que Pampa é essa que eu recebo agora/ Com a missão de cultivar raízes/ Se dessa Pampa que me fala a história/ Não me deixaram nem se quer matizes? Passam às mãos da minha geração/ Heranças feitas de fortunas rotas/ Campos desertos que não geram pão/ Onde a ganância anda de rédeas soltas/ [...] Herdei um campo onde o patrão é rei/ Tendo poderes sobre o pão e as águas/ Onde esquecido vive o peão sem leis/ De pés descalços cabrestando mágoas/ O que hoje eu herdo da minha grei xirua/ É um desafio que a minha idade afronta/ Pois me deixaram com a guaiaca nua/ Pra pagar uma porção de contas/ Se for preciso, eu volto a ser caudilho/ Por essa Pampa que ficou pra trás/ Porque eu não quero deixar pro meu filho/ A Pampa pobre que herdei de meu pai [...] (Herdeiro da Pampa Pobre, Gaúcho da Fronteira).

A primeira canção nos traz enunciações de uma natureza bela, destacando principalmente a Lagoa dos Patos, o “lago verde e azul”, como um dos grandes tesouros da América do Sul que ainda embeleza nossas terras, mas que não mais é cenário do “bailado das tainhas” e de

outros tantos animais, o que provoca uma grande tristeza refletida na lagoa. Já a segunda música expõe um Pampa que vem sofrendo modificações, um Pampa considerado “rico”, onde os campos “feitos de fortunas rotas”, hoje desertos, já não geram mais pão. Dessa forma, vale provocar, suscitar, problematizar enunciações como estas que nos atravessam e nos constituem enquanto sujeitos deste tempo.

São enunciações como essas que circulam em artefatos culturais como a música, por meio da mídia e, dessa forma, constituem discursos e verdades relacionados ao campo da educação ambiental. E assim, diante de tais enunciações tidas como verdadeiras em nossa sociedade sobre a Educação Ambiental, constituindo e fabricando modos de ser neste mundo, entendemos que esses artefatos culturais colocam em funcionamento uma operação de poder. Para Foucault (2010),

[...] numa sociedade como a nossa [...] múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade (FOUCAULT, 2010, p.22).

Diante disso, torna-se importante questionar: de que forma somos interpelados por esses discursos ditos como verdadeiros que nos capturam e nos constituem enquanto sujeitos?

Vivemos a era da transformação, da informação, das mídias, da indústria digital e do consumo. Um tempo que refaz um mundo a todo instante, em que a cultura se sobrepõe a todas as fronteiras. Esta é a sociedade que Lipovtsky (2011) chamou de *era hipermoderna* – capaz de modificar “a superfície social e econômica da cultura” (p.7). Nestes tempos hipermodernos, diante do desenvolvimento da indústria cultural e dos meios digitais, somos informados sobre o que acontece nos quatro cantos do mundo, o que, conseqüentemente, leva-nos a sentimentos e sensações de estarmos vivendo todos em um mesmo contexto. Isto é o que Lipovetsky (2012) denominou de cultura-mundo ou cultura em escala planetária. O autor nos diz que,

[...] cultura mundo significa uma nova relação vivida com o fator distância, uma intensificação da tomada de consciência do mundo como fenômeno planetário, ou seja, visto como totalidade e unidade, pelo qual a globalização constitui uma nova realidade objetiva na história, sendo ao mesmo tempo uma realidade cultural, um fenômeno da consciência, da percepção e da emoção. A irrupção das novas tecnologias, o *mass media*, a internet, a rapidez dos transportes, as catástrofes ecológicas, o fim da Guerra Fria e do império soviético, tudo isso, além de haver suscitado a “unificação” do mundo, promoveu também uma maior consciência deste, junto a novas formas de ver, viver e pensar (p. 4-5).

É por entender a importância da cultura, dos artefatos culturais, que ao constituírem discursos e verdades vão moldando o mundo nos quatro cantos desse Planeta, que olhamos para a música do Rio Grande do Sul, arte expressiva na região pampeana, mas que circula o mundo narrando o Pampa gaúcho.

Considerações Finais

Nossas perspectivas com este estudo é que, por meio da música, pudéssemos suscitar o pensamento, provocando novas discussões no campo da Educação Ambiental, entendendo esta arte como uma importante ferramenta para pensarmos como vem se dando a constituição de saberes referentes à natureza e à relação do homem com a paisagem natural na região do Pampa. Queremos atentar para novas discussões acerca de questões pouco problematizadas por nós: que entendimento se tem de natureza, meio ambiente, homem e cultura? Como salienta Guimarães (2008), “que possamos nos instaurar nas fissuras da Educação Ambiental, pensando políticas que possam nos remeter a construção de coletivos de natureza e culturas não permeados” (p.99). Talvez Foucault nos ajude a entender essas fabricações de verdades que vão constituindo modos de ser, viver e se relacionar no mundo. Que pudéssemos voltar nosso olhar para arte, entendendo-a como um artefato cultural de função política e social capaz de criar novos modos de relação entre sujeito, sociedade, natureza e meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BAIOTO, Rafael; QUEVEDO, Julio. **São Miguel das Missões**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1997.

BRAUN, Jayme Caetano. **Pátrias – fogões – lendas – Vocabulário Pampeano**. Porto Alegre: Edigal, 1998.

CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

DOS-SANTOS, José Daniel Telles. **Lúcio Yanel e o Violão Pampeano: memória(s), história(s) e identidade(s) de um fazer musical no sul do Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

FANTE, Eliege Maria. **As representações sociais sobre o bioma Pampa no Jornalismo de referência sul-rio-grandense**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

_____. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 4.tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GOLIN, Tau. **O povo do Pampa**. Passo Fundo: UPF, 2004.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A importância da história e da cultura. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, v.33, n.1. Goiás, jan./jun. 2008. p.87-101.

LIPOVETSKY, Gilles; HERVÉ, Juvin. **A Globalização Ocidental: controvérsia sobre a cultura planetária**. Barueri: Manole, 2012.

SCHNADELBACH, Carla Villanova. **O Pampa em disputa**. A biodiversidade ameaçada pela expansão das monoculturas de árvores, 2010. Disponível em: <www.natbrasil.org.br>. Acesso em: 15 out. 2012.

SOBRE OS AUTORES

Alfredo Veiga-Neto

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Genética pela mesma Universidade e Graduado em História Natural e em Música pela UFRGS. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS. Professor Convocado Efetivo do PPG-Educação da mesma Universidade. Atua, principalmente, nos seguintes temas: currículo, estudos foucaultianos, crítica pós-estruturalista e interdisciplinaridade.

Beatriz Meggiato Oreques de Araujo

Mestranda no curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSul/*Campus* Pelotas. Especialista em Educação Profissional pelo CEFET-RS e Tecnóloga em Processamento de Dados pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Atualmente, é técnica-administrativa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense.

Carmensilvia Maria Sinto

Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Especialista em Psicopedagogia. Graduada em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade do Sagrado Coração e Graduada em Instrumento pela mesma Universidade. Atualmente, é Professora do Estado de São Paulo, na cidade de Sorocaba.

Clarissa Corrêa Henning

Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Jornalista pela Universidade Feevale. Atua, principalmente, nas áreas de Comunicação Social, Filosofia da Comunicação, Cibercultura, Radiojornalismo e Educação e novas tecnologias.

Dárcia Amaro Ávila

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na formação de professores e professoras.

Fabiane Ferreira da Silva

Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciada em Química pela FURG. Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), *Campus* Uruguaiana. Atua, principalmente, nos seguintes temas: currículo, ensino de ciências e química, corpo, gênero, sexualidade e cultura.

Giovanny Araújo França

Mestre em Epidemiologia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Graduado em Nutrição pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atua, principalmente, nos seguintes temas: aleitamento materno, nutrição e transtornos alimentares.

Gisele Ruiz Silva

Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Especialista em Educação Física Escolar e Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. É docente da Prefeitura Municipal de Rio Grande/RS e da Rede Privada do mesmo município. Atua, principalmente, nos seguintes temas: educação em ciências, inclusão escolar e educação ambiental.

João Alberto da Silva

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciado em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Atualmente, é Professor Adjunto do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua, principalmente, nos seguintes temas: popularização e divulgação de Ciência e Tecnologia, pesquisa em ensino de matemática e ciências para anos iniciais do Ensino Fundamental.

Júlio Cesar Bresolin Marinho

Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). É Professor de Ciências e Biologia na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (SEDUCRS) e Professor Substituto do Instituto de Educação da FURG. Além disso,

atua, principalmente, nos seguintes temas: educação em ciências, educação em saúde e ensino de Biologia.

Kamila Lockmann

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Feevale. É Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua, principalmente, com os seguintes temas: inclusão escolar e social, educação infantil e ensino fundamental, supervisão escolar e práticas pedagógicas.

Marcos Antonio dos Santos Reigota

Doutor pela Universidade Católica de Louvain. Pós-doutorado na Universidade de Genebra. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Pesquisador do CNPq–nível2. Atua nos seguintes temas: educação ambiental e estudos culturais.

Paula Corrêa Henning

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPe) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPe). Atualmente, é Professora Adjunta e pesquisadora do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua, principalmente, nos seguintes temas: estudos foucaultianos, ciências humanas, educação ambiental, currículo e pesquisa.

Paula Regina Costa Ribeiro

Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Biociências pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atualmente, é Professora Associada do Instituto de Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, de Pós-Graduação Educação em Ciências e de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua, principalmente, nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades.

Renata Lobato Schlee

Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Especialista em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Licenciada em História pela mesma Universidade. Atualmente é Professora Substituta do Instituto de Educação na FURG. Atua, principalmente, nos seguintes temas: história do Rio Grande do Sul, educação ambiental e estudos foucaultianos.

Róger Albernaz de Araujo

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Tecnólogo em Processamento de Dados pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Atualmente, é Coordenador do Curso de Licenciatura em Computação e Professor Regular do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação e Tecnologia do IFSul/*Campus* Pelotas. Atua, principalmente, nas seguintes áreas: filosofia da educação, currículo, processos de subjetivação, produção de diferença, estilo, escrita e criação.

Shaula Maíra Vicentini de Sampaio

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é Professora Adjunta do Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua, principalmente, nos seguintes temas: educação, com ênfase em estudos culturais em educação, educação ambiental e ensino de Ciências e Biologia.

Virgínia Tavares Vieira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Mestre em Educação Ambiental pela mesma Instituição e Bacharel em Música pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua, principalmente, nos seguintes temas: artes, com ênfase em música, educação ambiental e estudos foucaultianos.

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

