

METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO
LENINA LOPES SOARES SILVA**

(ORGANIZADORES)

METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E EM CIÊNCIAS SOCIAIS

JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO
LENINA LOPES SOARES SILVA
(Organizadores)



Natal, 2016

Presidente da República **Michel Temer**
Ministro da Educação **José Mendonça Bezerra Filho**
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica **Eline Neves Braga Nascimento**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Norte**

Reitor **Wyllys Abel Farkatt Tabosa**
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **Marcio Adriano de Azevedo**
Coordenador da Editora do IFRN **Darlyne Fontes Virginio**

Conselho Editorial **André Luiz Calado de Araújo**
Dante Henrique Moura
Jerônimo Pereira dos Santos
José Yvan Pereira Leite
Maria da Conceição de Almeida
Samir Cristino de Souza
Valdenildo Pedro da Silva

Todos os direitos reservados

FICHA CATALOGRÁFICA

Catlogação da publicação na fonte
Bibliotecária: Bruna Lais Campos do Nascimento CRB15/554
do Campus Canguaretama do IFRN.

Metodologias e procedimentos de pesquisa em educação e em ciências sociais
[Livro eletrônico] / José Mateus do Nascimento, Lenina Lopes Soares Silva (orga
nizadores). – Natal : IFRN, 2016.
300 kb ; ePUB

Bibliografia.
ISBN: 978-85-8333-250-3

1. Metodologia da pesquisa. 2. Produção do conhecimento - Pesquisa e desen-
volvimento. 3. Estudos científicos - Processos técnicos. 4. Educação. I. Título. II.
Nascimento, José Mateus. III. Silva, Lenina Lopes Soares.

CDU 001.8

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Charles Bamam Medeiros de Souza

REVISÃO LINGUÍSTICA

Maria Clara Lucena de Lemos

CONTATOS

Editora do IFRN
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763
Email: editora@ifrn.edu.br

Edição eletrônica: E-books IFRN
Prefixo editorial: 68066
Disponível para download em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **5**

AS CRENÇAS DOCENTES SOBRE A CRIATIVIDADE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS - O CASO DO PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR NO RN **9**

Fábio Alexandre Araújo dos Santos e Isauro Beltrán Núñez

CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA SOBRE NAMORO VIRTUAL E NARRATIVAS **32**

Vergas Vitória Andrade da Silva

DEMARCAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO - SUA FORMA E SEU SIGNIFICADO **58**

Ulisséia Ávila Pereira

INICIAR E INICIAR-SE: RECONSTRUINDO O PERCURSO FORMATIVO DE PESQUISA **76**

Simone Cabral Marinho dos Santos e José Willington Germano

NOTAS METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISA SOBRE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR NO CONTEXTO ESCOLAR **102**

Adriana Aparecida de Souza e José Willington Germano

OS CONTORNOS DE UMA PESQUISA: ESCAVANDO INTIMIDADES DE UM SER ESFINGÉTICO **130**

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: A COMPREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO À LUZ DA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE CIÊNCIA **147**

Pauleany Simões de Morais

PESQUISA-AÇÃO-COLABORATIVA COMO PERCURSO METODOLÓGICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA **172**

Mércia Maria de Santi Estácio, Maria do Livramento M. Clementino e Moisés Alberto Calle Aguirre

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE UMA INVESTIGAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE UMA TESE **192**

Ana Patrícia Dias

APRESENTAÇÃO

Os trabalhos que formam a coletânea de artigos deste livro são resultantes de nove pesquisas desenvolvidas por professores de diversas instituições de ensino em suas pesquisas de doutorado em universidades brasileiras.

As metodologias desenvolvidas por esses pesquisadores aqui se unem como modo de registro de uma atividade denominada Painel Integrado, realizada na disciplina Ciência e Produção do Conhecimento, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN).

Os artigos aqui reunidos foram apresentados, para debate, às turmas que ingressaram em 2013 e 2014, bem como para participantes da comunidade acadêmica, nos Painéis Integrados realizados nos semestres letivos 2013.1 e 2014.1, no PPGEP/IFRN.

O Painel Integrado é uma atividade acadêmica de ensino e divulgação científica inserida na referida disciplina. Consiste nas apresentações, por professores mestres e doutores, da metodologia, estratégias e procedimentos utilizados em suas pesquisas de mestrado e/ou de doutorado para os alunos matriculados na disciplina, bem como para convidados da comunidade acadêmica. O painel tem como objetivo contribuir com a política de divulgação e popularização da ciência e da educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). A ênfase é dada à produção do conhecimento em educação e em áreas afins, desenvolvida por professores e funcionários do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, bem como de outras instituições em suas interfaces com a formação *stricto sensu*.

O Painel de 2013 foi realizado no dia 19 de setembro, das 9 às 12 e das 14 às 18 horas, no Auditório da Diretoria Acadêmica do IFRN – *Campus* Natal Central. Foram painelistas: Prof. Dr. Everaldo Robson de Andrade (IFRN); Prof^a. Dra. Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto (IFRN); Prof^a. Dra. Pauleany Simões de Moraes (IFRN); Prof. Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos (IFRN); Dra. Maria da Guia de Souza Silva (IFRN); Prof^a. Dra. Andrea Gabriel Francelino Rodrigues (IFRN). Deste painel, apenas dois professores contribuem com esta publicação.

O Painel de 2014 foi realizado no dia 1º de agosto, das 9 às 12 e das 14 às 18 horas, no Auditório da Diretoria Acadêmica do IFRN – *Campus* Natal Central. Foram painelistas: Profa. Dra. Adriana Aparecida de Souza (IBRAPES/UVA); Prof. Dr. Ailton Siqueira de Sousa Fonseca (UERN); Profa. Dra. Mércia Maria de Santi Estácio (UFRN); Profa. Dra. Vergas Vitória de Andrade da Silva (IFRN); Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN); Profa. Dra. Ana Patrícia Dias (UFRN); Profa. Dra. Ulisséia Ávila Pereira (IFRN). Todos os professores participantes deste Painel contribuem com esta publicação.

Consideramos que esses Painéis possibilitaram reflexões teóricas e metodológicas acerca de pesquisa em educação e em ciências sociais, observadas pelos questionamentos e discussões levantados após as apresentações e pelo debate entre os professores e os participantes. Esses realçaram, em suas falas, as singularidades de cada pesquisa no tocante a procedimentos e estratégias metodológicas. De igual modo, em relação às bases teóricas de fundamentação e análise de cada objeto, do campo empírico de coleta dos dados, do tratamento dos dados, enfim, da inserção da temática de pesquisa no campo em que era pesquisada, apresentada e discutida e, ainda, para quem e para que se destinavam.

Os mestrandos cursistas da disciplina consideraram que os relatos apresentados por cada Painelista foram relevantes para a compreensão sobre a trajetória que eles iniciam como pesquisadores no PPGEP/IFRN, conforme avaliação feita após cada Painel.

Com este livro, os organizadores dão conta das preocupações acadêmicas que os conduziu a incluírem a atividade acadêmica Painel Integrado na disciplina que ministram no PPGEP/IFRN nos dois primeiros anos do Programa, como forma de valorização das experiências de pesquisa, notadamente, das metodologias desenvolvidas por professores em diferentes instituições de ensino.

Por fim, os artigos estão aqui estruturados seguindo a ordem alfabética dos títulos e todos sinalizam a construção metodológica que seus autores empreenderam na condução de suas pesquisas de doutoramento. Quatro dos professores que colaboram com esta publicação optaram por apresentar seus artigos em colaboração com seus orientadores, posto que suas pesquisas estavam inseridas em pesquisas coordenadas por eles. Considerando os títulos e os autores, temos, na sequência deste livro, os seguintes trabalhos: **As Crenças Docentes sobre a Criatividade e as Práticas Pedagógicas Criativas: o Caso do Programa do Ensino Médio Inovador no RN** de autoria de Fábio Alexandre Araújo dos Santos e Isauro Beltrán Núñez; **Caminhos Metodológicos de uma Pesquisa sobre Namoro Virtual e Narrativas** de autoria de Vergas Vitória Andrade da Silva; **Demarcação Teórico-Metodológica de uma Pesquisa em Educação - Sua Forma e seu Significado** de Ulisséia Ávila Pereira; **Iniciar e Iniciar-se: Reconstituindo o Percorso Formativo de Pesquisa** de autoria de Simone Cabral Marinho dos Santos e José Willington Germano; **Notas Metodológicas de uma Pesquisa sobre Violência Intrafamiliar no Contexto Escolar** de Adriana Aparecida de Souza e José Willington Germano; **Os Contornos de uma Pesquisa: Escavando Intimidades de um Ser Esfingético** de autoria de Ailton Siqueira de Sousa Fonseca; **Pesquisa-Ação-Colaborativa como Percorso Metodológico: Relato de Experiência** de autoria de Mércia Maria de Santi Estácio; Maria do Livramento M. Clementino e Moisés Alberto Calle Aguirre; **Pesquisa Qualitativa em Educação: a Compreensão do Objeto de Estudo à luz da Concepção Crítica de Ciência** de autoria de Pauleany Simões de Moraes; e **Procedimen-**

tos Metodológicos de uma Investigação à Construção de uma Tese de autoria de Ana Patrícia Dias.

A todos expressamos nossos mais sinceros agradecimentos e esperamos que esta publicação colabore para a compreensão de trajetórias metodológicas de pesquisas em educação, seja por seus fundamentos, seja por seus procedimentos.

Natal, dezembro de 2014.
(Organizadores)

AS CRENÇAS DOCENTES SOBRE A CRIATIVIDADE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS - O CASO DO PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR NO RN

FÁBIO ALEXANDRE ARAÚJO DOS SANTOS E ISAURO BELTRÁN NÚÑEZ

Este artigo tem o objetivo de apresentar a metodologia utilizada na tese que lhe deu origem. Nesse sentido, descrevemos as etapas realizadas desde a construção do questionário às estratégias de análises dos resultados com o fito de clarificarmos o processo de investigação metodológica utilizada na pesquisa ora destacada.

O formato do presente artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, discorreremos sobre o contexto dos sujeitos da pesquisa. No segundo momento, tratamos dos fundamentos metodológicos da pesquisa. No terceiro, tratamos da elaboração do questionário perpassando pelo processo de validação metodológica do referido instrumento e a aplicação deste ao público-alvo da pesquisa. No quarto, tratamos da organização dos dados e, no quinto momento, nos remetemos às estratégias de análises dos dados da pesquisa.

Com as análises da média, do desvio padrão e da análise descritiva dos enunciados, objetivamos identificar as crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI. Com a Análise de Componentes Principais – ACP e a Análise de Conteúdo – AC, na perspectiva de Bardin,

caracterizar o modelo de crenças desses professores sobre a criatividade dos estudantes no citado programa.

A pesquisa foi desenvolvida, especificamente, nas escolas participantes do PROEMI na Região Metropolitana de Natal- RN. Fizemos um recorte das escolas e, conseqüentemente, dos professores participantes desse processo investigativo. Assim, optamos por trabalhar com 18 escolas dessa região, posto que elas totalizam 44,44% do universo total das escolas participantes do projeto.

Cabe ressaltar que a escolha por esse contexto se deu, principalmente, pela confluência com o nosso objeto de estudo (as crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI), posto que esse Programa visa inovar o ensino médio brasileiro e, assim, consideramos um campo de pesquisa importante para discutirmos a temática da criatividade no contexto escolar.

Participaram desta pesquisa 207 professores, de várias disciplinas, que atuam no ensino médio dentro do PROEMI, em escolas situadas em Natal e na Região Metropolitana de Natal. Porém, fizemos um recorte para aqueles professores que estão participando de projetos voltados para os macrocampos do Programa.

O quantitativo de professores no PROEMI envolvidos diretamente com oficinas pedagógicas no contra-turno, cujas fontes de pesquisas foram as próprias escolas e a SUEM/SECD (2013), contabilizou 262 professores. Nesse sentido, fizemos uma caracterização dos sujeitos de nossa pesquisa mas, neste artigo, por não ser objeto central de nossa discussão, não nos deteremos a essa caracterização.

Os paradigmas científicos comportam pressupostos ontológicos, filosóficos, metodológicos e ideológicos de acordo com as realidades sociais, históricas e culturais de cada época. Para Minayo (2004), “paradigmas” são marcos teórico-metodológicos de interpretação dos fenômenos criados e adotados por pesquisadores que se traduzem em uma perspectiva filosófica de mundo; em uma definição de uma ou mais formas de estratégias de acessar

a realidade; em assumir uma posição teórica ou teorias que fundamentam as compreensões acerca do fenômeno a ser estudado; na relação entre o sujeito pesquisador e o contexto social da pesquisa; no compromisso ético do pesquisador com os pesquisados, com a pesquisa e com a relevância social da mesma e a seleção dos fenômenos que serão analisados.

Nesta pesquisa, assumimos o paradigma qualitativo/quantitativo. Esse paradigma corresponde a uma visão de homem e de mundo que permite compreendê-los dentro de uma dinamicidade, historicidade e da concretude de um determinado contexto, dando voz aos sujeitos inquiridos, além da complementaridade de estratégias metodológicas quantitativas e qualitativas.

No contexto de nossa tese, a dimensão qualitativa se fez pertinente pela procura dos sentidos que os sujeitos atribuem aos “objetos da realidade”. No caso da dimensão quantitativa, o universo de nossa amostra, por apresentar um número expressivo e pelo instrumento de pesquisa ser um questionário normativo, requereu, necessariamente, o uso de análise estatística que conseguisse avaliar tais resultados.

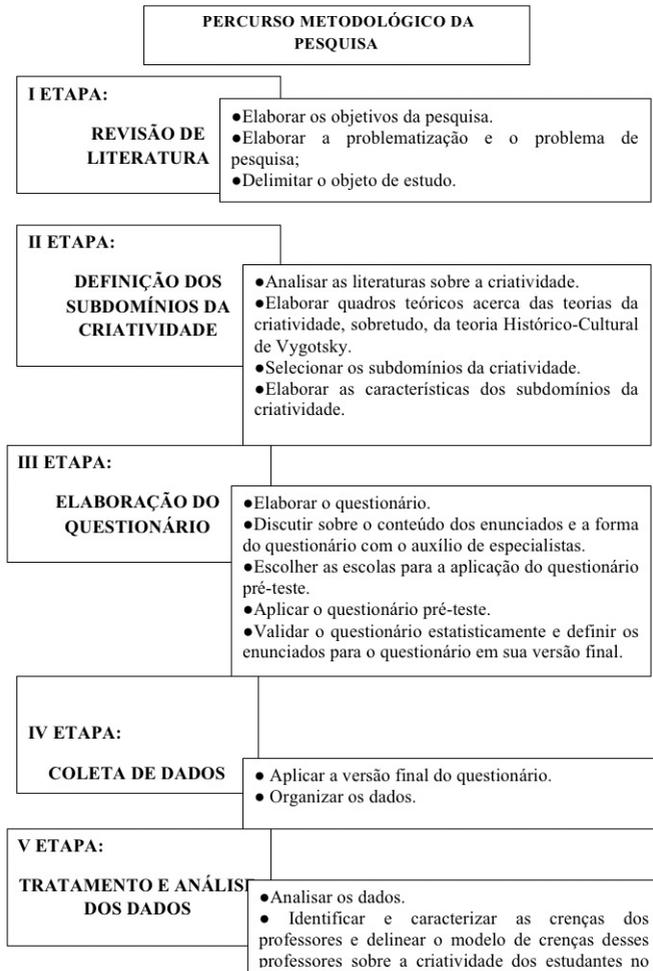
Nos estudos sobre as crenças, especificamente, Barcelos (2006) afirma que elas são investigadas sob três perspectivas que, conseqüentemente, irmanam diferentes abordagens metodológicas, são elas: as abordagens normativa, contextual e metacognitiva. Nesse sentido, em virtude de um de nossos objetivos da pesquisa consistir em elaborar um questionário normativo sobre as crenças dos professores a respeito da criatividade, optamos pela escolha da abordagem normativa.

Conforme Barcelos (2006), ao observar as características das abordagens descritas, verifica-se que elas apresentam pontos positivos e negativos e que se complementam. Para a autora, torna-se difícil a possibilidade de se afirmar que exista apenas uma abordagem correta para o estudo de crenças. A escolha da abordagem mais adequada a cada pesquisa é feita mediante os objetivos.

A nossa pesquisa é de natureza descritiva e explicativa, pois o nosso foco era, justamente, o de descrever as principais características da criatividade e as práticas educativas que poderiam bloqueá-la ou estimulá-la no contexto do PROEMI-RN. Em relação à pesquisa descritiva, o pesquisador busca conhecer a realidade investigada, bem como descrevê-la, classificá-la e interpretá-la. Para Marconi e Lakatos (2009), os métodos e as técnicas de pesquisa deverão sempre se adequar ao problema, ao tipo de sujeitos investigados, ao objeto da pesquisa e a outros elementos da investigação científica.

A pesquisa explicativa tem o objetivo principal de identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, bem como aprofundar sobre esses fatores explicando a razão e o porquê das coisas. Na verdade, muitas vezes, a pesquisa explicativa é a continuação da pesquisa descritiva. No nosso caso, utilizaremos também duas perguntas semiestruturadas no questionário, o que poderá colaborar para as reflexões que serão realizadas a partir da categorização dos dados obtidos. Assim, elaboramos um quadro que demonstra as etapas sucessivas e complementares da nossa pesquisa, fundamentado em Marujo (2011), como pode ser visualizado a seguir:

Figura 01 – Esquema do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Adaptação de Marujo (2011).

O questionário, assim como qualquer outro instrumento de pesquisa, apresenta vantagens e desvantagens. As principais vantagens do uso do questionário com itens em escala são a rapidez e a facilidade de resposta, uma maior uniformidade e simplificação na

análise das respostas, a facilidade de categorização dos dados para análises posteriores, bem como maior liberdade ao respondente de afirmar suas opiniões de forma anônima (MARRERO, 1994).

Como principais desvantagens do questionário temos que as informações dos entrevistados relativas à realidade de suas opiniões não correspondem, necessariamente, à realidade e sentimentos dos mesmos. Além disso, a imposição da problemática coloca o entrevistado diante de uma conjuntura de problemas que não é a deles, necessariamente, e as perguntas estruturadas ou semiestruturadas podem induzi-lo a determinadas escolhas. (ALEXANDRE e FERREIRA, 2001).

De acordo com Vargas (2005, p. 87), a respeito das vantagens e desvantagens do uso do questionário de escala *Likert*:

A escala *Likert* apresenta diversas vantagens: (a) é de fácil elaboração e aplicação; (b) é mais objetiva e; (c) é mais homogênea e aumenta a probabilidade de mensuração de atitudes unitárias. Como desvantagem, salienta-se que a escala acaba por quantificar e padronizar respostas, o que impossibilita a detecção de nuances e sutilezas de atitudes, que por sua vez são percebidas nas entrevistas e questionários abertos.

Nesse contexto, apesar das limitações encontradas nesse tipo de questionário, o mesmo constitui-se em um dos principais instrumentos de coleta de dados nos estudos sobre as crenças dos sujeitos (BARCELOS e ABRAHÃO-VIEIRA (2006).

Essa etapa resulta em um processo de conceitualização sobre o objeto de estudo o qual permite que analisemos as principais dimensões e o que medir em relação ao referido objeto de estudo. Discutir sobre as crenças requer do investigador uma ampla revisão de literatura acerca da temática. Como afirma Marujo (2011, p. 111):

A construção do questionário de crenças requer uma ampla busca sobre literaturas pertinentes à temática *sustentabilidade*, tanto sobre obras (relatórios e documentos significativos a respeito) quanto sobre autores, para – com suas proposições sobre a sustentabilidade – definirem-se tipologias da sustentabilidade enquanto modelos que podem revelar e caracterizar as crenças em estudo.

Para tanto, em relação à definição das literaturas, fez-se necessária a utilização de alguns critérios como abrangência da obra, a credibilidade dos autores no contexto científico e o potencial referente às discussões teóricas acerca da temática estudada.

No entanto, para chegarmos a esses critérios foi necessária uma revisão teórica densa a respeito das discussões sobre a criatividade. Nesse sentido, o primeiro passo foi, justamente, investigar o que vinha sendo discutido sobre a temática por meio de análises de teses, dissertações, artigos científicos, livros e documentos oficiais da educação nacional e internacional.

Em se tratando dos critérios anteriormente citados, a filiação com a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky consistiu no principal critério de escolha das literaturas sobre o nosso objeto de estudo. Entretanto, não optamos apenas pela referida perspectiva pois, a partir de uma visão dialética, as contradições são importantes para compreendermos mais profundamente a essência de um problema científico e, nesse contexto, apresentarmos outras perspectivas teóricas para tal compreensão.

Além da filiação teórica, a credibilidade das obras consistiu em um critério determinante para a escolha delas. Complementando os critérios, as teses, dissertações e artigos científicos também foram de suma importância para selecionarmos as obras que seriam estudadas ao longo do processo da elaboração da tese. Bardin (2006) acrescenta a importância desse processo de sistematização da determinação das literaturas afirmando-o como um

momento importante na formação intelectual do pesquisador e do enriquecimento e maturidade da tese.

Para investigar as crenças, Marrero (1994) afirma que é necessário definir o domínio das crenças a ser estudado e, conseqüentemente, definir suas características ou subdomínios. A análise e a definição das literaturas assumidas como referencial teórico desta tese viabilizaram essa construção mais precisa desses subdomínios, a saber: conceito de criatividade; características do aluno criativo; elementos que inibem e/ou favorecem o desenvolvimento da criatividade do aluno na escola.

A análise e a definição das literaturas nos permitiram também a elaboração de um quadro teórico a respeito das principais teorias da criatividade. Ao elaborarmos tal quadro, contrastamos as diversas teorias da criatividade com a teoria Histórico-Cultural e, a partir dessas relações, elucidamos alguns principais pontos comuns entre as mesmas, o que nos subsidiou na caracterização dos subdomínios da criatividade elencados em nossa pesquisa. Na verdade, a análise e a definição das literaturas consistem em processos permanentes e que acompanham toda a elaboração da tese.

Na nossa pesquisa utilizamos o questionário normativo em escala *Likert*. O questionário em geral, de acordo com Marconi e Lakatos (2009), geralmente, possui três categorias: com perguntas fechadas ou estruturadas, abertas ou semiestruturadas ou, ainda, a combinação das duas categorias anteriores. O nosso questionário assume a terceira categoria, isto é, combina tanto perguntas estruturadas quanto perguntas semiestruturadas.

O questionário do tipo *Likert Scale* configura-se em um tipo de escala de resposta psicométrica comumente utilizada em questionários. Ele é a escala mais usada em pesquisas de opinião e ao responderem a um questionário dessa natureza, os respondentes especificam seu nível de concordância/discordância com uma afirmação ou negação.

No questionário normativo, os enunciados são elaborados utilizando-se de expressões para assinalar o grau de concordância

ou discordância do sujeito participante através de expressões do tipo: *creio que, considero que, penso que, acredito que, entendo que*, dentre outras. Conforme explicitado acima, foram incluídas cinco escolhas do tipo no seguinte formato: *1 significa muito de acordo; 2 significa de acordo; 3 não tem ainda uma opinião definida a respeito dos conteúdos da frase; 4 não está de acordo; 5 está muito em desacordo.*

Ao ser elaborada a escala das crenças tipo *Likert*, objetivamos aferir o nível de concordância do indivíduo com uma proposição que expressa algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto psicológico.

Em relação ao questionário, a avaliação enfocou quatro subdomínios da criatividade: conceito de criatividade; características do aluno criativo; elementos que inibem a criatividade dos estudantes na escola; elementos que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.

Em se tratando da estruturação do nosso questionário, podemos afirmar que ele tem três partes: a primeira trata das informações socioeconômicas e profissionais dos sujeitos pesquisados, a segunda refere-se às duas questões semiestruturadas e a terceira refere-se aos enunciados estruturados. Assim, o questionário se apresenta da seguinte maneira:

Parte I – Informa sobre dados socioeconômicos e profissionais dos sujeitos. Também fornece as instruções necessárias para as respostas no referido questionário;

Parte II – Apresenta os enunciados semiestruturados pelos quais se solicitam dos sujeitos, opiniões a respeito do PROEMI em relação ao desenvolvimento da criatividade do estudante a partir das experiências do Programa. Essas questões têm o objetivo de ampliar a compreensão das crenças identificadas e serão discu-

tidas, posteriormente, por meio da Análise de Conteúdo – AC na perspectiva de Bardin (2006).

Parte III – Apresenta os enunciados estruturados para serem avaliados segundo o grau de concordância/discordância, no formato a seguir:

VALIDAÇÃO E DEFINIÇÃO DOS ENUNCIADOS DO QUESTIONÁRIO

A validação e definição dos enunciados do questionário aconteceram de acordo com determinados critérios elucidados por Correa e Camacho (1993), ainda que tais critérios não sejam os únicos (brevidade, buscando o máximo de homogeneidade nos enunciados; clareza do conteúdo em relação aos subdomínios da criatividade; conteúdos não repetitivos e a formulação gramatical clara).

O processo no qual se deu a elaboração do questionário iniciou-se a partir das análises e determinação das literaturas acerca da criatividade. Ao determinarmos as literaturas em relação a essa temática e definirmos os seus subdomínios, os transformamos em enunciados do questionário.

O processo de elaboração do questionário contou com a análise de conteúdo e da forma do questionário por especialistas na área da criatividade e da metodologia científica e de um grupo de professores do ensino médio e resultou em cinco versões.

Esse processo se deu a partir de diálogos constantes entre os especialistas citados, o grupo de professores e o orientador, a fim de avaliar o conteúdo e a pertinência do citado questionário. Podemos afirmar que tais experiências foram de suma importância para o aprimoramento do instrumento analisado.

Outro passo foi alterar o questionário de acordo com as sugestões e reencaminhá-lo para três revisores linguísticos e um especialista em Estatística com o objetivo de deixá-lo com mais clareza, concisão, qualidade e pertinência ao conteúdo e a forma.

Após essas análises, o discutimos e, novamente, o reenviamos com as devidas correções aos profissionais como garantia de que as críticas e sugestões acatadas estivessem dentro de um rigor científico e metodológico adequado.

Esse processo durou cerca de seis meses e definimos previamente o questionário na condição de pré-teste para ser aplicado em algumas escolas que faziam parte do PROEMI na cidade de Natal, no intuito de aplicá-lo e, conseqüentemente, validá-lo estatisticamente em relação aos enunciados selecionados para a versão final do questionário.

No nosso caso, utilizamos apenas um pré-teste. Para tanto, inicialmente, fizemos um sorteio entre todas as escolas envolvidas. Para essa escolha utilizamos o *software* R 13.0 para o sorteio delas e o critério se deu pela regionalidade, de forma a contemplar quatro escolas das regiões do município de Natal: norte, sul, leste e oeste.

O questionário foi aplicado aos professores que faziam parte do PROEMI nas seguintes escolas: Escola Estadual Varela Barca (zona norte); Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (zona sul); Escola Estadual Atheneu Norte-rio-grandense (zona leste); Escola Estadual União do Povo da Cidade Nova (zona oeste). Nesse sentido, passamos uma semana nessas escolas para apresentarmos a pesquisa, oportunizarmos os professores a responderem o questionário e recebê-los.

A amostra dos professores que responderam ao questionário pré-teste foi de 30 sujeitos, configurando-se, assim, em 14,49% do universo total dos sujeitos da pesquisa. Na literatura sobre pesquisa científica e validação estatística de questionários, a quantidade ideal dos números de participantes em um ou mais pré-testes varia entre 10 e 20% conforme Levin e Fox (2012).

O questionário pré-teste continha 38 enunciados e após a aplicação e validação estatística dos referidos enunciados por meio da análise de consistência interna e correlação de *Cronbach*, permaneceram apenas 16 enunciados, a partir do nível de cor-

relação moderada (0,30...) destacado por Levin e Fox (2012). Ao selecionarmos os enunciados que tiveram seus níveis dentro da correlação moderada, definimos a versão final do questionário.

O cálculo para verificar a correlação e a consistência interna de cada enunciado do questionário em sua primeira versão é a seguinte:

$$S_x = \sqrt{\frac{\sum x^2}{N}} \quad S_y = \sqrt{\frac{\sum y^2}{N}}$$
$$r_{xy} = \frac{\sum xy}{Ns_x s_y}$$

Nessa fórmula, “X” traduz-se no grau de sinalização de acordo ou desacordo com os enunciados e “Y” o somatório restante dos referidos graus menos o grau do enunciado analisado. A partir dessas sinalizações, pode-se visualizar que “x” é o resultado da subtração de “X” com a sua média e “y” é resultado da subtração também com a sua própria média. Ainda, obtém-se, a partir do valor de “x”, a sua potenciação ao quadrado (x^2) e de “y” também a sua potenciação ao quadrado (y^2), respectivamente, o somatório das referidas potenciações e a multiplicação do “x” com o “y” comporão as bases para encontrar a consistência interna de cada um dos enunciados.

Na sequência, os referidos resultados comporão novas fórmulas que possibilitarão encontrar o S_x , e o S_y , uma vez que o S_x representa o somatório de “ x^2 ” dividido pelo número de sujeitos participantes e a partir deste número encontrar-se-á a raiz quadrada. Igualmente, o somatório de “ y^2 ” será dividido pelo número de participantes e a partir deste número encontrar-se-á a raiz quadrada.

Por fim, o nível de consistência interna (R_{xy}) de cada um dos enunciados é desvelado a partir do somatório de “ xy ” dividido pela multiplicação da quantidade de participantes, pelo S_x , e pelo

Sy. Dessa feita, adquire-se o nível de consistência interna de um dos enunciados e esse processo deverá ser realizado em todos os enunciados do questionário para selecionarmos quais deles permaneceriam de acordo com o nível de consistência interna para a versão final do questionário.

Essa averiguação é legítima segundo Pasquali (2008, p. 170), pois cada enunciado se relaciona com o outro e essa relação nos permite analisar a consistência interna de todos os enunciados do questionário.

A análise de consistência interna consiste em calcular a correlação que existe entre cada item do teste e o restante dos itens ou o total (score total) dos itens. Dado que o item sendo analisado contribui para o score total, ele teoricamente não deve entrar neste score, já que é ele que está sendo escrutinado. Assim, a correlação legítima será a do item com o restante dos itens. Esta preocupação é importante quando o número de itens do teste for pequeno, pois neste caso o próprio item em análise afeta substancialmente o score total a seu favor (PASQUALI, 2008, p. 170).

A validação dos instrumentos de coleta de dados no universo científico, segundo Pasquali (2008), tem início desde a construção conceitual dos enunciados relacionados às teorias que fundamentam o trabalho científico até a validação estatística.

A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Após a realização da validação do questionário, esse foi aplicado aos sujeitos de nossa pesquisa, isto é, aos professores que estavam envolvidos com oficinas e projetos dentro do PROEMI na cidade de Natal e em sua Região Metropolitana, incluindo os sujeitos que participaram da fase piloto do questionário.

A escolha por Natal e a sua Região Metropolitana como recorte do nosso campo de pesquisa se deu pela quantidade de escolas localizadas nessa área, isto é, 44,44% de todas as escolas que atuam com o PROEMI no Estado do RN, e pela viabilidade de execução e tempo disponível para a realização dessa pesquisa.

O método utilizado para entrar em contato com o nosso campo de pesquisa iniciou-se por meio de contatos presenciais juntamente aos profissionais da Subcoordenadoria do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação, *Cultura* e Desporto – SUEM/SEECD-RN, responsáveis pelo programa no Estado. Nesse sentido, agendamos reuniões para tratarmos da divulgação da pesquisa e de esclarecimentos acerca dela para os servidores da SUEM.

Os contatos aconteceram também por encontros presenciais nas próprias escolas em diálogos e esclarecimentos com seus diretores e, finalmente, encontros para a aplicação do questionário em sua versão piloto e final. Esse processo todo durou cerca de três meses.

Após esses encontros iniciais, fomos novamente às escolas e deixamos os questionários com os professores. O questionário foi aplicado durante duas semanas. Esse tempo foi considerado, uma vez que objetivávamos que todos os professores (público-alvo de nossa pesquisa) o respondessem.

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram organizados em planilhas do *software* Excel com o fito de elaborarmos a base de dados. A escolha do mesmo deu-se, sobretudo, pelo fato de esse programa propiciar a importação dos dados para *softwares* estatísticos. Nessa pesquisa, em relação ao processamento dos dados, utilizaremos o *software* Modalisa 6.0 para organizarmos os dados obtidos das perguntas abertas e o *software* R13 para a organização dos dados obtidos pelas perguntas fechadas. Esses *softwares* são bastante indicados

para organização e análise dos dados quantitativos/qualitativos no contexto da educação.

TRATAMENTO E ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é uma etapa da metodologia científica que se relaciona com o tratamento dos mesmos. De acordo com Minayo (2004), são evidenciadas três finalidades para a referida análise: a) visualizar a compreensão dos dados coletados; b) confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, isto é, responder às questões formuladas; c) ampliar o conhecimento sobre a temática pesquisada que, em nossa tese, refere-se às crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI.

O objetivo da análise de dados consiste em alcançar os sentidos de compreensão dos temas de conteúdos, desvelar suas funções, dentre outros objetivos. O objetivo principal da análise de dados é propiciar a emergência de uma “teoria” sobre o tema pesquisado, assim como discursar sobre categorias e subcategorias através de instrumentos científicos (PÉREZ GOMEZ, 2001).

A ANÁLISE DA MÉDIA, DO DESVIO PADRÃO E DE ITENS

Os resultados da nossa pesquisa foram tratados, inicialmente, por uma análise da Média e do Desvio Padrão das respostas dos professores aos enunciados e pela análise descritiva dos enunciados. Com essas análises, respondemos um de nossos objetivos, isto é, identificar as crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI. Com a média e o desvio padrão tivemos uma visão geral das tendências de respostas dos professores aos enunciados.

A média é uma medida de tendência central, ou seja, uma medida de posição que tendem a se agrupar em torno dos valores centrais, tendo a capacidade de representá-la como um todo (PE-

DRO BELLO, 2013). No nosso caso, quanto maior a média amostral, os professores tendem a estarem menos de acordo e quanto menor a média, há uma tendência para os professores estarem em acordo com o enunciado, numa escala de 1 a 5. Nesse caso, a fórmula da média amostral será a soma de todos os elementos de cada enunciado, dividida pela quantidade de elementos, ou seja:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

em que x_i é cada valor observado do enunciado i e n é o total de observações.

O desvio padrão é uma medida de dispersão dos dados, ou seja, medir a dispersão é verificar se tais observações se dispõem simetricamente em torno de um valor central (no nosso caso, a média) tomado como ponto de referência ou comparações. A fórmula do desvio padrão pode ser traduzida como a raiz quadrada positiva do quociente entre a soma dos quadrados dos desvios e o número de elementos:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2}{n - 1}}$$

Quanto maior o desvio padrão, mais dispersos estão as respostas dos professores em torno da média. O resultado proporciona ratificar que quanto maior for o seu valor, maior será a dispersão dos dados em relação à média, fator que possibilita analisar e avaliar a inter-relação dos enunciados e das respostas atribuídas a esses enunciados.

A análise da média e do desvio padrão foi realizada para termos uma visão geral das opiniões dos professores em relação a

cada enunciado do questionário. Para termos uma visão mais minuciosa das respostas dos professores investigados nessa pesquisa, fizemos uma análise descritiva de cada item para identificarmos quais as crenças desses professores acerca da criatividade.

1.1.1.1.9 *Análise de Componentes Principais*

Para caracterizarmos o modelo de crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI, realizamos uma Análise de Componentes Principais –ACP. A Análise de Componentes Principais é um procedimento matemático que utiliza uma transformação ortogonal para converter um conjunto de observações de variáveis possivelmente correlacionadas a um conjunto de valores de variáveis linearmente descorrelacionadas, chamadas componentes principais. Nesse caso, o uso dessa análise estava consoante ao nosso objetivo de elaborar um modelo de crenças dos professores investigados a respeito da criatividade do estudante no PROEMI.

Com o emprego dessa análise estatística, a visualização de diversas variáveis em um determinado conjunto de dados torna-se mais produtiva, rápida, objetiva e eficiente. Ela ainda é capaz de identificar as relações entre as características derivadas dos resultados analisados.

Para aplicarmos a ACP temos que passar por algumas etapas. Essas etapas são:

- Obtenção dos dados ou as ***M*** amostras de vetores de dimensão ***n***;
- Calcular a **média** ou o **vetor médio** desses dados;
- **Subtrair a média** de todos os itens de dados;
- Calcular a **matriz de covariância** usando todas as subtrações. Ela é o resultado da média do produto de cada subtração por ela mesma e terá dimensão ***n x n***;
- Calcular os **autovalores** e os **autovetores** da matriz de covariância;

- Arranjar a **matriz da transformada de Hotelling** (cuja linhas são transformadas a partir dos autovetores da matriz de covariância arranjados, de modo que a primeira linha, o elemento (0,0), seja o autovetor correspondente ao maior autovalor e assim sucessivamente até que a última linha corresponda ao menor autovalor). Assim, o autovetor com o maior autovalor associado será a componente principal, mostrando uma maior significância das relações entre os dados analisados (JOHNSON, 2002).

Portanto, no nosso caso, através das 16 variáveis () o objetivo é estimar índices () que representem as crenças sobre a criatividade dos professores que fazem parte do PROEMI. As novas variáveis ou índices são combinações lineares das variáveis originais.

Esses novos índices terão as seguintes estruturas:

$$\left\{ \begin{array}{l} y_1 = e_{11}x_1 + e_{12}x_2 + \dots + e_{116}x_{16} \\ y_2 = e_{21}x_1 + e_{22}x_2 + \dots + e_{216}x_{16} \\ \vdots \\ y_{15} = e_{151}x_1 + e_{152}x_2 + \dots + e_{1516}x_{16} \\ y_{16} = e_{161}x_1 + e_{162}x_2 + \dots + e_{1616}x_{16} \end{array} \right.$$

Em que e_{ij} são os autovetores associados aos autovalores (λ_i),
 $i=1,2,3,\dots,16$ e $j=1,2,3,\dots,16$

Os autovalores e seus respectivos autovetores são calculados através da matriz de covariância (ou de correlação) da matriz dos dados.

Cálculo de autovalores e Autovetores:
 T é uma transformação linear $T: V \rightarrow W$.

$$(I) \quad T(v) = \lambda v$$

Onde, λ é o autovalor (escalar) e v é autovetor (se $v \geq 0$). Como toda transformação linear pode ser escrita pela multiplicação de uma matriz por um vetor, então:

$$(II) \quad T(v) = Av$$

Igualando (I) e (II), tem-se: $Av = \lambda v$ ou $Av - \lambda v = 0$ que resulta no sistema homogêneo:

$$(III) (A - \lambda I) v = 0$$

Onde A é $n \times n$, $v = 0$ é sempre solução (trivial).

Os vetores $v \neq 0$ para os quais existe um λ que resolve a equação (III) são chamados de autovetores da matriz A e os valores de λ , que conjuntamente com v resolvem a equação, são chamados de autovalores da matriz A associados aos respectivos autovetores.

Para que a equação (III) tenha solução além da trivial é necessário que o determinante da matriz dos coeficientes seja zero, ou seja, $\det(A - \lambda I) = 0$ o que resulta em um polinômio de grau n em λ , conhecido como polinômio característico. As raízes do polinômio característico são os autovalores da matriz A (BOLDRINI, 1986).

Na verdade, o autovetor encontrado forma uma base para o espaço de solução da equação (III), dado o respectivo autovalor. Logo, qualquer múltiplo do autovetor também é um autovetor.

Sendo A a matriz canônica que representa um operador linear T , temos:

- Autovalores λ de T ou de A : são as raízes da equação $\det(A - \lambda I) = 0$,
- Autovetores v de T ou de A : para cada λ , são as soluções da equação $Av = \lambda v$ ou $(A - \lambda I)v = 0$.

Para se encontrar os autovetores (e_{ij}) basta substituir o valor do autovalor (λ_i) na equação original e encontrar o autovetor. O autovalor será, então, associado ao autovetor encontrado.

A matriz A corresponde à matriz de variância e covariância dos enunciados e os autovetores correspondem aos coeficientes de cada índice associados a cada variável original.

ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN PARA AS PERGUNTAS ABERTAS

Para analisarmos as respostas referentes às perguntas abertas contidas no questionário, utilizamos a Análise de Conteúdo – AC na perspectiva de Bardin. Vale salientar que o uso dessa análise se fez pertinente por se relacionar ao nosso objetivo de identificar quais seriam as atividades escolares que se caracterizariam como estimuladoras da criatividade do estudante e de inovação na escola, segundo os professores investigados. De acordo com Bardin (2006, p. 38), a referida técnica compreende:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Para realizar a análise de conteúdo faz-se necessário que atentemos para três etapas importantes e complementares no processo analítico proposto. Vale ressaltar que os termos utilizados para configurar as etapas não são os únicos e os mesmos estão fundamentados em Bardin (2006).

A primeira fase, segundo o supracitado autor, refere-se à *Pré-Análise*. Primeiramente utilizamos a “leitura flutuante” em relação

aos dados extraídos das perguntas semiestruturadas. Em seguida, realizamos a escolha das categorias, que consiste na delimitação do que será realmente analisado. Depois disso, realizamos a referenciação dos índices e elaboração de indicadores através de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2006).

A segunda fase que se remete à *exploração do material* tem o objetivo de definir categorias com as quais passamos a codificar, a classificar e a categorizar os dados em análise. As categorias foram construídas a partir dos conteúdos das respostas dos sujeitos. Essas categorias construídas deverão apresentar como características principais: a exclusão mútua à persistência, objetividade e fidedignidade e a determinação da sua frequência. Além das características evidenciadas acima, Bardin (2006) amplia esse processo de categorização da análise e afirma que a homogeneidade também se constitui em uma das características importantes nesse tipo de análise buscando todo o rigor científico necessário.

A terceira fase referente ao *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Tratamos os resultados a partir da condensação e do destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Na verdade, essa etapa consiste no momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Portanto, a análise de conteúdo a ser realizada trilhou todas as fases citadas acima e teve como unidade de análise o “tema” criatividade e seus respectivos subdomínios aqui elencados como categorias estruturantes de nosso objeto de estudo.

Assim, os resultados de nossa pesquisa foram discutidos com base nas análises citadas com o objetivo principal de identificar e caracterizar o modelo de crenças dos professores acerca da criatividade dos estudantes no PROEMI, bem como identificar as principais práticas pedagógicas que estimulariam a criatividade desses alunos, na opinião dos professores investigados.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, J. W. C.; FERREIRA, J. J. A. Um estudo empírico da aplicação da GQT nas empresas manufatureiras de portes médio e grande do estado do Ceará. **Revista Produto & Produção**, v. 5, n. 3, p. 33-38, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Crenças e ensino de línguas**. SP: Pontes, 2006, p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2006.

BARDIN, L **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOLDRINI, C. Álgebra Linear. 3 ed. Editora Harbra, 1986.

CORREA, A. D.; CAMACHO, J. Deseño de una metodologia para el estudio de las teorías implícitas. In. RODRIGO, M. J.; RODRIGUEZ, A; MARRERO, J. **Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid:Visor. 1993.

JOHNSON, K. E. **The author responds...** TESOL Quarterly, n.31, p.779-782, 2002.

LEVIN, J.; FOX, J. A. **Estatística para ciências humanas**. 11ed. [Pearson Education](#), 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARRERO A. J. Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. **En Pensamiento del profesor y desarrollo profesional** (I). Conocimiento y teorías implícitas. ESTEBARANZ G. A.; SÁNCHEZ GARCÍA, V. (Ed.). Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla, 1994.

MARUJO, M. P. **Sustentabilidade e responsabilidade socioambiental**: crenças provendo a formação de graduandos em administração. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6

ed. Rio de Janeiro:Hucitec-Abrasco, 2004.

PASQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PÉREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

VARGAS, D. A **Construção de uma Escala de Atitudes Frente ao Álcool, ao Alcoolismo e o Alcoolista**: um Estudo Psicométrico. 2005. 199f. Tese (Doutorado em enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA SOBRE NAMORO VIRTUAL E NARRATIVAS

VERGAS VITÓRIA ANDRADE DA SILVA

INTRODUÇÃO

Este estudo sobre namoro virtual reflete preocupações de pesquisas precedentes. Estivemos, nos últimos anos, às voltas com questões concomitantes, ora relativas às transformações e reconfigurações da intimidade (GIDDENS, 1993), ora relativas aos processos subjacentes à formação de vínculos amorosos contemporâneos. Um duplo interesse norteava essas questões: apreender, por um lado, variações nos arranjos e formatos das relações amorosas atuais e compreender, por outro, as (re)definições da crença amorosa vigente (COSTA, 1998), isto é, o ideal de amor romântico¹. Passar em revista essas preocupações é um esforço do qual não se pode prescindir, pois assim se deflagram os caminhos metodológicos que nos levaram a um estudo sobre formas emergentes de relações amorosas, como os vínculos amorosos *on-line*, uma prática emergente na *internet* que guarda similitudes com formas sociais contemporâneas.

Desse modo, persistir na compreensão, a partir do contexto contemporâneo, *das especificidades da formação de vínculos amorosos que se baseariam no ideal de amor romântico* significava, além de elegê-las como principal eixo temático de que partiriam as pri-

1 Conforme as formulações do psicanalista Jurandir Freire Costa (1998), o ideário romântico permanece sendo a crença amorosa dominante, apresentando-se como norma de conduta emocional.

meiras perguntas e hipóteses da pesquisa de tese, a oportunidade de rever velhas questões que ficaram pelo caminho sem respostas. Assim, tendo esse eixo temático como pano de fundo, insistíamos em uma investigação que buscasse compreender, num plano amplo: 1) *os processos de formação de vínculos amorosos contemporâneos*; 2) *os significados e ideais que compõem o imaginário romântico hoje*.

Decerto, a eleição desse eixo temático inicial, além de confirmar a pertinência de interesses de pesquisas precedentes, corroborava e ganhava novo fôlego a partir de apropriações teóricas de autores como Paiva (2007), Giddens (1991, 1993, 2002), Neves (2007), Aboim (2006a, 2006b, 2009) Costa (2005), Illouz (2007, 2009, 2011), Roudinesco (2003), Dubar (2009) e Bauman (2004). Tais autores davam-nos pistas importantes para pensarmos nas transformações que estão ocorrendo no terreno das relações amorosas, nas intimidades e nas conjugalidades. Esses estudos apontavam para mudanças significativas nos arranjos e na constituição de vínculos amorosos no contexto atual. Alguns deles davam ainda margem para pensar no peso de tais mudanças sobre os significados atribuídos ao amor romântico. A influência dessas discussões teóricas, portanto, levou-nos a explorar a questão dos namoros virtuais.

O CIBERESPAÇO E AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES EMPÍRICAS

Diante da eleição do namoro virtual como o fenômeno a ser analisado por esta pesquisa, empreendemos uma primeira aproximação empírica no *ciberespaço* com vistas a estabelecer o campo de investigação. Desse modo, a primeira investida no campo contava com a análise da dinâmica entre a ascensão de novos padrões de vínculos amorosos e a sociedade contemporânea. Por essa perspectiva, buscamos na internet o surgimento das diversas formas do chamado namoro virtual.

Partíamos para o *ciberespaço* na busca de indícios empíricos. O ciberespaço, como um “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17), abriga, além da infraestrutura material da comunicação digital, seres humanos que alimentam esse universo com práticas, atitudes, modos de pensamento e valores. Nesses termos, representa um lugar no qual são mantidas interações relevantes que podem ser entendidas como *constitutivas de uma cultura em si mesma* (HINE, 2004), sendo um campo em que se apresentam diferentes formas de relações sociais, papéis e definições do *eu*. O *ciberespaço* constitui um lugar em que podem ser encontradas formas atuais de organização e relação social como, por exemplo, os namoros virtuais. Nesse sentido, pode ser considerado um lugar plausível para realizar um trabalho de pesquisa social que investiga a constituição de laços amorosos contemporâneos.

Assim, foi com o interesse de trazer à arena da análise empírica a questão dos namoros virtuais e sua emergência na cena amorosa contemporânea que realizamos, entre julho e agosto de 2010, uma pesquisa exploratória em *sites* da internet. Em termos metodológicos, foi exclusivamente orientada pela pergunta de partida. Fomos a campo na busca por saber em que a emergência dos namoros virtuais incide sobre representações do ideal de amor romântico. Para esse momento, era importante desvelar os modos como os namoros virtuais ocorrem, isto é, traçar um breve perfil dos espaços nos quais eles são possíveis. Ainda, descrever suas características e variáveis, buscando saber o que subjaz à emergência desse fenômeno.

Diante desses propósitos, a pesquisa exploratória contou com duas etapas. Na primeira, o objetivo era verificar de que modo e onde se apresentavam os namoros virtuais. A partir daí, consultamos *sites* de agências de encontros virtuais, salas de bate-papo com temas *namoro, encontro, amor virtual* e comunidades virtuais

da rede social Orkut² que se referiam a namoros iniciados a partir da internet. Na segunda etapa, o objetivo era verificar dimensões e aspectos constitutivos do fenômeno namoro virtual. Assim, examinamos relatos sobre esses namoros em fóruns e enquetes de comunidades do Orkut que agregavam membros que afirmam ter encontrado seus parceiros(as) na *internet*.

Nesse sentido, na primeira etapa desta pesquisa, em que se buscava evidenciar espaços *on-line* nos quais os namoros virtuais eram possíveis, consultamos³ quatro agências de encontros virtuais, quais sejam: *Be2*, *Comovai*, *A2encontros* e *Par perfeito*⁴ consideradas as maiores no Brasil. A consulta contou exclusivamente com informações oferecidas pelos próprios *sites*. Em geral, essas agências expõem na página principal garantias sobre a efetividade do serviço. Segundo suas próprias informações, as agências de encontros virtuais configuram-se um *espaço ideal, sério e seguro* para encontrar *alguém especial* e constituir uma relação amorosa duradoura, sustentando-se no seguinte argumento: *a internet tem poder de encurtar distância e construir relacionamentos reais*⁵.

Ao acessar os *sites* dessas agências, os interessados obtêm informações sobre o funcionamento do serviço e suas vantagens. O usuário interessado em namoro cadastra-se com informações sobre o *seu sexo e o sexo que busca, nome-apelido, idade, cidade, país*,

2 Neste contexto de produção da pesquisa, o Orkut era considerado ainda um dos sites de maior expressão e presença brasileira. Essa é uma das razões por que ele foi escolhido para compor esta pesquisa. Além disso, tratava-se de um espaço em que era possível se deparar com uma vasta produção sobre namoros virtuais. No Orkut, encontram-se vários fóruns e enquetes sobre esse tema. Outras redes sociais, como Facebook e Twitter, por exemplo, não apresentavam, nesse período, o acesso que têm hoje (em 2012). Ademais, esses últimos não contavam com espaços propícios ao debate sobre namoros virtuais.

3 Em consulta realizada no dia 13 de julho de 2010.

4 *Be2* (www.be2.com.br), *Comovai* (www.comovai.com.br), *A2encontros* (www.a2encontros.com.br) e *Par perfeito* (www.parperfeito.com.br).

5 Disponível em: <www.parperfeito.com.br>.

*senha, e-mail. Deve-se preencher ainda um questionário sobre gostos, interesses, opiniões e, principalmente, dizer que tipo de pessoas quer para iniciar um relacionamento. Oferecem ainda testes de personalidade gratuitos desenvolvido cientificamente que, ao serem respondidos pelos usuários, garantem namoros e encontros amorosos compatíveis. As agências possuem um sistema de cruzamento de dados que, diante dos resultados do teste, se [encarregam] de unir informações e selecionar perfis compatíveis com o seu*⁶.

Nos sites dessas agências, encontram-se ainda informações sobre o número de pessoas que buscam namoros virtuais no Brasil. Embora esses números não pareçam corresponder à realidade, prestam-se a impressionar. Nesse sentido, qualquer um pode encontrar nessas agências *milhões de solteiros e solteiras interessantes, em busca da cara metade*⁷. Entretanto, apesar da quantidade de pessoas disponíveis, o sucesso do namoro virtual dependerá de certos modos de proceder: *escolha um apelido adequado, invista alguns minutos para escrever um perfil interessante e coloque sua foto, seja ativo, seja verdadeiro. Visite o seu perfil, escreva e responda suas mensagens com frequência*⁸. As páginas dessas agências estão repletas de depoimentos e imagens de casais felizes com resultados de seus encontros virtuais.

O procedimento de encontro com esses sites foi semelhante aos das agências de encontros virtuais, assim, contamos exclusivamente com informações fornecidas pelos próprios sites, os quais foram consultados com o fim de verificar a distribuição das salas por temáticas. Buscávamos, sem maiores interesses, verificar a frequência e a quantidade de usuários em salas com o tema *namoro virtual*. Os sites de bate-papo, em geral, distribuem pessoas em conversas *on-line* e instantâneas segundo determinados interesses por temas tais como namoro, amizade, encontros, sexo,

6 Disponível em: <www.be2.com.br>.

7 Disponível em: <www.parperfeito.com.br>.

8 Disponível em: <www.be2.com.br>.

variados, exterior, idiomas, tema livre, religião etc., que ainda podem ser subdivididos. Por exemplo, as salas com o tema namoro podem ser divididas em: *amor de verão*, *amor de inverno*, *namoro virtual*, *sem compromissos*, *traídos*, *GLS*⁹, entre outras.

A respeito de *sites* de bate-papo, o pesquisador em comunicação Sérgio Dayrell Porto (1999), organizador do livro *Sexo, afeto e era tecnológica: um estudo de chats na internet*, contribui com decisivos argumentos sobre o universo das interações que se dão nos *chats* ou bate-papos. Segundo esse autor, as conversas *on-line* que se desenrolam nessas salas são caracterizadas pelo uso de *nickname*¹⁰, que garante o anonimato, pelo uso da escrita como principal meio de comunicação e pela ruptura na relação tempo e espaço que garante a interação com diferentes pessoas mesmo que elas estejam a quilômetros de distância. Apesar do caráter datado do livro, visto que o ano da pesquisa é o de 1999, desde então muitas foram as mudanças ocorridas nesse universo, Porto (1999, p. 26) fornece esclarecimentos chave sobre “a intimidade contemporânea vivenciada pelos salões de entretenimento da internet”, os quais se prestam a corroborar nossos interesses de pesquisa. Assim, Porto (1999), ao investigar novos padrões de sociabilidade que emergem na internet, sobretudo, nos *chats*, evidencia, de igual modo, mudanças nos modos pelos quais vínculos amorosos podem ser constituídos hoje.

Da mesma maneira que a visita a *sites* de bate-papo e o estudo de Porto (1999) evidenciavam reconfigurações importantes, tanto nos meios de interação quanto na formação de relações amorosas, as comunidades virtuais da rede social Orkut, igualmente, traziam elementos que apoiavam o argumento sobre a emergência de novos padrões de sociabilidade amorosa na internet. Em nossa investida no ciberespaço, tivemos acesso a quatro dessas comunidades, quais sejam: *Eu tenho um amor virtual*, *Conheci meu amor na*

9 Disponível em: <www.bpbol.uol.com.br>.

10 Apelido.

net, Namoro à distância e Conheci meu amor pela internet. Concentramos atenção especial nessa última, que foi uma das primeiras a serem criadas no Brasil com esse tema (em 2004, mesmo ano de criação do Orkut no Brasil) e, também, uma das maiores em termos de membros cadastrados, contando com 11.245 usuários¹¹ que afirmam ter um namoro virtual. São considerados membros ativos aqueles que participam com frequência dos fóruns e enquetes.

Os resultados que obtivemos com a primeira etapa da pesquisa exploratória apontavam para mudanças nas maneiras pelas quais vínculos amorosos, especificamente os virtuais, podem ser constituídos hoje. Ao investigarmos sobre os modos e os lugares onde os namoros virtuais se apresentavam, constatamos, a partir dessa primeira visada no campo, que o uso da internet como suporte para interceder experiências amorosas parecia confirmar variações tanto nas formas em que se constroem relações amorosas quanto nos espaços em que elas se dão. Caso tomemos como referência formas de sociabilidade que se estabeleciam antes do aparecimento da internet, poderemos confirmar a emergência de novas formas de sociabilidade contemporâneas, visto que os namoros virtuais constituem-se enquanto um relacionamento amoroso capaz de ser construído, consolidado e mediado por dispositivos digitais.

O fato é que esses relacionamentos remetem a formas de experiências inéditas, ao menos em dois sentidos: 1) fazem alusão a indagações sobre as noções ausência-presença dos corpos na relação, resultado de mudanças no papel do tempo e do espaço; 2) são relacionamentos iniciados, em grande parte, pelo processo de comunicação escrita, surgindo a partir de mudanças no papel dos meios de comunicação. Seus efeitos, então, remetem a questionamentos de dualismos, tais quais: real-virtual, verdade-ficção, autêntico-falso, representação-realidade (HINE, 2004). O namoro

11 Em consulta realizada no dia 20 de setembro de 2010

virtual, nesse sentido, é concebido como uma instância da sociedade contemporânea, sobretudo, de uma *sociedade ligada em rede*. Para Castells (2004, p. 15), a internet tornou-se “tecido das nossas vidas”. Ele a compara com a rede elétrica, “dada a sua capacidade para distribuir o poder da informação por todos os âmbitos da atividade humana”. Constitui atualmente “a base tecnológica da forma organizacional que caracteriza a Era da Informação: a rede”. Para o autor, uma rede “é um conjunto de nós interligado”.

De outro modo, é importante enfatizar o papel que os usos sociais da internet desempenharam sobre as mudanças nas formas de se constituir vínculos amorosos. Essa constatação corrobora com o debate sobre a internet e as relações sociais que se constroem através dela (LÉVY, 1999; CASTELLS, 1999; HINE 2004). Nessas discussões, o agente da mudança não é a internet em si mesma, senão os usos e a construção de sentido ao redor dela. Os diversos usos sociais da internet trouxeram à tona formas de vínculos inéditos, como os namoros virtuais. Em consequência, implica estabelecer a imagem da internet como *cultura* na qual se pode estudar os usos que as pessoas conferem a ela. Deve-se interpretar a rede como um objeto cultural que adquire sentido socialmente através de sua produção e uso (HINE, 2004).

ORKUT COMO CULTURA E ARTEFATO CULTURAL: DADOS SOBRE NAMOROS VIRTUAIS

Na segunda etapa da pesquisa exploratória, o objetivo era apreender dimensões e aspectos constitutivos dos namoros virtuais. Demanda que só seria possível através de consulta a pessoas que *namoram virtualmente*. São elas *agentes autoconscientes* (GIDDENS, 2005) que conferem sentido e propósito ao que fazem, razão pela qual não podemos descrever o que são os namoros virtuais com precisão a menos que primeiro compreendamos os conceitos que as pessoas aplicam a essa prática. Diante dessa abordagem, chegamos a comunidades virtuais do Orkut, compos-

tas por grupos que afirmavam manter um namoro através da internet. Nosso interesse estava voltado para a apreensão dos sentidos e significados que essas pessoas atribuíam aos seus namoros virtuais. De tal modo, poderíamos alcançar o objetivo dessa segunda exploração no campo: entender o que subjaz a esse *fenômeno social on-line* (HINE, 2004).

Nesse sentido, criamos uma conta no Orkut com um perfil que identificava a pesquisa como ligada à área das ciências sociais. A partir daí, fomos em busca de comunidades que se referiam a namoros virtuais. Chegamos a quatro delas. A primeira, criada em 25 de dezembro de 2004 por Débora¹², com 11.539 membros associados, Conheci meu amor pela internet. Essa comunidade estava relacionada e agregada a mais quatro: *O Orkut bagunçou minha vida* (1.253 membros), *Não aguento mais sofrer por amor* (3.618 membros), *Ciumenta(o) sim!!! E daih?* (2.912 membros) e *Meu namorado é o máximo* (91.616 membros). A segunda comunidade a que chegamos era denominada *Namoro à distância* (19.603 membros), criada por Janaina em 12 de maio de 2004. Eram três as comunidades ligadas a ela: *Meu amor, eu te amo!* (94.511 membros), *Amor igual ao teu...* (120.679 membros) e *Amor não se escolhe. Acontece!* (664.429 membros).

A terceira comunidade que encontramos tinha como nome *Conheci meu amor na net* com 4.325 membros cadastrados, foi criada por alguém que se denomina Billy Corgan¹³. Sem comunidades associadas. A última, criada em 14 de maio de 2006 por Mariana, é *Eu tenho um amor virtual* composta por 3.233 membros e com uma única comunidade associada: *Já te amei em outras vidas* (2.529 membros). Todas as quatro comunidades eram *abertas para não membros*. Por isso, tivemos acesso livre, isto é, poderíamos ver todos os mem-

12 Nome fictício. Todos os demais nomes próprios que apareceram no texto são fictícios. Trata-se de um modo de preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa.

13 O dono desta comunidade não utilizava o próprio nome, e sim um apelido. Provavelmente, em referência ao cantor da banda de rock Smashing Pumpkins. Por isso, conservamos seu apelido, uma vez que não o identifica diretamente.

bro, bem como seus fóruns e enquetes. A partir daí, consultamos seus donos, comunicamos que estávamos fazendo uma pesquisa e perguntamos se poderíamos acompanhar as discussões presentes nos fóruns e as enquetes, sem obrigatoriamente participarmos. A resposta foi positiva, pois, segundo eles, não haveria problemas em observar os debates, uma vez que as comunidades eram abertas a todos que tivessem uma conta no Orkut.

A partir do encontro com essas primeiras comunidades, localizamos assim os sujeitos que iriam compor nossa pesquisa, isto é, homens e mulheres que confirmam em espaços *on-line*, especificamente em fóruns e enquetes, ter um namoro virtual. Eram considerados, então, os *agentes cognoscitivos*, ou seja, “atores sociais que possui[am] um considerável conhecimento das condições e consequências do que fazem em suas vidas cotidianas” (GIDDENS, 2003, p. 331) e, conseqüentemente, de suas vidas amorosas. São atores que conhecem as condições e consequências do que fazem em seus namoros virtuais. Portanto, somente eles eram “ordinariamente capazes de descrever em termos discursivos” o que é um namoro virtual e os sentidos que lhe são atribuídos.

Na visita às quatro comunidades acima referidas, identificamos dois grupos típicos de discussões. O grupo das pessoas que debatiam condutas e práticas amorosas *on-line* vivenciadas nos namoros virtuais, cujas discussões estavam presentes nos fóruns e enquetes das comunidades *Conheci meu amor pela internet*, *Namoro à distância*, *Conheci meu amor na net*, *Eu tenho um amor virtual*. Nas comunidades associadas a essas últimas, quais sejam, *Já te amei em outras vidas*, *Meu amor, eu te amo!*, *Amor igual ao teu...*, *Amor não se escolhe. Acontece!*, *Não aguento mais sofrer por amor*, *Ciumenta(o) sim!!! E daí?* e *Meu namorado é o máximo*, localizamos o outro grupo: o das pessoas que debatiam questões mais diretamente ligadas à crença amorosa compartilhada pelo grupo, a qual é ligada a ideais românticos.

Nesse sentido, essas comunidades do Orkut significaram, para os nossos interesses de pesquisa, um encontro com um contexto

cultural *on-line* no qual seria possível um estudo sobre namoros virtuais e ideais românticos a eles associados. Por essas razões consideramos o Orkut, bem como tudo aquilo que é produzido na internet, *como cultura* (HINE, 2004, p. 19) em que é possível apreender práticas que dão sentido aquele espaço através da interação entre os participantes do Orkut. É um local propício ao estudo dos significados dados pelas pessoas a comportamentos amorosos *on-line*. Assim, é um lugar no qual se produzem relações sociais significativas, *gestando-se uma cultura* ou uma *cibercultura*, isto é, “conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores” (LÉVY, 1999, p. 17).

Ademais, o Orkut é aqui considerado *como artefato cultural* (HINE, 2004, p. 19). Nesses termos, é tido como produto da cultura, na medida em que apenas adquire sentido socialmente através de sua produção e uso pelas pessoas. Desse modo, apresentará significados culturais diferentes segundo os contextos em que é empregado. O Orkut é uma construção contextualmente localizada e definida pelos modos como as pessoas o utilizam. Classificar o Orkut *como artefato cultural* implica, desse modo, assumir que nossa realidade atual poderia ter sido outra, pois as definições tanto do que é como do que foi são resultados de compreensões culturais (HINE, 2004).

Portanto, no Orkut, ocorrem interações sociais virtuais que se produzem socialmente, de modo que os significados que lhes são atribuídos não existem previamente aos seus usos. Afirmar que o Orkut é um *objeto* ou um *artefato cultural* como qualquer outro implica considerá-lo como um espaço marcado pela diversidade de pessoas, crenças, valores, costumes. Os sentidos que lhes podem ser conferidos não são os mesmos para todas as pessoas: *quase todos estão no Orkut, mas não do mesmo modo*. Foi com esse entendimento que começávamos a segunda etapa da pesquisa exploratória. Tínhamos certeza de que o Orkut e as comunidades com membros que afirmavam manter namoros virtuais seriam um espaço a compor nosso campo de pesquisa.

4 CONHECI MEU AMOR PELA *INTERNET*: DELIMITAÇÃO DO CAMPO

A partir dessas constatações, fizemos nosso primeiro recorte empírico. Das comunidades visitadas na segunda etapa da pesquisa exploratória, elegemos, para concentrar nossos estudos, a comunidade *Conheci meu amor pela internet*. Ela foi eleita por ser aquela que concentrava membros que realmente haviam se conhecido e começado um namoro através da internet, ao contrário da comunidade *Namoro à distancia*, que concentrava também pessoas que haviam se conhecido presencialmente e que agora mantinham uma relação a distância mediada pelo computador. Nesse sentido, já havíamos feito a primeira delimitação: tratava-se de um estudo sobre namoros virtuais no qual o processo de constituição do vínculo tenha sido realizado através da internet.

A eleição da comunidade *Conheci meu amor pela internet* deu-se, ainda, por ser aquela que possuía uma quantidade significativa de membros ativos, isto é, pessoas que participavam com certa assiduidade dos fóruns e das enquetes. As demais comunidades, *Eu tenho um amor virtual* e *Conheci meu amor na net*, eram consideradas pouco ativas, havendo um número reduzido de postagens; além disso, seus fóruns e enquetes eram pouco visitados. Assim, caso consideremos as postagens como atos de comunicação, será necessário, por um lado, considerar, de igual modo, a intensidade da interação que ali se estabelece. “As postagens são tão mais significativas lá onde a interação é mais intensa e não simplesmente onde há um grande número de membros que jamais se relacionam” (RAMOS, 2010, p. 6).

Nesse sentido é que nossa escolha da análise dos fóruns e das enquetes da comunidade *Conheci meu amor pela internet* recairá, mais adiante, sobre aqueles que foram produzidos em situação de maior intensidade da interação e pelos membros mais atuantes. Em setembro de 2010, essa comunidade apresentava 365 postagens nos fóruns e 11 postagens nas enquetes. Entre-

tanto, nem todas tinham *audiência*, isto é, algumas postagens não recebiam comentários ou respostas, ao contrário de outras em que a intensidade da interação era visível, como uma questão do fórum feita por Débora, dona da comunidade, em 10/03/2005: *Qual é a música tema do amor de vocês?*, a qual recebeu em troca 614 respostas. De outro modo, temos o exemplo de uma enquete feita por Natália, membro da comunidade, em 09/08/2007: *Um amor nascido de internet tem alta probabilidade de chegar a um casamento?*, respondida por 744 membros.

Entretanto, para levar a cabo essa segunda etapa da pesquisa exploratória na qual buscávamos, por meio da análise de fóruns e enquetes, as dimensões constitutivas aos namoros virtuais, empreendemos uma consulta a 376 postagens que compõem todo o acervo da comunidade¹⁴. Decerto, nem todas apresentavam interações significativas, mas seria necessário identificar quais continham essas características. Desse modo, elegemos para análise 26 questões dos fóruns e seis questões das enquetes, que foram selecionadas pelo fato de apresentarem o maior número de respostas, isto é, o maior número de interações. Entendemos que aquelas que apresentam grandes quantidades de postagens podem ser também as mais significativas para os membros da comunidade. Assim, selecionamos os fóruns e as enquetes que apresentavam até dez respostas ou comentários. São eles:

26 questões selecionadas na seção fórum em 11/08/2010

Aonde o amor de vocês moram? (Feita por Erick em 25/07/2005¹⁵, 206 postagens), *Está chegando o dia D...* (Feita por Jack Novais em 22/04/2010, 41 postagens) <http://www.orkut.com.br/Main - Profile?uid=2780524701572878803>, *Qual é a idade de seu amor?* (Feita por Sandrinha em 31/01/2005, 509 posta-

14 Em pesquisa realizada em setembro de 2010.

15 Como se depreende, selecionamos, também, fóruns e enquetes de anos precedentes. Eles recebem até hoje, 2011, postagens e comentários.

gens), *Quanto tempo vcs teclaram pela net?* (Feita por Dinha em 23/05/2006, 231 postagens), *Qual o nome do seu amor?* (Feita por Val em 04/07/2006, 352 postagens), *Qual é a música tema do amor de vocês* (Feita por Sandrinha em 10/03/2005, 614 postagens), *Quem casou com o amor da net?* (Feita por Joel em 05/12/2009, 36 postagens), *Faz quanto tempo que estão juntos?* (Feita por Déa em 30/07/2005, 376 postagens), *Você procurava seu amor pela net ou foi por acaso?* (Feita por um anônimo em 18/11/2008, 50 postagens), *Como se conheceram?* (Feita por Katrine em 02/04/2009, 35 postagens), *Namorada(o) conhecido pela net, pais aceitaram?* (Feita por Eldes em 21/08/2005, 70 postagens), *Quem conheceu seu amor pela net e se casou?* (Feita por Ana Paula em 22/06/2009, 48 postagens), *Conselhos? Alguém me ajuda?* (Feita por Léa em 29/06/2009, 11 postagens), *Vai dar casamento* (Feita por Fábio e Helen em 08/01/2007, 98 postagens), *Você largaria tudo pelo seu amor?* (Feita por Layla em 18/10/2008, 18 postagens), *Incertezas da parte dela, o que vcs acham?* (Feita por Caio em 10/02/2009, 19 postagens), *Vcs transaram no primeiro encontro?* (Feita por um anônimo em 02/08/2005, 96 postagens), *Namoro ou casamento* (Feita por Elisandro em 30.04.2006, 50 postagens), *Para amores de cidade diferentes* (Feita por Hevanna em 04/02/2005, 34 postagens), *Quem mudou ou vai mudar? (quem irá ceder e mudar de seu bairro, cidade, estado ou país?)* (Feita por Leila e Pablo em 12/06/2006, 15 postagens), *Onde você conheceu seu amor pessoalmente?* (Feita por Mari em 25/06/2005, 625 postagens), *Conte sua história de amor* (Feita por Silvia em 11/10/2005, 50 postagens), *Conheci meu amor pela internet e me casei com ele* (Feita por Aline em 26/09/2005, 11 postagens) *Musica do primeiro encontro* (Feita por Vanderlei em 26.10.2005, 28 postagens) *A quanto tempo vcs estão juntos?* (Feita por Ninive em 02/04/2005, 62 postagens) *O primeiro encontro como aconteceu* (Feita por Joyce em 18/02/2005, 34 postagens).

6 questões selecionadas na seção enquete em 13.08.2010

Se a sua família não aprovasse o relacionamento, vc desistiria ou corria atrás em nome de seu amor? (Feita por Layla em 03/12/2008, recebeu 209 votos no total)

10 votos – *Se a minha família não quer eu desistiria*

23 votos – *não sei*

176 – *Jamais deixaria o amor passar*

Você imaginava que encontraria seu grande amor pela internet? (Feita por Janine em 07/10/2007, recebeu 557 votos no total)

67 votos – *sim*

238 votos – *não*

252 votos – *Nunca imaginei*

Um amor nascido de internet tem alta probabilidade de chegar a um casamento? (Feita por Janine em 09/08/2007, recebeu 744 votos no total)

383 votos – *sim*

20 votos – *não*

72 votos – *às vezes*

268 votos – *depende das pessoas envolvidas*

1 voto – *outro*

Um amor de net é pra sempre? (Feita por Doris em 24/04/2009, recebeu 103 votos no total)

64 votos – *sim*

39 votos – *não*

Vc visitaria seu amor, mesmo ele morando à KM de vc? (Feita por Carlos em 27/09/2008, 237 votos no total)

185 votos – *sim, claro, qualquer distância do mundo*

7 votos – *Depende, se não for muito longe*

41 votos – *se eu realmente amá-lo*

4 votos – *Nunca, nem a 10 KM de minha cidade*

O que vc faz quando está esperando seu grande amor e ele só entra quando vc está saindo. O que vcalaria para ele? (Feita por Jenni em 21/12/2007, 242 votos no total)

40 votos – dava bronca

173 votos – perguntaria porque entrou tarde

29 votos – ou perguntaria se ele(a) está te traindo

Ao fim dessa empreitada, após leitura e análise desse material, pudemos constatar, além dos fóruns e enquetes com maior intensidade de interação, quais eram os principais temas debatidos naquele espaço. Foram identificadas duas temáticas centrais e nove subtemáticas associadas às centrais. O primeiro tema central e alvo de discussão referia-se àquilo que designamos como sendo da ordem da: 1. *Constituição do vínculo amoroso virtual*. Esse se encontra associado a outras discussões como aquelas sobre 1.1. A história que narra o momento em que se conheceram; 1.2. A distância geográfica que separa os casais; 1.3. O tempo dedicado ao vínculo virtual; 1.4. A supervalorização e idealização de seus namoros virtuais; 1.5. O namoro virtual como processo de conhecimento mútuo; 1.6. A transição do namoro virtual ao presencial e, por fim; 1.7. Os preconceitos de familiares e amigos com namoros virtuais.

A segunda temática central designamos como: 2. *Concepção de amor associada aos namoros virtuais*. As subtemáticas ligadas a ela eram: 2.1. Declarações de sentimentos amorosos pautados na crença do ideal de amor romântico e; 2.2. Expressões de práticas românticas. Dessa maneira, a ascensão dessas temáticas desvelou, ao seu modo, um conjunto de repertórios culturais que configuram a interpretação pessoal de sentimentos amorosos e um modo de namorar *on-line* segundo os próprios membros da comunidade *Conheci meu amor pela internet*. Através dessas interpretações, chegamos a algumas características dos namoros virtuais tais quais surgem nesses fóruns e enquetes. São relacionamentos que aparecem baseados em *narrativas contadas*.

5 CONTAR SUA VIDA AMOROSA: NAMORO VIRTUAL E NARRATIVA

Doravante, apresentaremos os resultados da segunda etapa da pesquisa exploratória. Passemos de imediato a delinear os principais aspectos e dimensões do namoro virtual. Eles foram orientados a partir das temáticas centrais discutidas nos fóruns e enquetes da comunidade *Conheci meu amor pela internet*, isto é, por meio das temáticas denominadas *Constituição de um vínculo amoroso virtual* e *Concepção de amor associada aos namoros virtuais* chegamos aos aspectos e às dimensões que constituem um namoro virtual tal qual compreendem os membros que frequentam a comunidade. Foram concebidos, então, a partir da constituição das crenças, dos critérios de valor, das regras morais e das normas de relacionamento compartilhadas por esse grupo. Veremos que esses namoros aparecem apoiados por uma *narrativa* de cunho sentimental e amoroso cuja ênfase recai sobre as *histórias de amores felizes* que, sendo *contadas* em fóruns e enquetes, prestam-se, inevitavelmente, à *apresentação do eu* e a instituir o próprio namoro através de *representações teatrais*, mas também *ficcionais*.

De acordo com essa perspectiva, *o contar* a vida amorosa em fóruns e enquetes convém ao seguinte desígnio: que os namoros virtuais possam existir, também, intrínsecos a uma *narrativa* de alcance global capaz de criar *ficções* sobre eventos reais. Nessas narrativas, eles articulam elementos ficcionais referentes ao ideal de amor romântico às suas próprias experiências de namoros virtuais. Nelas encenam-se, por um lado, modos de aparição pública na internet e, por outro, compartilham intimidades de modo dramatizado. Um relato amoroso postado nesses espaços pode ser visualizado por milhares de pessoas. É nesse sentido que os namoros virtuais aparecem, igualmente, como uma *narrativa* tanto para um público anônimo quanto para os próprios envolvidos na relação. Não se trata de afirmar que esses namoros não existam empiricamente, eles, ao contrário, existem duas vezes, como ex-

periência vivida e como narrativa contada. Essas duas dimensões, evidentemente, não estão separadas, existem concomitantemente, isto é, tanto se pode experimentar o vivido dos namoros através de narrativas quanto se pode viver as narrativas sobre namoros como experiência que articula ao mesmo tempo fato e ficção (RICOEUR, 2000).

É dessa forma que discutiremos mais adiante o namoro virtual como *narrativa contada* no Orkut. Agora, passemos à apresentação dos principais aspectos e dimensões dos namoros virtuais. São relacionamentos nos quais o primeiro contato surge por meio da escrita; posteriormente, a escrita não é abandonada. Ao contrário, permanece como um dos principais veículos de comunicação e contato. Nesse sentido, são considerados namoros quando a *narrativa* aparece, seja por conversas escritas que travam através de mecanismos como *Messenger*, *e-mails*, *scraps*, seja por meio de depoimentos deixados no celular ou mesmo em fóruns e enquetes. É nesses espaços que os envolvidos contam suas histórias de amor e, em muitos casos, vivenciam e experimentam seus namoros através dos *fatos que narram* de modo *ficcionalizado e encenado*.

O processo de *constituição de um vínculo amoroso virtual* supõe a mediação de seis etapas ritualizadas e encenadas segundo determinados padrões válidos pelo grupo de pessoas que compõem a comunidade. Tomemo-las como uma espécie de *modelo ideal* construído através da análise dos fóruns e enquetes selecionados para a pesquisa. As fases ideais são as seguintes: *processo de escolha do(a) parceiro(a), técnicas de aproximação e abordagem, frequência dos encontros virtuais, o pedido de namoro, namorando virtualmente e o encontro presencial*. Em todas essas fases, deflagra-se o uso da narrativa, ora como elemento principal, ora como coadjuvante, mas sempre narrativa. Através dessa escrita narrada, as discussões sobre namoros virtuais aparecem como um modo de apresentação do eu que ficcionaliza e teatraliza o próprio da vida amorosa.

A primeira fase, o processo de escolha *do(a) parceiro(a) na internet*, segundo as discussões nos fóruns e enquetes, dá-se mediada por *encontros* com fotos presentes em *perfis*, isto é, a apresentação dos pares ocorre mediante imagens congeladas, mas, apesar de menos numerosos, há casos em que o vídeo cumpre esse papel. Como não há a possibilidade, nessa fase, de um *contato físico imediato* com o outro, a foto suplanta essa *falta* e funciona como o primeiro mecanismo de interação. É dessa forma que a eleição do(a) parceiro(a) pode dar-se mediante a apreciação de fotos. Caso a imagem fotográfica suscite alguma atração afetivo-sexual, é comum que se busquem, a partir daí, informações que possam dizer algo sobre aquele(a) da foto. Esse empreendimento é feito por meio da leitura de descrições escritas nesses mesmos *perfis*, mais precisamente em espaços que se prestam à resposta da questão: *quem sou eu*. Em geral, a resposta tem como fim *apresentar-se* aos demais, articulando gostos, opiniões, interesses, estilos de vida, valores, personalidade e temperamento, tudo isso por meio do recurso escrito.

A *apresentação do eu*, sobretudo no Orkut, acontece também mediante informações presentes em *scrap*s e *depoimentos* encaminhados por amigos(as) ou parentes. Essas informações podem ser relevantes para os interessados na foto pois, de algum modo, os *scrap*s e *depoimentos* sempre desvelam algum detalhe sobre quem é a pessoa, ao menos, segundo os fóruns e enquetes. A *apresentação do eu* no Orkut pode se dar ainda através de filiações a comunidades virtuais. Por isso, aqueles que a foto chama a atenção passam a averiguar quais são essas filiações, com vistas a colher informações que revelem alguma afinidade, por exemplo, cantor(a), time de futebol ou gostos em comum etc.

Tudo isso se dá graças às fotos, à leitura de textos e à mediação da tecnologia. O processo de escolha do(a) parceiro(a) recebe o suporte de dispositivos digitais e visuais para consolidar-se, o mesmo ocorrendo com a segunda fase da constituição de um vínculo virtual, isto é, com as *técnicas de aproximação e aborda-*

gem. O primeiro contato e aproximação com o outro é feito, em geral, através de um texto escrito. A aproximação dá-se mediante mensagens de scraps ou aquelas deixadas no Orkut com o fim de dirigir cumprimentos e saudações ou fazer um comentário para expressar um gracejo. Nos casos em que há reciprocidade, é muito comum que se solicite o endereço do *MSN*. É a partir daí que se principiam as primeiras conversas *on-line* e em tempo real, as quais se iniciam somente através da escrita; em seguida, elas passam a contar com a *webcam*. Apenas a partir daí segue-se para conversas com voz, mediadas por telefone ou *Skype*.

Desse modo, a primeira e a segunda fases permitem aos envolvidos a verificação de três elementos importantes: 1. Atributos físicos, considerados fundamentais no processo de escolha; 2. Símbolos de *status* e posição social; e 3. Intenções manifestas na persistência dos contatos e na acessibilidade a futuras aproximações. Assim, a sequência da aproximação se dá pela seguinte ordem: *típicas ideais*, encontros em espaços públicos *on-line*, como Orkut, *chats*, agências de encontro, *blogs*, dentre outros. Logo em seguida, passam a conversas de tipo reservadas em *MSN*, *Skype*, e-mail, telefone etc. Após a fase das primeiras aproximações, chega-se à terceira fase que denominamos a frequência dos encontros virtuais, sendo caracterizada pela presença de conversas diárias e pela dedicação atribuída ao conhecimento da outra pessoa. Nesse momento, podem surgir as primeiras declarações de sentimentos de tipos amorosos. Em seguida, parte-se para o *pedido de namoro*, a quarta fase.

Ambos, homens e mulheres, exprimem o interesse de manter um compromisso, isto é, um namoro. O namoro é justificado por razões sentimentais e amorosas baseadas na afinidade de gostos, interesses, planos de vida em comum etc. A partir da data em que foi firmado o compromisso, passam a contar o *tempo de namoro*, que é sempre comemorado com grande entusiasmo pelo casal. É um dia marcado por trocas de mensagens e declarações de amor públicas e privadas, além de envio, pelos correios, de presentes

e lembranças. Outra característica dessa fase é que há a divulgação para amigos e colegas a respeito do novo *status*: estamos namorando. Essa mesma informação é posta no Orkut para que todos os membros possam ver que agora têm um namorado(a). Há ainda a comunicação e a apresentação do(a) namorado(a) para a família e parentes mais próximos, em geral, via *webcam*. Essa fase ainda pode ser marcada pela entrega de um *anel de compromisso* que tem a função de consagrar e legitimar socialmente a união.

A quinta fase por nós designada namorando virtualmente é uma fase sustentada por inúmeras conversas tanto escritas quanto realizadas viva voz, isto é, as interações ocorrem por meio de trocas de e-mails, *MSN*, *Skype*, do envio de mensagens de scraps deixadas no Orkut, bem como por infundáveis telefonemas. Os conteúdos das conversas estão marcados, em sua grande maioria, pela presença de cinco diferentes elementos: 1. Por um discurso de tipo romântico que se expressa em declarações de sentimentos frente ao outro¹⁶; 2. Por falas de si que se prestam ao conhecimento mútuo¹⁷; 3. Por diálogos nos quais compartilham o dia a dia¹⁸; 4. Por conversas sobre planos em comum

16 Essas expressões, por exemplo, são vistas em trocas de cartões de amor virtuais que eles mesmos produzem. É uma produção marcada pela presença de poemas intercalados por fotos do casal ou vídeos produzidos em situações cotidianas de momentos que a distância não permite que o outro participe. Ainda há a possibilidade de envio a seus parceiros(as) de letras de músicas que chamam música tema do namoro.

17 São relacionamentos fortemente marcados por diálogos que requerem aos envolvidos o compromisso com a verdade sobre si. Como relacionamentos que se mantêm a distância, é comum a cobrança por autenticidade. É preciso que os envolvidos saibam quem realmente eles namoram. Nesse processo de contar sobre si, acabam por se conhecerem mutuamente.

18 São namoros em que os envolvidos sabem exatamente o que foi feito durante o dia do seu parceiro(a) e o que farão no dia seguinte. Esse saber sobre a vida do outro é expresso na questão: o que você fez hoje? O que você fará amanhã? Ter essas informações é muito importante para o estabelecimento da confiança.

para o futuro¹⁹ e, por fim; 5. Por diálogos baseados em desavenças e conflitos. É comum que haja brigas, em geral, provocadas por certos desentendimentos e, principalmente, por ciúmes²⁰.

Nessa descrição *típica ideal* que fazemos dos namoros virtuais, a última fase é a do *encontro presencial*, sendo vivida por muitos deles como um momento marcado por inúmeras ansiedades, angústias, mas também por alegrias. As angústias e ansiedades são causadas pelo medo de *no presencial* não haver a mesma afinidade que ocorre no *virtual*. A alegria, por sua vez, é causada pela realização de um encontro que idealizaram durante algum tempo e, também, pela possibilidade de que o namoro que mantiveram até aqui exclusivamente no virtual dê certo também no presencial. Planejam com minúcias de detalhes o encontro. O lugar em que se encontraram passará a ser símbolo da relação. Entretanto, é importante reter que conhecer pessoalmente o outro não implica, necessariamente, deixar o vínculo virtual. A condição de se estar namorando virtualmente está ligada à distância geográfica que separa os casais e nem sempre os envolvidos estão aptos a mudarem de cidade ou estado imediatamente. É muito comum que se conheçam presencialmente e após esse momento voltem à condição de *namorando virtualmente*. Os namoros, nessa fase, são caracterizados ora pela presença *física imediata*, ora por sua ausência.

CONCLUSÃO

Em parte, os resultados que obtivemos com o fim da pesquisa exploratória esclareciam determinados aspectos da nossa primeira pergunta de partida, qual seja, *em que formatos inéditos de*

19 Os planos para o futuro estão, em geral, fomentados, num primeiro momento, pela ideia de conhecerem-se presencialmente. Após, discutem sobre a possibilidade de casamentos formais ou não, se terão filhos ou não e, por último, a discussão recai sobre quem mudará de cidade ou estado de modo que a relação torne-se exclusivamente presencial.

20 Há sempre o fantasma de aparecer outra pessoa e que ela esteja presente fisicamente.

vínculos afetivos, tais quais os namoros virtuais, incidem sobre ideais românticos. Essa questão norteou, em certa medida, os caminhos traçados por essa primeira investida em campo. Em resposta, temos que o advento dos namoros virtuais em nada ou pouco incidem sobre os significados nos ideais românticos. Conforme a realidade dos fóruns e enquetes da comunidade *Conheci meu amor pela internet*, se há mudanças, elas não figuram sobre as representações do amor romântico, senão nos meios e nos espaços em que esse ideal é experimentado e vivido. O amor romântico é *experenciado*, em grande parte, por meio de dispositivos digitais e pela narrativa; sobre essa última, a presente pesquisa se ocupará.

Os namoros virtuais e o amor romântico aparecem nos fóruns e enquetes como sendo constituídos, ambos, por *narrativas* e pela tecnologia digital. Ao passo que contam o vivido de seus namoros virtuais e dos ideais românticos a eles associados em espaços de debates públicos, os indivíduos (re)constróem suas experiências, que surgem *redesenhadas* e mais significativas. Ao *contarmos histórias de amor*, acabamos por ficcionalizar os eventos reais (WHITE, 1994) e, desse modo, vivenciamos e experimentamos os fatos narrados de outro modo (GAULEJAC, 2000b). Os relatos sobre namoros virtuais e amor romântico que aparecem nesses fóruns e enquetes estão marcados por práticas dramatúrgicas que se prestam, também, à *apresentação do eu* (GOFFMAN, 1985).

Portanto, é somente ao cabo desta pesquisa exploratória que esboçamos as primeiras definições referentes à problemática central e às principais hipóteses de nossa pesquisa de tese. Os resultados obtidos nesse primeiro itinerário da investigação foram decisivos tanto no que se refere à eleição das abordagens teóricas quanto às delimitações empíricas e metodológicas. Através da análise desses resultados, definimos, com maior clareza, do que trata este estudo: de narrativas de namoros virtuais presentes em fóruns e enquetes do Orkut. Mais precisamente, este estudo demonstrou como essas narrativas encontram-se entrelaçadas por elementos ficcionais extraídos tanto de empréstimo do ideal de

amor romântico quanto das próprias experiências vivenciadas na concretude dos namoros virtuais.

REFERÊNCIAS

ABOIM, Sofia. Conjugalidade, afectos e formas de autonomia individual. **Análise Social**, Lisboa, v. 41, n. 180, p. 801-825, 2006b.

ABOIM, Sofia. **Conjugalidades em mudanças**: percursos e dinâmicas da vida a dois. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006a.

ABOIM, Sofia. Da pluralidade dos afetos: trajetórias e orientações amorosas nas conjugalidades contemporâneas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 70, p. 107-122, jun. 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2004.

COSTA, Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor**: um estudo sobre o ideal de amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

COSTA, Sérgio. Amores fáceis: romantismo e consumo na modernidade tardia. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 73, nov. 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da USP, 2009.

GAULEJAC, Vincent. La vie, le roman, l'histoire. In. Récits de vie et histoire sociale. **Revue Internationale de Psychosociologie**, Paris, v. 6, n. 14, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

HINE, Christine. **Etnografia virtual**. Barcelona: UOC, 2004.

ILLOUZ, Eva. **El consumo de la utopía romántica**: el amor y las contradicciones culturales del capitalismo. Buenos Aires: Katz, 2009.

ILLOUZ, Eva. **Intimidades congeladas**: las emociones en el capitalismo. Buenos Aires: Katz, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

NEVES, Ana Sofia Antunes. As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor: a caminho do “amor confluyente” ou o retorno ao mito do “amor romântico”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 336, set.-dez. 2007.

PAIVA, Antonio Crístiam Saraiva. **Reservados e invisíveis**: o ethos íntimo das parcerias homoeróticas. Fortaleza: PPGS-UFCE; Campinas: Pontes, 2007.

PORTO, Sérgio Dayrell. **Sexo, afeto e era tecnologia**: um estudo de *chats* na internet. Brasília: Editora da UnB, 1999.

RAMOS, Jair de Souza. Dilemas da masculinidade em comunidades de leitores da revista Men's Health. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27., Belém, 2010.

RICOEUR, Paul. A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal. Tradução de Carlos João Correia. **Arquipélago**, Lisboa, n. 7, p. 177-194, 2000.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WHITE, Hayden. As ficções da representação factual. In: WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**. São Paulo: Editora da USP, 1994.

DEMARCAÇÃO TEÓRICO- METODOLÓGICA DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO - SUA FORMA E SEU SIGNIFICADO

ULISSÉIA ÁVILA PEREIRA

1 INTRODUÇÃO

Temos clareza de que a pesquisa requer daquele que a realiza o domínio de referenciais teóricos, do método e de procedimentos metodológicos, correlacionados com o objeto de estudo, perpassando pela unidade entre teoria e prática, partindo de uma realidade concreta.

Pelo exposto, compreendemos, no estudo realizado, que a educação profissional e o ensino médio — objetos da pesquisa — pressupõem um conhecimento teórico e prático, além de seus fundamentos e inter-relações.

Nesse sentido, tomamos como referência os aspectos históricos, políticos e sociais das políticas de educação profissional e de ensino médio no Brasil, tendo como temporalidade o período compreendido entre 1998-2008, elemento fundamental na constituição desse objeto de estudo. Assim, fomos contextualizando a temática.

Essa demarcação histórica e política abrangeu mudanças no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN), denominado pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) — campo desse estudo em foco

— para implementação das reformas no campo da educação profissional e do ensino médio, assim como a reelaboração dos seus projetos político-pedagógicos e de documentos complementares.

Ainda, consideramos pertinente, para este estudo, partir das seguintes questões: Quais as transformações no mundo do trabalho, a partir da segunda metade do século XX, que influenciaram as políticas de educação profissional técnica e de ensino médio? Em que consistem as diretrizes políticas que orientaram a Reforma da Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio no Brasil? De que forma os projetos desenvolvidos pelo Cefet-RN (1998-2008) relacionam-se às diretrizes para a Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Quais as concepções dos sujeitos da pesquisa, acerca da implementação das políticas de educação técnica de nível técnico, de ensino médio e educação profissional técnica de nível médio no Cefet-RN (1998-2008)?

Nessa perspectiva, o estudo procurou responder a essas questões, com base na análise das Diretrizes da Reforma da Educação Profissional nesses dois momentos históricos, sendo que o período (1998-2006) abrange, também, o ensino médio²¹, visto que a Instituição implementou uma Proposta Curricular voltada, exclusivamente, para essa etapa final da educação básica. Para isso, buscamos compreender melhor o tema em estudo, procurando contextualizá-lo, considerando os aspectos políticos, socioeconômicos e educacionais das conjunturas focalizadas no referido trabalho.

Assim, delimitamos como objetivo geral: analisar as políticas de educação profissional e de ensino médio (1998-2008) e as suas repercussões no Cefet-RN.

21 Diante da separação do ensino médio da educação profissional imposta pelo Decreto nº 2.208/97, o Cefet-RN elaborou uma Proposta Curricular de Ensino Médio e um Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional, respectivamente extintos no ano de 2006 e 2005, em decorrência da promulgação do Decreto nº 5.154/2004.

Ademais, os objetivos específicos a seguir são considerados elementos norteadores do processo da pesquisa: a) contextualizar o processo de reestruturação produtiva e seus impactos no campo educacional; b) analisar as políticas de educação profissional técnica e de ensino Médio no Brasil (1998-2008); c) analisar as mudanças que se produziram no Cefet-RN com base na implementação das Diretrizes Políticas da Educação Profissional Técnica e do Ensino Médio; d) analisar as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a implementação dessas Políticas no Cefet-RN.

Tais objetivos visaram fundamentar a tese defendida no estudo e muitas das recomendações, presentes nas Reformas da Educação Profissional e do Ensino Médio, são contraditórias, pois o que é dito, oficialmente, não é coerente com a prática pedagógica dos professores.

Salientamos também que, enquanto profissionais inseridos no campo empírico desta pesquisa, procuramos agir com muita precisão e prudência quanto à forma de ver e interpretar o fenômeno nesse período histórico determinado (1998-2008), envolvendo os sujeitos (gestores, professores, pedagogas e egressos da referida Instituição) que participaram dos momentos da separação e reintegração da educação profissional ao ensino médio na Instituição.

2 DEMARCANDO A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Definida a trajetória metodológica do estudo, sentimos a necessidade da escolha de um método. Essa escolha considerou que, no trabalho de pesquisa, o método não se reduz a um conjunto de regras cuja aplicação levará à obtenção dos resultados esperados; ao contrário, propõe um procedimento para o desenvolvimento do estudo com eficácia.

Desse modo, a escolha do método constituiu fator relevante para o delineamento do estudo, visto que implica considerar as suposições sobre a natureza humana. Isso constitui a realidade

social na visão do pesquisador, podendo representar conhecimento na realidade social que se almeja pesquisar.

É admissível, pois, que o método procure mostrar a interpretação de uma realidade em que os indivíduos são sujeitos e objetos, assim como o objeto que o investigador pesquisa é parte dele e ele é parte do objeto. Ainda, tem a função de atribuir sentido e validade explicativa ao objeto da pesquisa. Assim, este estudo buscou analisar o objeto de estudo em sua complexidade, relações e contradições possíveis.

Ao expor os fundamentos materialistas de seu método em seus estudos, Marx (1983, p. 218), com muita propriedade, recomenda:

Parece que o melhor método, será começar pelo real e pelo concreto, que são a explicação prévia e efetiva; assim em economia política, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto em uma observação mais atenta, apercebemo-nos de que aqui há um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por outro lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc (...). Assim, se começarmos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo à população, que não seria dessa vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.

Nessa dimensão, a pesquisa buscou perceber o objeto de estudo baseado numa lógica de totalidade, uma vez que as partes não podem ser entendidas isoladamente, mas sim em um todo integrado. Significa dizer que o problema estudado é complexo e que variáveis políticas, econômicas e culturais intervêm diretamente na sua construção; por isso, devem ser considerados de forma integrada e articulada para permitir compreender a verdadeira dimensão do objeto.

Outra característica observada no estudo do objeto diz respeito à compreensão de que a realidade não é estática; esse fato é decorrente das diferentes tensões e contradições predominantes na sociedade.

Dessa maneira, optamos pelo materialismo histórico para a condução do objeto de pesquisa. Nessa abordagem, o objeto de estudo consiste em analisar a essência dos acontecimentos, suas determinações mais profundas, conectadas com os processos históricos. Desse modo, é relevante considerar a realidade com a intenção de compreendê-la nas suas movimentações e no seu processo de constituição.

Desse modo, houve a necessidade, portanto, de analisar as Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio dos governos brasileiros (1998-2008), por estarem inseridas em um contexto mais amplo de síntese de múltiplas determinações e contradições.

Na compreensão de Lefebvre (1975, p.174), "Se o real está em movimento, então que nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição".

Para fundamentar o estudo, recorreremos a um referencial teórico coerente com o objeto de investigação para imprimirlhe forma e significado, servindo de parâmetro para tratar o problema delineado nas questões de pesquisa. Dentre os vários autores que dão suporte a esse estudo, podemos citar Antunes (2007), Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Gramsci (2006), Hobsba-

wm (2007), Kosik (2002), Kuenzer (2007), Marx (1983), Mészáros (2005) e Ramos (2002).

Nesse estudo, os sujeitos são compreendidos como seres históricos e sociais inseridos em conjunturas econômicas, políticas e culturais que, por suas ações, podem ser transformadas. Na compreensão de Frigotto (1989, p. 81):

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Levamos, então, em consideração o contexto do Cefet-RN — Instituição que, ao longo da história, enfrenta desafios para implementação de políticas educacionais elaboradas durante e após sucessões governamentais em nível federal, apreendendo-o em sua processualidade e objetividade enquanto unidade de relações diversas.

Nesse processo, relacionamos o campo de investigação com o referencial teórico da pesquisa, procurando compreender o universo amplo e complexo em que se insere o objeto de estudo em termos de mundo, de Brasil e da referida Instituição. Isso sem perder de vista a relevância de se estabelecer conexões não superficiais entre eles, mediações e suas contradições internas, isto é, o movimento total que deles resulta pois, na compreensão de Kosik (2002, p.16):

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a

essência. Sem o fenômeno, sem a sua revelação, a essência seria inatingível.

Diante disso, buscamos a superação do fenômeno como real empírico e, ao mesmo tempo, decompor o todo para compreendê-lo e não apenas descrevê-lo. Verificamos, por meio da relação teoria-prática, da interação com os entrevistados e com o objeto pesquisado, apreender as determinações e especificidades que se expressam.

Assim, esse estudo constou de análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas.

Explicitamos, a seguir, os documentos analisados: a) LDB nº 9.394/96; b) Legislação da Educação Profissional de Nível Técnico: Decreto nº 2.208/97, Portaria nº 646/97, Parecer CNE/CEB nº 17/97, Parecer CNE/CEB nº 16/99, Resolução CNE/CEB nº 04/99; c) Legislação da Educação Profissional e Tecnológica: Decreto nº 5.154/2004, Parecer CNE/CEB nº 39/2004, Resolução CNE/CEB nº 1/2004; d) Proposta Curricular da ETFRN (1995), Projeto de Reestruturação Curricular da Educação Profissional do CEFET (1999), Proposta Curricular para o Ensino Médio do CEFET-RN (2000), Relatório de Gestão do CEFET-RN (2000), Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN (2005), Planos de Cursos Técnicos Sequenciais de Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo e Hospitalidade, Planos de Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Controle Ambiental, Geologia e Mineração e em Turismo.

Em seus estudos sobre a relevância da análise de documentos para a pesquisa, Laville e Dionne (1999, p. 167) dizem:

Os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los [...]. A coleta da informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente

seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes.

Com relação à entrevista, priorizamos a natureza do fenômeno a ser estudado e a finalidade de buscar respostas para o problema, tendo por base os pressupostos teóricos que fundamentam a referida pesquisa e as implicações que possuem no objeto como forma de abordagem técnica do trabalho de campo, em que se buscou adquirir informações nos depoimentos dos entrevistados.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

O pressuposto fundamental da escolha e da aplicação da entrevista semiestruturada é de que o ato de investigação comporta e reivindica um processo dialógico em que os sujeitos envolvidos, ao participarem da entrevista, estarão diante de uma oportunidade de expressar suas percepções sobre o objeto de estudo.

Nesse tipo de entrevista são estabelecidas previamente algumas questões, mas sem a preocupação de uma ordem de colocação rígida do discurso da conversa.

Portanto, este estudo está inserido em um contexto específico de concepção dos gestores, docentes, pedagogas e egressos sobre a implementação das Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no Cefet-RN, Unidade Sede, localizada em Natal-RN, em decorrência de considerar esses sujeitos agentes principais desse processo e de buscar a reflexão no contexto da própria pesquisa.

Ressaltamos que essa Instituição transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte teve origem como Escola de Aprendizes e Artífices pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha. Segundo Cunha (2005, p. 72),

[...] localizadas, principalmente, fora dos centros de desenvolvimento industrial, as escolas de aprendizes artífices procuravam ajustar-se ao mercado ensinando ofícios artesanais, para os quais havia mestres no local e oportunidade de trabalho para os egressos. Assim, se o dimensionamento do sistema e a localização das escolas de aprendizes artífices mostraram-se inadequadas aos propósitos de incentivar a industrialização pela formação profissional sistemática da força de trabalho, a escolha dos ofícios a serem ensinados revelou um esforço de ajustamento aos mercados locais de trabalho, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, atenuando os efeitos negativos do dimensionamento e da localização do sistema. Mais do que supridoras de força de trabalho para a industrialização, as escolas de aprendizes artífices constituíram um meio de troca política entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder nos diversos estados.

Essa política, de caráter assistencialista, voltava-se para os indivíduos economicamente desfavorecidos e era direcionada ao desenvolvimento de habilidades manuais como forma de fornecer-lhes um meio de sobrevivência.

Ao longo dos tempos, a Instituição recebeu várias denominações: Liceu Industrial de Natal (1937), Escola Industrial de Natal (1942), Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (1965), Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (1999), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2008), considerando, assim, as diversas transformações que vêm sofrendo nos aspectos políticos e pedagógicos, concernentes aos seus objetivos, função social, forma de gestão e currículo, em decorrência de políticas implementadas pelo governo federal.

No que diz respeito aos sujeitos participantes deste estudo, doze são integrantes do quadro efetivo do Cefet-RN, Unidade Sede-Natal: três gestores, três pedagogas, seis professores, além de cinco egressos.

Dentre os participantes do estudo, a prioridade foi pela escolha de três professores que ministraram aulas nos Cursos Técnicos de Nível Médio de Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo, na forma sequencial, e que atuam como docentes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo, desde o ano de 2005.

Além desses professores das disciplinas específicas, encontram-se envolvidos neste estudo três docentes que ministraram aulas, junto aos estudantes do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e Química. A partir de 2005, eles lecionam nesses Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados que têm correlação com tais disciplinas. Por isso, fazem parte desse trabalho.

Decidimos pela escolha de três pedagogas, sendo: a) uma que acompanhou o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, efetivado pelos professores dos Cursos Técnicos de Nível Médio de Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo na forma sequencial; b) uma que desenvolveu atividades, junto aos docentes do Ensino Médio propedêutico e desenvolvia atividades em um desses Cursos Técnicos Integrados; c) uma que trabalha com os professores dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados.

Ainda como sujeitos do referido estudo, existem cinco egressos dos Cursos: a) Técnico de Controle Ambiental na forma sequencial; b) Ensino Médio propedêutico; c) Técnico de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental; d) Técnico de Nível Médio Integrado em Geologia e Mineração; e) Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo.

Identificamos os gestores entrevistados como G1, G2 e G3. Ambos são engenheiros com pós-graduação em curso da área tecnológica; fazem parte do quadro do magistério da Instituição

há mais de vinte anos e possuem experiência na função de diretor por mais de dois anos.

As pedagogas denominadas P1, P2 e P3 têm larga experiência de trabalho na equipe pedagógica, sendo que: a) duas são graduadas em pedagogia: uma com pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e outra *lato sensu*; b) uma delas não possui curso de graduação em pedagogia, mas em outra licenciatura, tendo cursado pós-graduação *lato sensu* correspondente à área da educação. Por estar exercendo suas atividades na equipe pedagógica há vários anos, resolvemos denominá-la de pedagoga.

A codificação D1, D2 e D3 foi utilizada para os professores que lecionaram disciplinas específicas nesses Cursos Técnicos, tanto na forma sequencial quanto na integrada. Desses professores, dois são do sexo masculino e uma do sexo feminino. Possuem curso de pós-graduação *stricto sensu*, sendo dois doutores e um mestre. Fazem parte do quadro de magistério da Instituição há mais de quinze anos.

Para os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e Química do Curso de Ensino Médio propedêutico e dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo, usamos a codificação D4, D5 e D6. Dentre esses professores, dois possuem o título de mestre e um de especialista, além de desempenharem atividades docentes na Instituição por mais de catorze anos.

Os gestores, professores e uma das pedagogas — sujeitos do presente trabalho — vivenciaram todos esses momentos de elaboração e/ou implementação de currículos no Cefet-RN: a) a implementação da Proposta Curricular em 1995, que contemplava cursos organizados com base em áreas de conhecimentos e que apresentava uma base científica e tecnológica interligada; b) a consolidação da separação da Educação Profissional do Ensino Médio por meio da elaboração do Projeto de Reestruturação da Educação Profissional, em 1999, e da Proposta Curricular para o Ensino médio no ano 2000; c) a construção do Projeto Político-Pe-

dagógico iniciada, em 2004, e direcionada para a formação integral, fundamentado em princípios que priorizam a inter-relação entre ciência, trabalho, educação, cultura e tecnologia. Não obstante esse currículo enfatizar a integração, os professores, tanto da formação geral quanto da específica, não participam das reuniões pedagógicas conjuntas, pelo fato de estarem lotados em Departamentos diferenciados.

Em se tratando dos egressos, codificamos como E1 aquele oriundo do Curso Técnico de Controle Ambiental na forma sequencial e de E2 o do Curso de Ensino Médio propedêutico. Ambos estudaram no início do ano 2000 na Instituição, fazendo parte das turmas iniciais de tais Cursos. Aquele que concluiu o Ensino Médio está fazendo um curso superior em uma instituição pública que realiza pesquisas reconhecidas em nível internacional, enquanto o outro exerce atividades profissionais não correspondentes ao curso técnico sequencial realizado.

Os egressos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo, identificados como E3, E4 e E5, cumpriram estágio em empresas que desenvolvem atividades correspondentes às áreas dos Cursos; um deles, inclusive, foi contratado.

Quanto aos procedimentos técnicos, consideramos importante destacar que as entrevistas aconteceram individualmente. A princípio, foram esclarecidos os seus objetivos e procedimentos que seriam utilizados para coletar e analisar as informações. Os participantes aceitaram assinar um termo de consentimento livre esclarecido e concordaram com a gravação das conversas ocorridas no próprio campo de pesquisa, no período de julho a setembro de 2009, em decorrência de imprevistos. O tempo máximo de duração das entrevistas foi de uma hora e trinta minutos e, no mínimo, cinquenta minutos. Todas as precauções foram tomadas para que os participantes não fossem identificados neste estudo; por isso, utilizou-se codificação previamente estabelecida.

A fase das entrevistas teve o objetivo de coletar e analisar dados específicos, criar espaços de reflexão, tomar consciência das dimensões e dos aspectos do objeto em estudo, da concepção dos dezessete participantes, agentes principais desse processo, no contexto da própria pesquisa.

Partimos de roteiros diferenciados para os entrevistados, sendo que, para os professores, utilizamos dois roteiros: a) um destinado a tratar das questões referentes às Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio, implementadas no Cefet-RN (1998-2002); b) um outro que abordou questões sobre a reintegração da educação profissional ao ensino médio (2004-2008). Paralelamente, os gestores responderam a quatro questões com subitens contidas em um roteiro abrangendo essas políticas nesses dois momentos históricos.

Somente uma pedagoga respondeu a dois roteiros por haver desenvolvido atividades junto aos professores do Curso de Ensino Médio e estar exercendo suas atividades, principalmente, junto a docentes e estudantes de um Curso Técnico de Nível Médio Integrado.

A pedagoga P1 bem como os professores D1, D2 e D3 responderam a uma questão sobre o currículo por competências e habilidades, sendo atribuídos valores de 1 a 6 para quatro quesitos referentes ao assunto em pauta.

Para os egressos, elaboramos um roteiro constando de duas questões acerca da relação teoria e prática no Curso e teoria e prática na formação profissional, com exceção daquele que cursou somente o Ensino Médio. Ele respondeu a questões referentes à relação teoria e prática no Curso e destacou os seus pontos positivos e/ou negativos.

Concernente à coleta e análise dos dados, entendemos que o objetivo é aproximar o pesquisador da realidade pesquisada para adquirir informações significativas à compreensão do fenômeno que está sendo estudado.

Coletadas todas as informações, procedemos a análise dos dados, com base nos objetivos, nas questões da pesquisa e, ainda, no referencial teórico-metodológico que norteou o estudo em questão.

A análise dos dados baseada no concreto real ocorreu simultaneamente ao processo de levantamento e de registro dos dados, possibilitando a reflexão dos dados obtidos e a percepção de eventuais necessidades de revisão e/ou aprofundamento de conceitos.

Para levar a efeito as análises, transcrevemos as entrevistas, procedemos a leitura desses materiais de forma minuciosa, por sujeito, na seguinte sequência: gestores, pedagogas, professores e egressos. Sublinhamos os principais pontos das respostas emitidas por cada entrevistado e verificamos a existência ou não de respostas similares e convergentes. Caso existissem, colocávamos em um quadro para uma análise mais criteriosa.

Desse modo, transformamos as informações analisadas em um texto, no qual os dados empíricos foram utilizados não meramente para descrever o objeto de estudo no campo empírico, mas para apresentar o resultado da análise.

Nesse momento, sentimos a preocupação de estabelecer uma compreensão dos dados coletados e a ampliação do conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-os ao contexto em que está inserido para não distanciar da fundamentação teórica e da prática da pesquisa (MINAYO, 1994).

A estrutura do estudo constou de uma introdução, seis capítulos inter-relacionados, incluindo as considerações finais. Na parte introdutória, situamos o tema em foco, apresentamos o objeto de estudo, as questões que nortearam a pesquisa, os objetivos, o percurso metodológico desenvolvido, a caracterização do campo empírico, os procedimentos técnicos, a coleta e a análise dos dados.

O capítulo 1 - intitulado *As mudanças do processo de acumulação capitalista: implicações no mundo do trabalho e na educação*

- visa discutir as mudanças decorrentes do processo de reestruturação produtiva e suas implicações no mundo do trabalho e na educação, principalmente, a partir dos anos de 1970. Nele, discutimos a organização da produção sob os modelos de produção taylorista e fordista; as transformações no mundo do trabalho, a partir da crise do capital em 1970; a relação trabalho e educação, assim como competências, flexibilidade e empregabilidade na educação.

O capítulo 2 - denominado *Reformas da Educação Profissional de Nível Técnico e de Ensino Médio no Brasil (1998-2008)* - tem como objetivo analisar as Reformas da Educação Profissional Brasileira, principalmente aquelas implementadas a partir dos anos de 1990, tendo como subsídios: a) os primórdios da educação profissional e a Reforma da Educação de 1º e 2º graus; b) as Diretrizes Políticas da Reforma da Educação Profissional e de Ensino Médio (1997-2002); c) as Diretrizes Políticas referentes a essa modalidade de ensino e a última etapa da educação básica no período abrangendo o per2003-2008.

O capítulo 3 - intitulado *Reformas da Educação Profissional e de Ensino Médio: os Projetos do Cefet-RN* - aborda a análise das mudanças ocorridas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Rio Grande do Norte (1998-2008) em decorrência de Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio, formuladas pelo Ministério da Educação. Tomamos por base: a) a Legislação da Educação Profissional relativa a esse período em estudo; b) documentos publicados pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e, posteriormente, pelo Cefet-RN.

O capítulo 4 - denominado *Política de Educação Profissional de Nível Técnico e de Ensino Médio (1998-2002): a implementação no Cefet-RN* - analisa as concepções dos gestores, pedagogas e professores dessa Instituição sobre as Políticas de Educação Profissional de Nível Técnico e de Ensino Médio, que foram implementadas no período 1998-2002 e que consolidaram a separação entre a formação geral e específica. Tivemos eixos: a) as Diretrizes des-

sas políticas; b) o Projeto de Reestruturação Curricular referente à educação profissional e a Proposta Curricular do Ensino Médio, documentos elaborados pela Instituição. Com relação aos egressos, ressaltamos que eles expressaram suas vivências relativas à teoria-prática no Curso que concluíram, bem como a sua relevância para a vida profissional.

O capítulo 5 - intitulado *Política de integração do Ensino Médio à Educação Profissional (2004-2008): a implementação no Cefet-RN* - analisa as concepções dos gestores, pedagogas e professores dessa Instituição acerca dessa Política implementada por essa Instituição em 2005, tendo como suporte as Diretrizes da citada Política e o Projeto Político-Pedagógico, elaborado pela Instituição com o propósito de unificar todas as suas ofertas formativas. No que diz respeito aos egressos, observamos a relação teoria e prática vivenciada por eles no Curso e na formação profissional.

Por último, o capítulo 6 trata das considerações finais em que fazemos um balanço da implementação das políticas de educação profissional e ensino médio no Cefet-RN, observando os documentos analisados e as entrevistas sob o enfoque do referencial teórico norteador do estudo.

3 CONCLUSÃO

Pelo exposto, concluímos que o domínio de referenciais teóricos, do método e de procedimentos metodológicos tiveram relevância, neste estudo, igualmente à definição do seu objeto de estudo.

Concluímos, ainda, que a escolha do método revelou a posição que assumimos diante do real, uma vez que o método produz sentido e legitimidade explicativa ao objeto da pesquisa. Além disso, possibilitou a apreensão das determinações, mediações e contradições que compõem o objeto de estudo inserido em uma realidade que não é estática. Conseqüentemente, isso favoreceu as análises empreendidas no estudo em termos dos documentos

oficiais e das concepções dos sujeitos com relação às políticas de educação profissional e ensino médio implementadas nesse Centro de Educação no período supracitado.

Assim, essas análises contribuíram para o alcance de resultados que oportunizaram fazer algumas sugestões para a referida Instituição que tem vivenciado mudanças em decorrência de políticas que se dizem educacionais, mas desestruturam o seu trabalho pedagógico e administrativo.

Nesse sentido, este estudo, certamente, não encerrou as discussões sobre as políticas de educação profissional e de ensino médio implementadas no então Centro de Educação, uma vez que diretrizes curriculares são periodicamente reeditadas ou elaboradas visando ajustar a educação às exigências do capital.

O tema — cuja abordagem ocorreu numa perspectiva epistemológica, mas, sobretudo, crítica e reflexiva — é instigante e, sem dúvida, poderá atrair professores e pesquisadores que, na busca de crescimento intelectual e profissional, haverão de se somar a esta produção científica com contribuições pertinentes ao tema.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo. **Trabalho, Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 8-21.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAVILLE, Christie; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

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

INICIAR E INICIAR-SE: RECONSTRUINDO O PERCURSO FORMATIVO DE PESQUISA

SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS E JOSÉ WILLINGTON GERMANO

INTRODUÇÃO

A sonoridade do ser e do falar sertanejo expressa na obra *Grande Sertão: Veredas*, de Rosa (2006), certamente, inspira uma escuta sensível para se pensar o sertão. Rosa, numa linguagem própria e recriada no relato das memórias de sua personagem principal “Riobaldo”, retrata o cenário de um sertão marginalizado, marcado pela rusticidade da realidade. Delineia a sua geografia encantada retomando a grandeza do sertão brasileiro ao abordar as particularidades regionais como uma dimensão universal. Assim, eleva-o, ou mesmo confunde-o, à imagem da totalidade do mundo: “O sertão está em toda parte” (ROSA, 2006, p. 08).

O sertão descrito por Rosa ora é pequeno, próximo e concreto, ora é indecifrável pelo estranhamento da condição e linguagem sertaneja e finito apenas pela grandeza do mundo. Podemos dizer que é, paradoxalmente, um lugar de natureza abrasiva e nada atraente, ao mesmo tempo, um lugar de encantamentos. Por trás dos relatos das áridas vidas de seus personagens, tanto o conformismo como o desejo de luta, dialeticamente, são confrontados na peleja pela sobrevivência, movidos pelo apelo humano e universal de sentimentos como amor, raiva e medo. Nesse contexto literário, o sertão não se limita ao espaço físico, mas também simboliza a relação do sujeito com o seu tempo, o seu cotidiano, os seus questionamentos, enfim, com o significado da vida.

Sem a pretensão de encontrar medidas para localizar e definir o sertão, preferimos percebê-lo em sua diversidade social, cultural, política e econômica, como tão bem o decifrou Rosa (2006). A pesquisa de doutoramento intitulada “Nas veredas por reconhecimento social: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tem o sertão como limite espaço-temporal de investigação. Nesta, trazemos para o exercício da descoberta e da criação que implica a pesquisa acadêmica e científica, o Território Sertão do Apodi, cujo processo organizativo teve início em 2001, por meio da implementação do Projeto Dom Helder Câmara (PDHC). Trata-se de um programa de ações complementares para o fortalecimento da reforma agrária e da agricultura familiar do semiárido brasileiro, resultante do Acordo de Empréstimo nº 494-BR, celebrado entre a República Federativa do Brasil e o Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola (FIDA). Este tem o objetivo de fortalecer processos locais, participativos e solidários, de construção social do desenvolvimento humano sustentável e de assentados(as) e agricultores(as) familiares (PDHC, 2004).

A lógica do desenho territorial do cenário de investigação baseou-se em características sociais, econômicas, políticas e culturais reconhecidas pelos sujeitos no seu interior. Mediante relação com o lugar onde os sujeitos trabalham, moram, circulam e atuam, o Território Sertão do Apodi é assim nomeado por se identificar com a especificidade da região semiárida do nordeste brasileiro, a que chamamos de sertão. Além disso, compreende uma área de intensa mobilização social no campo, particularmente em Apodi, município polo dessa região, extrapolando as peculiaridades físicas do lugar.

Na prática, visualiza-se um sertão que vem ganhando novos contornos alinhados às perspectivas de trabalho e às possibilidades de melhores condições de vida no meio rural, colocando-se, assim, como um espaço de vivências e experiências sempre

renovadas, dentre as quais, a das práticas educativas. Um sertão que, como disse Riobaldo, entre lembranças e lamentos, reacende a coragem na conquista de um novo espaço no mundo e aspira “esperança mesmo do meio do fel do desespero” (ROSA, 2006, p. 221).

No que se refere ao território enquanto estratégia integradora de espaços, sujeitos e políticas, ele se apresenta como unidade articuladora de identidades regionais, sob a ótica do sentimento de pertença e orientado por um projeto de emancipação humana dos sujeitos envolvidos. Mas, a capacidade de diálogo crítico a partir de novos sujeitos e realidades coloca o próprio ideal de emancipação em constante tensão ao ser organizado em meio a uma sociedade com muitos problemas e, ao mesmo tempo, expectativas de uma vida melhor (SANTOS, B. S., 2007). Para Boaventura Santos (2007), a busca de um projeto de emancipação social na sociedade moderna repousa nas bases de uma tensão entre regulação e emancipação.

No movimento de trabalhar conceitos hegemônicos de forma contra-hegemônica, busca-se a superação das condições de desigualdade social em sociedades situadas na periferia do capitalismo. Ocorre que, em lugares remotos, muitas das experiências locais bem-sucedidas não são legitimadas pelo conhecimento hegemônico. É necessário situar um pensamento alternativo que se ajuste às nossas realidades sociais.

Nesse contexto, propomos o exercício de pensar a abordagem territorial dentro desse patamar de um sistema alternativo de produção do conhecimento e, por isso, de caráter emancipatório. Com esse fim, ao nos referirmos a Território, para além a delimitação do espaço natural e geográfico, segundo Milton Santos (2007, p. 14), este “não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade”.

Desse modo, o território assume um caráter dinâmico das relações sociais, menos estável e mais contínuo, capaz de redefi-

nir o tecido social e romper com enfoques setoriais, aglutinando as diversas atividades e espaços e possibilitando novos arranjos institucionais. Não se trata de encararmos o território como uma reunião de municípios, limitando-o a uma definição de qualidade jurídico-político, mas perceber que o “território é fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, M. 2007, p. 14).

Na composição da territorialidade do Sertão do Apodi, 17 (dezesete) municípios formam esse Território, que está localizado na região oestana do estado do Rio Grande do Norte: Apodi, Campo Grande (Augusto Severo), Caraúbas, Felipe Guerra, Governador Dix Sept Rosado, Janduís, Olho D’água dos Borges, Rafael Godeiro, Umarizal, Upanema, Itaú, Messias Targino, Paraú, Patu, Rodolfo Fernandes, Severiano Melo e Triunfo Potiguar. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Território é, atualmente, de 157.203 habitantes, do total de 3.168.027 do estado potiguar (IBGE, 2010). O mecanismo de gestão, controle e acompanhamento do referido Território é o Colegiado do Território Sertão do Apodi, instrumento de realização democrática por se tratar de uma instância de deliberação, tomada de decisões e controle social. Sua composição é formada por representação de organismos de governos municipal, estadual e federal com presença no Território e de organizações da sociedade civil, conforme Resoluções nº 48, de 16 de setembro de 2004 e 52, de 16 de fevereiro de 2005, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (Condraf).

No Território, observamos que são criadas possibilidades para consolidação e/ou emergência de novas ações que superem as desigualdades no campo, nos quais suas próprias organizações protagonizem iniciativas. Nesse sentido, tomando-o como espaço de experiências políticas e sociais, trazemos à tona a discussão sobre os espaços que contribuem para a mudança e a tomada de decisões no âmbito educativo, resultantes de políticas públicas indutoras da dinâmica territorial que conferem novos significados

à ação e à participação democrática no Território em estudo. Nos achados da pesquisa pretende-se investigar alternativas de superação do processo simbólico da inferioridade e invisibilidade as quais estão submetidos os sujeitos do campo, resultantes de experiências de negação e de desrespeito às condições de formação da sua identidade social.

Com o intuito de reverter esse processo, reconhecemos que a prática educativa assume uma forma de intervenção no mundo, no dizer de Freire (1996). Essa perspectiva contribui para a construção de um ambiente favorável de atuação na realidade social e, também, de compromisso com as demandas sociais. Essa talvez seja uma forma de influenciar e produzir espaços e mecanismos de diálogo entre os sujeitos para, ao mesmo tempo, motivar a busca da educação como prática da liberdade, deixando-se “mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano” (FREIRE, 2005, p. 75). Aqui, reside o esforço de superação dos padrões de desigualdade na escola, quando orientado pela valorização da diferença e pelo respeito à equidade e à justiça social.

Uma reflexão em torno da educação que reconheça a pluralidade e heterogeneidade dos sujeitos instiga a recriação e construção de identidades individuais, favorecendo a necessidade de reconhecimento coletivo uma vez que, por meio dela, se renovam os valores, atitudes, conhecimentos dos que dela participam das ações e das decisões por saídas e alternativas ao modelo hegemônico de educação.

A escola, ao ignorar as diferenças socioculturais, privilegiando as manifestações e os valores culturais das classes dominantes, favorece a lógica hegemônica que legitima a transmissão da herança cultural, segundo a qual funciona o sistema escolar para Bourdieu (1998). Dessa forma, a escola para as classes dominantes é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto para a classe trabalhadora é um instrumento de

reprodução da concepção de mundo dominante. Uma tentativa de rompimento com a perspectiva por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais se caracteriza numa profunda ingenuidade.

Nesse viés, a escola não só contribui para perpetuar as desigualdades sociais como as legitima, o que inviabiliza alternativas de mudança da estrutura dominante. Para Gramsci (1995), contrariamente, quando há grupos e ou setores da sociedade que não se identificam com a hegemonia estabelecida, eles manifestam sua contrariedade e reivindicam novas atitudes e posicionamentos contra-hegemônicos. Em se tratando de educação, essa assume um caráter efetivo de transformação social, capaz de romper com o ciclo histórico de desigualdade social e reprodução hegemônica de códigos, símbolos e valores da classe dominante (FREIRE, 1983, 2005).

A crítica à racionalidade do modelo hegemônico de educação, ao reagir ao determinismo e supremacia de formas padronizadas e pasteurizadas de ações e práticas educativas, abre-se às perspectivas para a proliferação de espaços e alternativas de valorização de uma educação em consonância com a crítica à diferenciação identitária desigual dos sujeitos sociais. Certamente, essa perspectiva desfaz a moldura supostamente intransponível da ação do privilégio social que opera sob a égide do domínio prático da classificação hierárquica e excludente do sistema escolar e aparece como uma prática contra-hegemônica dentro de instituições sociais como a escola.

Pensar o campo como espaço portador de singularidades e representações específicas de pertencimento, encadeando possibilidades de mudança societária, é conquista recente. As lutas sociais de resistências, de reivindicações e de produção de políticas, para o setor rural, expressam uma nova visão do significado e do papel do espaço rural no Brasil, sobretudo, no sentido de propiciar as condições para superação das desigualdades e desenvolver um conceito positivo da atividade rural, em consonância com

a expressão de afirmação social desencadeadas pelas políticas de fortalecimento da agricultura familiar (GEHLEN, 2004).

Transplantar essa perspectiva de ressignificação do rural no âmbito educacional é uma tendência em curso resultante de lutas e conquistas sociais, a exemplo do processo que vem se chamando de Pedagogia do Movimento, protagonizado pelo Movimento Sem Terra, em que a escola é ocupada pela intencionalidade pedagógica do movimento (CALDART, 2004b). Num cenário em que tudo que não é padrão é tratado com estranheza, a diferença adquire um conteúdo negativo. Nesse contexto, a escola tende a desempenhar um papel estratégico de reprodução do modelo de educação hegemônico, isolando e excluindo os que não correspondem a esse ideal, como já fora dito a partir das leituras de Bourdieu (1998). Por essa razão, a Pedagogia do Movimento surge como uma prática/experiência contra-hegemônica.

A concepção hegemônica é fortalecida com a gestação de um modelo de educação urbanizador em que a escola é vista como uma invenção da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos. Portanto, não se constitui em espaço prioritário para uma ação institucionalizada do Estado por meio de diferentes políticas públicas e sociais. O modelo de educação de caráter homogêneo e pasteurizado impõe-se a uma realidade estática que não se ajusta ao cotidiano do campo brasileiro, composto por uma realidade geográfica e uma formação histórico-cultural singulares aos sujeitos que o compõe, expostos a sucessivos modelos de produção agrícola, tensões e conflitos sociais produtores de alterações profundas na sua dinâmica social.

Desse modo, uma perspectiva de educação do campo passa não apenas pelas práticas educativas escolares e do diálogo com as esferas de gestão do Estado, mas também com as organizações e movimentos sociais do campo. O meio rural é aqui concebido como um espaço de criação e diversidade, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, não meramente espaço de produção econômica e lugar de atraso. Nesse sentido, ele não se identifica

com o tom de romantismo e nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que subestima a evidência dos conflitos políticos e sociais, tampouco com a visão idealizada das condições materiais da cidade, em face do processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional (MEC, 2002).

Não se trata de ter o urbano como parâmetro, o rural como adaptação, mas a possibilidade de dinamizar o processo formativo dos sujeitos da educação que se pretenda emancipatório, considerando novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. A educação, portanto, positivamente poderia recriá-lo porque possibilitaria a reflexão na práxis da vida e da organização social, no local onde ocorre. Concebe-se, assim, a educação do campo como uma relação e uma prática social realizada com base nos interesses e nas demandas dos sujeitos sociais a quem se destina. Por isso, sua luta reconhece “o povo do campo como sujeitos das ações e não apenas sujeitos às ações de educação, de desenvolvimento e assumem como sua tarefa educativa específica a de ajudar às pessoas e às organizações sociais do campo para que se vejam e se construam como sujeitos, também de sua educação” (CALDART, 2004a, p. 151-152, grifo do autor).

Pensar uma educação do campo expressa a necessidade de que homens e mulheres, submetidos a um modelo agrícola hegemônico, excludente, insustentável e seletivo, deem conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam, assim como das possibilidades dos sujeitos produzirem mudanças nessa dinâmica. Por isso, a investigação empreendida procura desvelar a luta por uma educação no e do Campo. No, porque o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; e Do porque o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004a, p.149, grifo do autor) . É preciso reconhecer, ainda, que os sentimentos dos que vivem na e da terra recriam o sentimento de pertença e

reconstruem suas identidades com a terra e sua comunidade, não excludentes, mas de afirmação.

A necessidade de recriar vínculos de pertença indispensável à capacidade de gerar e gerir novas alternativas e ações educativas que considerem as peculiaridades e potencialidades dos povos do campo, tem, na participação, o instrumento de revitalização do coletivo. No cenário de emergência de movimentos que reivindicam acesso à educação como um direito social e com qualidade que possa atender aos povos do campo, a participação tem marcado o processo decisório.

O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, nos atemos não apenas à discussão sobre a tomada de decisão, as tensões, os limites, as vulnerabilidades e as ambiguidades, mas também às possibilidades da participação em favor do reconhecimento social dos sujeitos sociais do campo. Aqui, pesa a busca por novas formas de institucionalidade política baseadas na democracia participativa que reconhece e dá visibilidade às ações e às práticas sociais capazes de gerar novas normas e formas de controle social dos sujeitos para garantir abertura à negociação de interesses heterogêneos e resistência às formas hegemônicas de educação.

Ao reconhecermos as especificidades que compõem o Território e, neste, a educação que lá se pratica, trazemos à tona elementos necessários, ainda que embrionários, para problematizar o contexto em que se realizam os diálogos e os conflitos de diferentes sujeitos sociais para superar a situação de marginalização social e educacional. Para tanto, é necessário que os sujeitos, individual ou coletivamente, construam sentimentos de pertença, capazes de defender as suas ideias para, assim, recriar formas de convivência passíveis de desenvolvimento de um projeto político de educação para o enfrentamento do não reconhecimento social de identidades desrespeitadas em função de injustiças sociais.

A literatura na qual sedimentamos as bases teóricas fundamentais desta pesquisa nos permite perceber que em sociedades fortemente marcadas pela desigualdade, o sentimento de desrespeito é compartilhado pelos indivíduos e seu significado histórico está numa luta moralmente motivada (HEGEL, 1969 *apud* HONNETH, 2003). Dessa forma, é provável pensar que, no espaço concreto desta pesquisa, o potencial de transformação política e social surge a partir do compartilhamento de sentimentos morais de desrespeito entre os indivíduos, capaz de possibilitar as lutas por reconhecimento e levar os indivíduos a se engajarem em um movimento de desconstrução de sua inferioridade. Nesse sentido, Honneth (2003) afirma a necessidade de se pensar uma alternativa para a formação das ações coletivas e, conseqüentemente, para os movimentos sociais, fundada sob valores éticos, com potencial de desenvolvimento de formas de solidariedade coletivas de identidade.

Podemos dizer que as contribuições de Boaventura Santos (2003; 2008a), Axel Honneth (2001; 2003) e Nancy Fraser (2001) servem-nos como arquétipos de interpretação do processo de organização e participação social motivado por experiências de negação e de desrespeito às condições de formação da identidade social. Com efeito, é na percepção crítica de injustiça que repousa o sentido da mudança, da resistência e da superação de práticas educativas discriminatórias e excludentes. Na base dessa implicação que configura os padrões sociais de reconhecimento, os autores supracitados nos oferecem os aportes teórico-metodológicos para entender como o sistema de ensino brasileiro, historicamente, caminhou para a formação de um quadro de desigualdade entre a escola da cidade e a do campo e os mecanismos de superação dessa condição desigual. Falamos, então, do enfrentamento ao não reconhecimento social de identidades desrespeitadas como os sujeitos do campo, tendo como lócus referencial e empírico o Território supracitado.

O cenário de participação da vida dos que integram a pesquisa como pesquisados e pesquisador é o Território Sertão do

Apodi, localizado no estado do Rio Grande do Norte, como afirmamos anteriormente, cuja escolha empírica foi motivada pela forte presença e participação de movimentos sociais no campo. A proposta é investigar possibilidades e desafios de práticas e ações educativas na e fora da escola que procuram reconhecer e imprimir visibilidade aos sujeitos sociais do campo no referido Território. Assim, será objeto de nossa investigação o espaço de tomada de decisões e de organização de institucionalidade territorial por meio da atuação do Colegiado do Território do Sertão do Apodi e as práticas educativas resultantes de demandas das ações territoriais, tanto escolares como não escolares.

No espaço escolar, tem-se a Creche Espaço da Alegria, localizada no Assentamento de Santa Agostinha, município de Caraúbas-RN. Pactuada como ação prioritária para o Assentamento pelo Colegiado, em especial pelos sujeitos que moram no Assentamento, a demanda por uma escola localizada no espaço rural não é só uma resposta ao contexto que situa o seu inevitável desaparecimento, mas também se traduz em reconhecimento da participação da sociedade local na questão da educação. É, pois, fruto da mobilização local dos atores e da necessidade de criar novos espaços de intervenção social no domínio da educação no quadro da territorialização do espaço rural, que nos faz pensar sobre o sentido da escola e sua importância para que crianças nela se mantenham.

No espaço não escolar, por sua vez, ao se identificar com outras instituições que diferem do contexto formal da escola, como movimentos e organizações sociais, existe uma prática educativa revelada no estabelecimento de parcerias entre as diferentes instituições que compõem o Colegiado que permitem reforçar a dimensão comunitária da ação educativa construída dentro e fora da escola. Partindo do pressuposto de que o movimento social é eminentemente educativo, sua prática também é reveladora de conflitos e diversidades. Daí surge o objetivo da proposta: dar visibilidade às práticas que apostam na criação de ações conjuntas

e coletivas, como estratégias de expansão e ampliação de sua atuação para superação dos obstáculos na busca pelo reconhecimento social.

Essa investigação pretende contemplar uma compreensão das possibilidades de desconstrução do processo simbólico da inferioridade e invisibilidade dos sujeitos do campo a partir da atuação destes em mecanismos de exercício democrático, no que diz respeito aos aprendizados pessoais e coletivos que culminaram em práticas escolares e não escolares de valorização e afirmação de suas especificidades e particularidades. De forma mais detalhada, buscamos:

a) Compreender o sentido e o lugar que ocupa a educação no contexto da atuação do Colegiado do Território do Sertão do Apodi e seus desdobramentos em práticas educativas escolares e não escolares.

b) Entender de que forma a escola do campo pode servir de instrumento de reconhecimento e visibilidade social dos sujeitos sociais do campo.

c) Compreender a dinâmica de funcionamento do Território do Sertão Apodi, as forças sociais envolvidas e os processos de construção de consensos decisórios e em que medida esses processos se vinculam com a possibilidade de uma mudança qualitativa da vida dos sujeitos, por meio de processos criativos e inovadores de aprendizagem coletiva e emancipação humana.

d) Identificar, no conjunto de políticas articuladas no Território, os impactos e as possibilidades de ações que colaborem para a desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo que leve em consideração a participação democrática.

Com essa intencionalidade, procuramos defender que uma perspectiva de educação destinada aos sujeitos do campo deve pautar-se na superação da condição de invisibilidade social a que estes estão submetidos, por meio de uma postura de reconhecimento social que se firma no exercício da democracia participativa e na reparação de desigualdades sociais.

Por esse caminho, nosso olhar é direcionado para questionar, nesta pesquisa, o lugar que ocupa a educação na dinâmica de organizações e movimentos sociais do campo que participam da luta pelo reconhecimento e superação das condições de desrespeito social no Território do Sertão do Apodi. Sendo assim, é possível dizer que o fortalecimento e a organização social no campo têm alcançado níveis de participação capazes de contribuir, efetivamente, para o reconhecimento dos sujeitos do campo por meio de práticas educativas? O que tem sido feito na prática social em educação do campo? Que características assume a educação do campo quando entra na agenda de debate no território? Quais as práticas e os desafios vivenciados pelos sujeitos no contexto de organização do espaço territorial? O que nos revelam as trajetórias dos sujeitos no contexto do Território Sertão Apodi? Tais questões configuram a problemática de investigação e auxiliam nossas reflexões sobre esse universo.

O interesse por essa temática é decorrente de alguns fatores integrantes da nossa história de formação. Desde a graduação em Ciências Sociais, entre o período de 1996-1999, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que o tema da educação acompanha minhas escolhas investigativas. Naquele período, envolvemo-nos na discussão sobre os limites e as possibilidades para o financiamento do Ensino Fundamental no município de Apodi-RN, por meio do programa governamental Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) que, logo depois, já em nível de mestrado, em Sociologia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), aprofundamos a discussão com a temática da participação e do controle social, ao centrarmos a pesquisa na atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social dos Recursos do Fundef (Cacs), em 2001.

Mas, o enveredamento pelos estudos, associando a educação ao contexto do campo, se deu, inicialmente, pelo envolvimento nas pesquisas “Educação do campo: fatores de exclusão de

escolaridade no alto-oeste potiguar” (2005-2006), realizada no município de Dr. Severiano, e “A Política de Educação do Campo em Municípios do Alto-Oeste Potiguar: ações e desempenho dos atores sociais” (2006-2008), realizada no município de São Miguel, por meio do Núcleo de Estudos em Educação (Need), do Departamento de Educação, do Campus Avançado Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia (Cameam), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O centro da discussão, nessas pesquisas, estava na investigação sobre os limites e as potencialidades do poder local e das municipalidades em garantir a efetiva priorização das políticas governamentais voltadas para uma educação destinada aos sujeitos do campo. Mais recentemente, participamos da pesquisa “Participação e Controle Social: desconstruindo a inferioridade dos sujeitos do campo no Território do Sertão Apodi”, uma proposta de investigação do Grupo de pesquisa Cultura, Política e Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desenvolvida no período de julho de 2009 a agosto de 2011, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A nossa inserção nessa temática também é oriunda do estudo de referenciais bibliográficos entremeados por discussões teóricas e empíricas que nos ajudaram a delinear uma arena própria de debate sobre Educação do Campo, no nosso caso, ao relacioná-la sob o primado de uma luta por reconhecimento e visibilidade social. Destacamos, primeiramente, as contribuições dos estudos de Irene Paiva (2011), Roseli Caldart (2000, 2002, 2004a, 2004b) e Sonia Meire Jesus (2003, 2006, 2004) que se voltam para um olhar pedagógico da atuação do Movimento Sem Terra (MST), reforçando e recriando aportes teóricos e metodológicos para compreender a diversidade de práticas educativas destinadas aos sujeitos do campo. Nessa mesma direção, encontram-se Mônica Molina (2006) e Bernardo Mançano Fernandes (2006) que nos oferecem

as possibilidades de compreensão de uma prática educativa no campo, a partir do viés da gestão e organização do Território.

A temática da educação do campo é emergente no âmbito das investigações acadêmicas. A atualidade do tema é propícia às disputas e reivindicações por políticas públicas, bem como aos posicionamentos convergentes e divergentes sobre suas concepções e práticas. Preferimos pautar sua relevância no questionamento das monoculturas analíticas que produzem ausências e invisibilidades sociais contrárias às experiências ricamente acumuladas tidas como periféricas. A proposta é ampliar a temática da educação para o contexto do campo, de modo a contemplar as especificidades que exige essa área, bem como o desenvolvimento de pesquisas capazes de consolidar os estudos indispensáveis à pesquisa social e educacional, sob o olhar das ciências sociais.

Procedimentos de Investigação

Desenvolver uma prática investigativa, na área das ciências sociais, é indispensável à produção de conhecimento como práxis, sob o reconhecimento de que a pesquisa é um trabalho que provoca encaminhamentos para desvelar novas realidades. Desse modo, o trabalho de campo é visto como descoberta e criação. Assim, esta pesquisa tem um enfoque qualitativo pelo contexto objetivo e subjetivo da investigação por meio do confronto de ideias e posições em meio às falas, aos gestos, aos números. Valemo-nos de referentes observáveis, nos quais os conceitos se traduzem na pesquisa de campo, mas também de referentes temporais. Nesse caso dos referentes observáveis, estabeleceremos como indicadores: o grau de participação democrática dos sujeitos no Colegiado e sua capacidade de mobilização social; a identidade dos sujeitos com o movimento social, em particular, do campo; as estratégias, as formas de implementação e manutenção de práticas educativas de valorização e reconhecimento dos sujeitos do campo; o sentido da escola no/do campo para os sujeitos a quem se destina.

Para tanto, utilizamos as seguintes técnicas de investigação:

a) Observação e diário de campo: tomando como referência os conceitos e os indicadores correspondentes, a observação serviu para coleta, seleção e ordenamento das informações, assim como o diário serviu para o registro das memórias de pesquisa, a fim de explicar sua gênese e suas características. Uma das estratégias utilizadas foi a participação em reuniões do Colegiado, eventos e atividades promovidos por este e as instituições que o compõe, além de visitas para conhecimento de experiências educativas desenvolvidas em áreas de abrangência do Território. Com esse propósito, também realizamos uma reunião com membros do Colegiado para qualificação dos resultados da pesquisa de campo para fins de apresentação, mas também, confronto, correção, complementação e inserção de informações não captadas pelos instrumentais.

b) Formulário: sua escolha foi motivada por ser uma técnica apropriada quando há grande número de informantes, além de garantir o retorno das informações de forma mais ágil, em função de as perguntas e anotações das respostas serem conduzidas pelo próprio pesquisador. Foram aplicados 85 formulários, incluindo um pré-teste deste, exclusivamente entre os membros do Colegiado, combinando perguntas fechadas, visando à quantificação dos resultados, com perguntas abertas, exigindo uma resposta pessoal e espontânea do informante. Dos 85 informantes, 65% são homens (55) e 35% são mulheres (30). Do total, 66% eram titulares; os demais, suplentes, convidados e observadores, escolhidos aleatoriamente, conforme a disponibilidade. No formulário tratou-se dos seguintes temas: perfil socioeducacional dos membros do Colegiado; forma de representação e participação do Colegiado; tempo e espaço de participação no Colegiado; identidade com o movimento social do campo; ações, limites e perspectivas no processo decisório e reconhecimento social; identidade com a prática educativa; ações e projetos realizados no campo da educação no Território; o sentido e papel da escola do campo. No que diz respeito ao tratamento das

informações, utilizamos o Programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para agrupar, quantificar e cruzar as informações.

c) Entrevista: optou-se pela técnica da entrevista em função da possibilidade de aprofundar qualitativamente as informações obtidas por meio dos temas mencionados acima, suprimindo as lacunas da padronização de respostas descritivas no formulário. As entrevistas foram feitas aos representantes de instituições animadoras no processo de organização e mobilização do Colegiado como: Delegado (Substituto) do Estado do Rio Grande do Norte do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Representante Nacional da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT/MDA); Representante do Estado do Rio Grande do Norte da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT/MDA); Coordenação do Colegiado Territorial do Sertão do Apodi; Representante da Assessoria, Consultoria e Capacitação Técnica Orientada Sustentável (Atos Caraúbas/RN) – ONG articuladora da Proposta de educação contextualizada da Creche Espaço da Alegria no Assentamento Santa Agostinha – Caraúbas/RN; Pai de aluno/Liderança do Assentamento Santa Agostinha – Caraúbas/RN; Duas professoras da Creche Espaço da Alegria no Assentamento Santa Agostinha – Caraúbas/RN. Inicialmente, também foi realizada uma pesquisa exploratória, anteriormente, com a Coordenação de Educação, Cultura e Saúde do PDHC/SDT/MDA, com o anterior e atual supervisor do PDHC/SDT/MDA do Território Sertão do Apodi e professora do Programa de Alfabetização em 03 Meses para Jovens e Adultos do PDHC, para delimitação e redefinição do objeto de investigação.

d) Visita: para fins de conhecimento do cotidiano, das vivências e dos sujeitos que vivem no Assentamento Santa Agostinha e dos que atuam na Creche Espaço da Alegria (professor, alunos e pais).

e) Análise documental: além de fontes primárias como atas das reuniões disponíveis de 2005 a 2010, resoluções e relatórios de ações desenvolvidas no Território, utilizamos fontes secundárias, como dados estatísticos do IBGE de 2010, Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/2009) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/2009).

Considerando o significativo número de informantes, optamos por nomeá-los de *Protagonistas*, assim como fez Boaventura Santos (2003; 2008) ao se referir aos sujeitos idealizadores e executores de ações e projetos alternativos à superação das condições de desigualdade social. E, para diferenciá-los, optamos por denominá-los por alguns dos personagens que compõem a trama narrativa de Grande Sertão: Veredas, em alusão à recriação da linguagem Roseana de construção e desconstrução das teias de experiências, conflitos e expectativas vivenciadas por seus personagens. Assim, podemos atribuir a seguinte sequência:

Protagonista Riobaldo- Coordenador do Colegiado Territorial do Sertão do Apodi

Protagonista Reinaldo- Membro (Masculino) do Colegiado Territorial do Sertão do Apodi;

Protagonista Diadorim- Membro (Feminino) do Colegiado Territorial do Sertão do Apodi;

Protagonista Mestre Lucas- Primeiro Professor da Creche Espaço da Alegria no Assentamento Santa Agostinha- Caraúbas/RN;

Protagonista Zé Bebelo- Segundo Professor da Creche Espaço da Alegria no Assentamento Santa Agostinha (Caraúbas/RN)

Protagonista Joca Ramiro- Pai de aluno/Liderança representante do Assentamento Santa Agostinha- Caraúbas/RN;

Protagonista Medeiro Vaz - Representante da Assessoria, Consultoria e Capacitação Técnica Orientada Sustentável –ATOS Caraúbas/RN, ONG articuladora da Proposta de educação contextualizada da Creche Espaço da Alegria no Assentamento Santa Agostinha- Caraúbas/RN;

Protagonista Otacília - Delegado (Substituto) do Estado do Rio Grande do Norte no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)

Protagonista Quelemém de Góis- Representante Nacional da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT/MDA);

Protagonista Sô Candelário- Representante do Estado do Rio Grande do Norte da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT/MDA);

Protagonista Selorico Mendes- *Professor do Programa de Alfabetização em 03 Meses* do Projeto Dom Helder Câmara/SDT/MDA;

Protagonista Ana Duzuza- *Coordenação da área de Educação, Saúde e Cultura* do Projeto Dom Helder Câmara/SDT/MDA;

Protagonista Rosa'uarda –Atual Supervisor do Projeto Dom Helder Câmara/SDT/MDA

Protagonista Titão Passos- Supervisor do Projeto Dom Helder Câmara/SDT/MDA (Exercício junho de 2003 a junho de 2008)

Protagonista Nhorinhá- Pesquisadora/cientista social

São inúmeros os personagens que compõem o enredo da obra literária de Guimarães Rosa, mas parte dos escolhidos acima, certamente, é representativo da maior grandeza da sua narrativa. De modo geral, a representação dos personagens e os respectivos sujeitos da pesquisa entrevistados não obedeceram a familiaridades por suas particularidades, características, sexo, idade, funções, cargo ou atuação na realidade social. Exceto por alguns protagonistas. Entre eles, estão Mestre Lucas e Zé Bebelo, o primeiro fora professor e o segundo, aluno de Riobaldo, por essa razão estão identificados por dois dos professores entrevistados.

Em seguida, tem-se o membro do Colegiado Territorial diferenciado pelo gênero masculino e feminino, devido às particularidades intrínsecas das falas, posições e entendimentos serem demarcadas quando ditas por homens, quando por mulheres. Este não poderia estar mais bem representado, senão pelo personagem híbrido Reinaldo/Diadorim, uma mesma pessoa, um só corpo, mas que compõe sujeitos com representações e papéis diferentes na sociedade: ser homem e ser mulher. Terceiro, o personagem principal da trama, Riobaldo, aqui representado pela Coordenação do Colegiado Territorial por sua capacidade de interlocução com os demais mem-

bros, como o faz o personagem rosiano na descrição dos fatos, feitos e façanhas em interação com os demais jagunços.

E, por último, as faces amorosas de Riobaldo: Diadorim – o amor impossível, proibido; Otacília – o amor romântico; Nhorinhá – o amor carnal, físico e profano. Poderíamos dizer, à luz do pensamento de Morin (2008), que o amor para Riobaldo adquire expressão no reencontro do sagrado e do profano, da experiência mística e da sexual e sem dever obediência à ordem social, ignora, despeça ou rompe barreiras. Chamamos a atenção para a personagem Nhorinhá que, ao se degradar pelo contato carnal, é sujeita ao processo de humilhação social por sua condição de “*prostitutriz*” e, por isso, de negação e privação de reconhecimento social. Em resposta à sua condição de inferioridade mediante a transgressão da ordem social estabelecida, o olhar observador e carregado de valores que informam a prática do cientista social, lembrando Boaventura Santos (2008b), se identifica com a personagem, numa atitude positiva de reconhecimento social e de querer ver e valorizar a experiência marginalizada que nos cerca.

Em se tratando do referente temporal da pesquisa, estabelecemos o período entre o ano de 2005, haja vista o início da discussão para construção da Creche Espaço da Alegria no Assentamento Santa Agostinha (Caraúbas-RN) até o período de 2010, para efeito dos desdobramentos da política de gestão territorial. Entre outubro de 2009 e junho de 2011 foi o período quando efetivamos as etapas da investigação: observação direta, pesquisa exploratória, pré-teste de formulário, aplicação de formulário, realização de entrevistas e visitas à comunidade e à escola.

FINALIZANDO PARA CONTINUAR A TRAVESSIA

Por fim, a tese foi estruturada em três capítulos. No primeiro, intitulado TERRITÓRIO, ESPAÇO E LUTA POR RECONHECIMENTO: o processo de desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo, discorreremos sobre os padrões sociais de reconhecimento social no

conjunto de atividades articuladas da organização territorial, cujas possibilidades de ações colaborem para a desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo, levando em consideração a participação democrática no Colegiado Territorial do Sertão do Apodi-RN.

No segundo, O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO SERTÃO DO APODI: construindo teias de vivências no Colegiado Territorial, tratamos dos antecedentes históricos e o debate atual em torno de uma política de educação do campo. Discutimos, primordialmente, as vivências e práticas educativas em espaços não escolares construídas no Território Sertão do Apodi singularizadas por meio da experiência coletiva de participação democrática, o Colegiado.

E por último, TERRITÓRIO E LUTA POR RECONHECIMENTO: abrindo-se veredas para educação, situamos o debate no socialmente invisível: na escola pensada, demandada e executada no assentamento rural, pretensamente diferenciado de um modelo hegemônico de educação, a Creche Espaço da Alegria, no Assentamento Santo Agostinha, município de Caraúbas-RN.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, procuramos reconhecer e dar visibilidade aos sujeitos sociais do campo, entendendo esses sujeitos investigados como parte do processo da pesquisa, em igual condição do investigador. Trazemos da experiência educacional investigada instrumento capaz de estabelecer, entre os sujeitos envolvidos, necessidades e compromissos, para produzir conhecimentos e tecer seus próprios destinos. Com isso, abrimos veredas para o reconhecimento do papel da educação no fortalecimento das identidades sociais, ao situar o sujeito socialmente, permitindo que se localize em um determinado grupo social, em face dos saberes construídos na sociedade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação básica do campo. Brasília, DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004a.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília- DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 04).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagha. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo: tex-

to preparatório. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica Castagha. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.) **Democracia Hoje: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília, DF: UnB, 2001.

_____. A Justiça Social na Globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 07-20, out. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEHLEN, Ivaldo. Políticas Públicas e Desenvolvimento Social Rural. **Em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 95-103, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HONNET, Axel. **Luta por Reconhecimento**: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais. Tradução Luiz Repa. São Paulo: 34, 2003.

_____. Democracia como cooperação reflexiva, John Dewey e a Democracia Hoje. In: SOUZA, Jessé (Org.) **Democracia Hoje**: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora UnB, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados do Censo 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/>. Acesso em 15 de março de 2012.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Navegar é preciso, viver é traduzir rumos**: rotas do MST. 2003. f. 282. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

_____. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

_____. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Monica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: _____. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008

PAIVA, Irene Alves. **A dimensão educativa do fazer militante no MST**. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC): Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/a-dimensao-educativa-do-fazer-militante-no-mst/view>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PROJETO DOM HELDER CÂMARA – PDHC. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Relatório 2004. Ações Desenvolvidas. Recife, março de 2005a. Disponível em: <http://www.projetodomhelder.gov.br>. Acesso em 28 de junho de 2011.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 2011.

ROSA, Guimarães Rosa. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos de globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Apontamento, 2002. p. 31-106.

_____. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Um discurso sobre as Ciências.** São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. (Orgs.) **Território, Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Políticas Públicas e Poder Local:** o conselho que fiscaliza os recursos do FUNDEF como mecanismo de controle social ou de poder clientelístico local? 2002. f.108. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2002.

NOTAS METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISA SOBRE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR NO CONTEXTO ESCOLAR

ADRIANA APARECIDA DE SOUZA E JOSÉ WILLINGTON GERMANO

INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno social percebido desde os primórdios da civilização até os dias atuais. A criança foi e continua sendo sua maior vítima, pois sofre todos os tipos de violência, nas mais diversas manifestações (física, sexual, simbólica, psicológica e as vinculadas à negligência), embora essas sejam caracterizadas como ações humanas inaceitáveis. Sabemos que ações violentas se encontram presentes na sociedade brasileira e nas demais sociedades contemporâneas.

A pesquisa que deu base à tese *Vivências da violência intrafamiliar: o simbolismo dos desenhos infantis*, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, problematiza a violência intrafamiliar contra crianças, analisando-a por meio de um estudo que tem como sujeitos 115 crianças matriculadas no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos no Ensino Fundamental, 4 gestores, 4 equipes pedagógicas e 9 professores de 5 escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte/Brasil. Essa teve como objetivo compreender como as crianças internalizam e lembram a violência intrafamiliar e como os demais sujeitos da pesquisa se posicionam diante da questão da violência vivenciada pelas crianças no espaço familiar.

Neste trabalho, objetivamos narrar a forma metodológica como essa pesquisa foi conduzida no período de 2009 a 2013. Ressaltamos que a pesquisa teve financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 CONSTRUINDO OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS SOBRE A COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR NO CONTEXTO ESCOLAR

A compreensão de violência que fundamentou a pesquisa e perpassou todo desenvolvimento da tese ampara-se no conceito desenvolvido por Chauí (2006, p. 342), que a define como todo ato contrário à ética, praticado contra alguém, e que “caracteriza-se por relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”. Essa autora argumenta ainda que, quando uma cultura e uma sociedade definem o que entendem por mal, crime e vício, circunscrevem aquilo que julga violento contra um indivíduo, uma pessoa, ou contra um grupo humano. Simultaneamente, elege os valores positivos que irão definir como o bem e a virtude como barreiras éticas necessárias contra a violência.

Essa ideia foi perseguida em toda análise do texto da tese e por meio dessa conceituação podemos entender o bem como aquilo que cuida satisfatoriamente da vida, possibilitando a existência humana com dignidade e permitindo que se construam laços afetivos que garantam o convívio social. Assim, os valores positivos não podem ser circunscritos como violência. Essa compreensão é contrária, portanto, aos atos que possam prejudicar a construção de laços de sociabilidade de construção de cuidados com o outro para que esse se sinta bem diante da vida. Isso porque as práticas violentas impedem e se tornam um empecilho para o processo social e educacional, como modos civilizatórios de constituição de uma ética humana.

A violência intrafamiliar seria, a partir dessa apreensão, todo ato de agressão envolvendo parentes que vivem ou não sob o

mesmo teto, em oposição à violência doméstica que pode envolver pessoas que não pertencem à família, convivendo sob o mesmo teto (GUERRA, 1998). Nessa perspectiva, consideramos que esse fenômeno envolve todo ato de agressão física, psicológica, sexual e/ou de negligência que venha a prejudicar o bem-estar de um membro da família, incluindo os maus tratos praticados sem oferecer direito de defesa a quem sofre a violência.

Neste estudo, a preocupação foi apreender, dentro do espaço escolar, quais são e como são as práticas de violência intrafamiliar contra as crianças que chegam às escolas em Natal, visando compreender as implicações dessa violência de âmbito familiar para o desenvolvimento infantil nas escolas. Para tanto, partimos das seguintes questões: será possível apreender como as crianças a percebem e a representam fora do contexto familiar? Como elas simbolizam as ações aéticas vividas por elas em suas relações familiares?

Nesse sentido, destacamos a existência da punição corretiva e disciplinar, praticadas no âmbito das relações intrafamiliares, e entendemos que esse tipo não é alvo de proibição religiosa em virtude de uma moral, ou tabu, como é o caso da sexual. Contudo, não queremos afirmar que elas não sejam parte da violência intrafamiliar sofrida pela infância e a adolescência, mas sim tipos diferentes que implicam em não aceitação, como é o caso da sexual, repudiada socialmente. Por outro lado, temos a violência física que encontra sua aceitação na sociedade atual, por fazer parte de uma crença que a percebe como necessária, pois aceita-se marcar o corpo como punição para que os indivíduos sintam o peso da punição por fugir das normas estabelecidas pela sociedade. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar que a violência física praticada em forma de punição corretiva é aceita pela sociedade como ação educativa, notadamente, quando se trata de punir a criança.

A punição física tem uma singular diferença em relação às demais por estar intrinsecamente ligada ao processo de socialização

construído ao longo da história da civilização humana. Essa, por sua vez, pautada nas relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos de geração em geração em uma determinada sociedade.

Para elucidar nossa ideia, a trouxemos para o universo e tempo desta pesquisa e observamos que os dados estatísticos do SOS Criança sobre esse tipo de violência contra crianças na cidade de Natal e grande Natal informam que, em 2010, dos 2.845 casos registrados, cerca de 1.910 ou 76,6% desses casos apontam que o número maior de agressões foi sofrido por crianças entre 0 a 11 anos de idade.

O referido Programa atua na Região Metropolitana de Natal (RMN) no núcleo urbano formado por Natal e dois de seus municípios limítrofes, que são Parnamirim e São Gonçalo do Amarante, área conhecida como Grande Natal, que reúne outros 7 municípios do Estado do Rio Grande do Norte.

Essa realidade foi constatada por Guerra (1998) em estudos anteriores que mostraram que essa violência ocorre em maior grau sobre os indivíduos em formação, atingindo, principalmente, as crianças de 0 a 6 anos, pois são elas as que sofrem mais com o fenômeno da violência doméstica. Essa constatação também foi percebida por Souza (2009) entre os anos de 2006 a 2008, no entanto, em 2010, foi alargada a faixa etária de 0 para 11 anos, em Natal.

Uma leitura atenta da realidade brasileira acerca de violência intrafamiliar nos conduz a tentar apreender a forma como as crianças vítimas desse fenômeno o apresentam no contexto de seu processo de aprendizagem sistematizada, como interiorizam e como nos mostram objetivamente por meio da representação gráfica (desenho). Por essa via, encontramos apoio referencial em Cyrulnik (2004), que diz que os indivíduos que viveram em contextos de violência são marcados pelos maus-tratos sofridos, mas isso não significa que eles não possam superar esses difíceis acontecimentos em suas vidas. Para tanto, argumenta que é necessária uma reelaboração da representação do sofrimento.

Daí advém a nossa preocupação em pesquisar esse fenômeno em suas nuances no âmbito escolar, procurando também identificar como os professores, gestores e a equipe técnica a percebem e a representam na escola, bem como se esses percebem as consequências e suas implicações na dinâmica escolar.

Diz ainda Cyrulnik (2004) que as crianças, ao vivenciarem maus-tratos, criam mecanismos de defesa para fugirem de uma agressão externa, de forma que passam a filtrar essas relações. Todavia, segundo o autor, quando o meio em que a agressão ocorre é estruturado por um discurso, ou por uma instituição, essas relações se perpetuam e permanecem numa espécie de regulação da vida. Vale ressaltar que, para o autor (2004), o indivíduo só supera a vivência de agressões no momento em que reelabora a representação do sofrimento, isto é, quando ele busca, em si próprio, os meios de superação. Tal fenômeno é denominado de “resiliência”, que é o processo pelo qual o sujeito pode buscar dar um sentido positivo às suas dificuldades. Assim, a resiliência seria a possibilidade de “dar a volta por cima”, tentar superar as adversidades da vida, podendo, segundo esse autor, ser estimulado em espaços educativos. Para isso, é necessário conhecimento sobre o tema e capacitação para atuar sobre o problema.

A escola é um lugar privilegiado para o estudo do fenômeno da violência intrafamiliar, pois esse local possibilita um contato mais constante e duradouro com as crianças, haja vista que elas passam boa parte do seu dia nessa instituição. Entendemos também que a duração do contato de professores e equipe pedagógica com as crianças pode facilitar a identificação precoce das situações de violências por elas sofridas, notadamente as do tipo punitivo/corretivo e disciplinar quando essas marcam o corpo, o comportamento, a vivência das crianças. Todavia, esse processo só poderá ocorrer se esses profissionais tiverem formação voltada ao investimento ético e social, perpassando pela responsabilidade do cuidado com as crianças que chegam à escola.

Sabemos que existe, de certa maneira, uma tolerância e até um incentivo da sociedade à prática da violência como punição no processo educativo familiar. Essa aceitação foi observada nos estudos sobre criminalidade, democracia e espaço público de Caldeira (2000), o qual notou que a sociedade brasileira utiliza a prática de punir corporalmente os indivíduos que fogem à regra, os infratores da lei, e há também um incentivo à essas práticas quando são observadas as consequências, quando se deveria buscar compreender as causas e as formas de superá-las.

Caldeira (2000) nos apoia ao descrever como “corpo circunscrito” o que seria, na prática, o ato de punição corporal, chamando a atenção para a dor como o meio legítimo de punir o corpo, pois é com a dor que se marca o corpo transgressor. As práticas de punições corporais poderão traumatizar física e psicologicamente a cognição e, conseqüentemente, o prazer de aprender das crianças que as vivenciam no seu cotidiano. (CYRULNIK, 2004). Por essas razões as buscamos nas representações infantis dentro da escola, pois a violência praticada contra crianças afeta de forma diferente cada indivíduo em seu grupo familiar e, no futuro, os comportamentos sociais dos envolvidos. Por isso, salientamos a necessidade de perceber como as crianças representam-na no seu cotidiano.

Essas discussões teóricas foram o suporte necessário para a elaboração de nossa problemática de pesquisa, pois notamos que as análises explicativas do fenômeno da violência levam sempre para a avaliação do contexto em que as famílias se encontram, e onde são produzidas, perpassando as explicações voltadas à contextualização das relações violentas, com forte encargo às condições econômicas como produtoras de violência. Logo, não apreendem como algo inserido no processo civilizatório que vem se perpetuando ao longo da história da humanidade independente das condições sociais de existência que, muitas vezes, se insurgem como violentas por necessidades econômicas independente da vontade dos sujeitos.

As discussões dos resultados consideram autores como Sousa (1995), Tacla (1999), Guerra (1998), Fonseca (2000) e Ferreira (2002), partindo também de contribuições das áreas da saúde coletiva, da psicologia e da pedagogia, tendo em vista que colaboram com a temática ao informar que a violência intrafamiliar traz para as crianças consequências físicas, psicológicas, emocionais ou de comportamentos, por deixar marcas indeléveis no corpo e na mente (DESLANDES, 1994; DALKA, 2002; WEBER, 2004).

Com base na experiência da pesquisa já referida, bem como em estudos sobre o assunto, anuímos que as consequências negativas proporcionadas pela violência intrafamiliar proveniente da educação punitiva contra os filhos não se restringem apenas à intensidade da punição e, sim, ao meio pelo qual se provoca dor e sofrimento físico para alcançar o objetivo dos pais, a “obediência”. É de se supor que no centro dessa prática esteja a ideia de que os fins justificam os meios, no sentido dado por Arendt (1994), segundo a qual a violência se justifica como um instrumento que constitui sempre o meio para se alcançar objetivos.

Nessa linha de raciocínio, a educação e a socialização pela violência, refletidas no propósito e finalidade desta pesquisa, visavam compreendê-las como práticas sociais que impedem o desenvolvimento físico, emocional e social. Portanto, um impedimento de fato, uma ação contrária a qualquer processo educativo que tenha por bússola valores como liberdade, solidariedade, paz e justiça social, bem como a proteção da infância.

Assim, para compreendermos a forma como as crianças vivenciam, internalizam e representam a violência intrafamiliar em seu desenvolvimento, seria necessário partir da realidade das escolas, por entendermos que a escola é um território de ações socioeducativas, um espaço privilegiado, portanto, *locus* singular para a apreensão dessa realidade. Optamos pelas escolas municipais de Natal/RN, tendo em vista que são nelas que se concentram as famílias de baixa renda da cidade, além de que são alvo das intervenções do Conselho Tutelar e do Juizado da Infância e Juventude.

Não queremos dizer, com isso, que não ocorra violência familiar em famílias abastadas, mas, sim, que essas não são alvos desta pesquisa. Desse modo, a trajetória metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa, sem descuidar dos dados quantitativos, pois os utilizamos na investigação para a construção da problemática e, em vários momentos, como suporte argumentativo. Dado o fato de que a investigação se ampara em uma perspectiva qualitativa, buscamos trabalhar com valores, crenças, hábitos, atitudes, sedimentando representações, opiniões (para aprofundar a complexidade dos fatos), processos particulares e específicos dos sujeitos investigados.

O aprofundamento teórico do estudo se deu concomitante à pesquisa de campo ocorrida em 5 escolas municipais de Natal/RN, selecionadas para a amostra. A distribuição das amostras foi estabelecida da seguinte forma: duas escolas na Zona Sul, duas na Zona Norte e uma na Zona Leste de Natal, sendo uma com maior e outra com menor nota, de acordo com os dados do IDEB²². A seleção das escolas para a amostra da pesquisa obedeceu a dois critérios: atender crianças de 6 a 11 anos e serem vinculadas administrativamente ao município de Natal/RN.

Escolhemos esses critérios a fim de apreender, pelo olhar dos profissionais das escolas, a violência intrafamiliar e suas implicações para o desenvolvimento das crianças em seu processo de sociabilidade no contexto escolar, de modo que esses dados nos possibilitassem perceber se a escola reconhece essa violência e como busca organizar, no ambiente escolar, caminhos para amenizar o impacto dessas práticas para o desenvolvimento das crianças.

22 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>.

A pesquisa ocorreu em três momentos distintos, o primeiro foi realizado com oito técnicos, entre gestores e equipes pedagógicas, o segundo com 9 professores envolvidos no processo educativo dessas escolas, e o terceiro com 115 crianças matriculadas nas escolas pesquisadas. Utilizamos nomes de árvores para preservar a identidade dos participantes; para os gestores e as equipes pedagógicas usamos nomes de árvores frutíferas e para os professores, usamos nome de flores a fim de preservar a identidade dos participantes.

No primeiro momento, utilizamos um questionário padronizado pois queríamos que todos os participantes respondessem às mesmas perguntas, bem como perguntas abertas, para permitir uma resposta livre e não limitada por alternativas apresentadas Parasuraman (1991). Assim, procuramos verificar, com base nas próprias palavras dos sujeitos, como os gestores e a equipe pedagógica compreendem a violência intrafamiliar, e como a identificam na escola. Buscamos levantar, no questionário, o que eles entendem sobre a temática, se eles a identificam e como eles tratam o caso.

O questionário contemplava os seguintes questionamentos: Qual significado é dado pela escola à violência intrafamiliar? Como reconhece a criança que sofre a violência intrafamiliar? O que faz quando a reconhece? Como faz e como atende à criança? A quem a escola recorre quando o problema se agrava? Como recorre? Como informa aos responsáveis pela criança? Foi aplicado aos gestores e às equipes pedagógicas nos momentos em que visitamos as escolas pesquisadas e, em alguns casos, foi necessário irmos mais de uma vez para que pudéssemos concluir esse primeiro momento.

No segundo momento, aos professores do 1º ao 5º ano, solicitamos que nos escrevessem uma carta informando sobre os casos por eles já vivenciados, nos últimos dois anos, que denotassem violência intrafamiliar, delineando como foi possível observar os sinais da violência na criança e como eles agiram diante dela, e a

maneira como ela reagiu. Deviam informar, também, o desempenho escolar da criança depois do que foi observado. Tomamos por base a ideia de Moraes (2005 *apud* OLIVEIRA, 2009), optamos pelo uso da carta pessoal como recurso para a obtenção de dados para análise. Esse autor apresenta uma fala de Walter Salles, retirada de uma entrevista realizada para a Folha de São Paulo, em que diz: “muitas coisas só podem ser ditas por cartas”. Para ele, “a comunicação por carta tem um tempo próprio, uma extensão particular e uma reflexividade incompatíveis com meios de comunicação frios, como o e-mail.” (MORAES, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 63). Outro aspecto relevante que esse tipo de suporte empírico nos traz são as significações e elaborações racionalizadas pelo sujeito que escreve. Ratificam esse pensamento Silva e Germano *et al.* (2009, p. 865), quando afirmam que “ao escrever cartas, o sujeito pensa na escrita e se pensa enquanto tal, como sujeito desta escrita que dirá de si a um outro que é seu mensageiro direto e que com ele compartilha sentimentos alegres e tristes”. Acreditamos, assim, que as cartas podem revelar detalhes das vivências das educadoras de seu ambiente de trabalho.

Esse momento iniciou-se com uma conversa com os professores, na qual foi mostrada a necessidade da participação deles para nosso estudo e foram dadas as instruções de como os professores deveriam fazer a carta. Mas, deixamos claro que não tinha limite de linhas, bem como de forma, apenas que o conteúdo expressasse o caso vivenciado por eles e sua visão sobre a relação da violência com a aprendizagem dos seus alunos.

E, no terceiro momento, para apreendermos a percepção sobre o cuidar e as práticas punitivas no ambiente familiar das 115 crianças colaboradoras da pesquisa, solicitamos que elas desenhassem no primeiro desenho a pessoa responsável por cuidar delas no ambiente familiar e, no segundo desenho, o que acontece com elas, as crianças, quando fazem algo de errado. Nessa fase, procuramos deixar as crianças livres, de modo que se sentissem à vontade para expressar sua imaginação e criatividade sobre seu

cotidiano, suas vivências intrafamiliares. Isso porque tínhamos em vista que os desenhos das crianças poderiam expressar a realidade em que vivem, pois se delineia como uma das formas em que elas representam aspectos cognitivos e emocionais internalizados nas suas experiências, pois seguíamos a percepção de Mèredieu (2006) quando afirma que os desenhos podem refletir a crueldade dos acontecimentos vividos pelas crianças em seu cotidiano familiar. Foi por meio dos desenhos que procuramos, pelas vias das representações gráficas, apreender se nesse contexto ocorrem punições violentas de pais sobre os filhos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de nos determos à percepção dos gestores e equipes pedagógicas sobre o fenômeno, fizemos uma breve caracterização: os gestores possuem graduação em pedagogia e especialização na área de educação; entre as coordenadoras pedagógicas, apenas uma possui mestrado em educação e cursa doutorado em educação, enquanto os demais tem especialização em diversas áreas.

Destacamos que apenas em uma escola os dois gestores responderam ao questionário. Embora tenham ocorrido várias visitas, não tivemos a oportunidade de encontrar os dois gestores juntos, devido à forma como a escola organiza a escala de trabalho de cada gestor, permitindo que em todos os horários de funcionamento permaneça apenas um dos gestores.

Em síntese, o entendimento dos participantes sobre o fenômeno é fundamentado em crenças compartilhadas socialmente e, ao mesmo tempo, são consensuais, conforme o que foi expresso em suas falas. Corroborando os conceitos dados por autores como Guerra (1998), Deslandes (1994), Silva e Vieira (2001) e Araújo (2002), vemos que, quando esses definem o que seria a violência contra criança no ambiente familiar, caracterizam o ato como comportamento negativo por machucar e ferir. Assim, entendemos que, independentemente do nível de escolarização e formação desses

sujeitos, o conceito de violência por eles definido está centrado em valores e ações relacionados à violência. Expressam, pois, relações sociais, enraizadas nas condições de existência social que os homens produzem e reproduzem no contexto social (ADORNO, 1988 *apud* GUERRA, 1998; BOURDIEU, 1994), constituindo uma cultura da violência.

A percepção sobre o que é violência intrafamiliar é fundamentada pelo que os participantes da pesquisa entendem, em síntese, por toda agressão contra um ente familiar, que envolve desde agressões físicas, verbais, psicológicas e maus-tratos até negligência. Desse modo, os argumentos construídos nas respostas se configuram em um contexto social no qual são ativadas forças que expressam relações de poder, como podemos perceber na fala de Goiabeira, que diz: “Consiste em todo ato agressivo praticado por pais de forma abusiva.”. Essa nos possibilita notar o que fora dito por Guerra (1998), quando argumenta que a violência entre pais e filhos é expressa numa relação de poder/dever do adulto sobre a criança.

Conforme observamos a compreensão dos pesquisados sobre a relação da violência intrafamiliar e aprendizagem das crianças, na opinião dos oito participantes a violência intrafamiliar interfere na aprendizagem das crianças. Dessa forma, condiz com a teoria que defende as influências nefastas que a violência pode provocar (MALDONADO; WILLIAMS, 2005). Isto é, ela não traz somente consequências físicas, mas também atinge o psíquico e a moral das crianças.

Nessa perspectiva, Cyrulnik (2004, p. 126) salienta: “Os efeitos do trauma se manifestam por comportamentos regressivos, enurese, encoprese, perda de aprendizados, terrores noturnos, medo de novidades”. Assim, ele defende que os maus-tratos detêm o desenvolvimento das crianças e deixam marcas indeléveis na memória delas.

Em relação ao papel da escola diante do reconhecimento e posicionamento sobre os casos de violência percebidos e tratados por gestores e equipes pedagógicas, as explicações dadas contribuem para a construção de sentidos sobre o contexto social a que

se referem e são moldados por suas crenças e valores (BAMBERG, 2002). Nessa direção, eles informaram que a violência contribuiu para o mau comportamento, como o exposto na fala de Goiabeira, “problemas de comportamento (indisciplina)”, e confirmado por Maracujazeiro, “quando a criança demonstra agressividade com os colegas, ou através de tristeza, choro, ou desinteresse pelos estudos”. Isto é, os alunos que vivenciaram ou sofrem violência na família apresentam dificuldade de aprendizagem e/ou comportamento indisciplinado.

Os participantes reconheceram a violência através de sua forma mais visível, como expresso nos relatos de Coqueiro, “através de marcas das agressões”, e enfatizada por Goiabeira, “manchas roxas, problemas de comportamento (indisciplina)”. Buritizeiro também ressalta: “a adolescente chegou chorando e com marcas de agressão física no corpo”. Os entrevistados identificaram os casos de violência contra os alunos através de manchas roxas pelo corpo e marcas das agressões, confirmando os tipos de violência contra a criança discutidos por Deslandes (1994), Guerra (1998) e Araújo (2002), que caracterizam a violência física, sexual, psicológica e negligência.

Outro ponto percebido diz respeito à situação de negligência na escrita de Jussara: “Em nossa escola não temos relato de maus-tratos físicos. No entanto, uma vez ou outra nos deparamos com casos de omissão e negligência. [...] O caso de 03 irmãos que apresentaram infestação por piolhos, bicho-de-pé, além de alto nível de desnutrição e problemas dentários”.

No relato anterior, a gestora aborda a negligência como algo corriqueiro, vivenciado cotidianamente no seu ambiente de trabalho. Sua fala ratifica os dados colhidos no SOS Criança do Rio Grande do Norte no ano 2010, no qual os casos de negligência ocupam o primeiro lugar nas denúncias reconhecidas pelo programa. Esses são considerados crimes, à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente, como disposto na Lei:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Apesar de reconhecida como crime, a falta de cuidados e higiene com as crianças ainda é uma prática cotidiana, embora seja prejudicial não apenas ao desenvolvimento físico, mas também à aprendizagem das crianças.

Ao reconhecerem a violência sofrida pelos alunos, os pesquisados tentaram resolver a situação dentro da própria escola. Foi dessa forma que 5 dos participantes relataram que enviam um convite para que os pais compareçam à escola, o que pode ou não culminar em uma conversa com os responsáveis.

Na discussão sobre como é tratado o problema com a família, 7 participantes afirmaram que conversam com essa sobre o ocorrido. Em alguns casos, as orientações culminam na busca por atendimento profissional para a família. Essas questões tornam evidente o fato de que hoje são exigidas novas habilidades dos gestores escolares, em decorrência da realidade que eles encontram no seu cotidiano escolar.

Dessa maneira, é de conformidade, para os gestores e para a equipe pedagógica, que a violência intrafamiliar é reconhecida como uma prática que aparece de forma mais visível na escola quando é do tipo física (evidenciado pela presença de marcas roxas) ou pela falta de cuidado com a higiene e saúde dos alunos. No entanto, não é a qualidade do ato que determina o reconhecimento da violência, mas sim a sua recorrência e quantidade. O ato de coagir, provocar dor ou sofrimento por meio de agressões físicas em uma criança só é reconhecido pelos gestores como uma

violência se houver um excesso que se apresenta no corpo, que passa a ser marcado como uma tatuagem denunciativa. Assim, apenas as situações de violência física imoderada ou falta de cuidados que comprometam a saúde da criança recebem atenção e preocupação dos responsáveis pela escola.

A amostra do segundo momento compreende 9 professoras do ensino fundamental I da rede municipal de ensino, que lecionam do 1º ao 5º ano, todas as profissionais com graduação e especialização. Embora as escolas visitadas constituam um contingente de 56 educadores no total, apenas 9 atuaram como sujeitos da pesquisa.

Para iniciarmos esse momento, utilizamos nomes de flores para designar as educadoras participantes, a saber: Magnólia, Jasmim, Margarida, Violeta, Tulipa, Girassol, Flor de Laranjeira, Narciso e Lírio. As professoras nos receberam bem, se interessaram pela pesquisa, argumentando que era importante e necessária. No entanto, quando solicitadas a contribuir com depoimentos, um número expressivo disse que não dispunha de tempo para escrever a carta solicitada.

Essas cartas funcionaram como nossa base empírica, nesse momento. Assim, pedimos às professoras participantes que escrevessem uma carta relatando se, no desenvolvimento de sua função como docente, ocorreu algum caso de violência contra seus alunos e que foi percebida por elas em sala de aula. Das educadoras que se propuseram a participar da pesquisa, 2 relataram que na sua experiência em sala de aula não perceberam casos de violência contra seus alunos.

Entretanto, 7 das professoras relataram que perceberam a violência, conforme atesta o relato de Magnólia: “o aluno chegou na escola com marcas de queimaduras pela boca e pescoço”. Essa professora relatou, ainda, durante conversa informal, que a mãe chegou a bater na criança dentro da escola. Nas palavras de Margarida:

Por volta de mais ou menos três anos, passei por um caso de violência contra criança, uma aluna de educação infantil, que chegava à escola sempre chorando, conversava e não sabia o motivo de tanto choro. Comecei a observar algumas marcas roxas em seu corpo, perguntei à mãe, ela sempre respondia que a criança tinha caído.

Essas falas nos remetem à violência física, na qual as crianças chegam à escola com as marcas da agressão no corpo. Esse tipo de violência engloba os castigos tidos como imoderados e/ou cruéis, isto é, os que deixam marcas no corpo das crianças, como os leves (GUERRA, 1998; DESLANDES, 2004). Todavia, os castigos percebidos são os que deixam as marcas da violência, relatadas por Magnólia e Margarida com base nas queimaduras e marcas roxas no corpo das crianças.

Assim, percebemos a face mais visível da violência chegando à escola, confirmando os estudos sobre agressão intrafamiliar, que enfatizam que a violência física é a mais perceptível por seu caráter direto: deixar sequelas provenientes das lesões (GUERRA, 1998; DESLANDES, 1994; SOUZA, 2009). Tais marcas físicas denotam, para os educadores, claramente, a ocorrência de violência intrafamiliar.

Nas cartas encontramos também relatos de casos de violência sexual, como exposto nas palavras de Jasmim:

Talvez uma que mais me chocou tenha sido a de Giagne, aluna tímida e retraída, que nos seus incompletos 6 anos havia sido violentada por seu padrasto com tanta constância, que despertou a perplexidade de toda a comunidade, não só escolar, mas também de todo o bairro.

Esse relato, expresso por Lírio, remete à violência sexual, embora ela tenha afirmado que essa experiência foi constatada por um colega de trabalho: “Um desses colegas me relatou um caso em que uma aluna tinha sido abusada sexualmente pelo pai; essa menina chegou à escola trazida pelo Conselho Tutelar, pois ela estava sob a proteção desse órgão”. De acordo com Braun (2002), apoiada nas observações de Corsi (1994), a violência sexual envolve abuso de poder contra crianças, enquanto Buther (1979) considera que a violência sexual, no contexto doméstico, é entendida como incesto, envolvendo parentes consanguíneos, relações de responsabilidade e/ou afetivo-emocional com a criança.

Ainda nas cartas escritas pelas docentes colaboradoras, podemos identificar outra forma notada pelas educadoras, qual seja, a negligência, expressa na fala de Flor de Laranjeira: “[...] um caso de abandono, a criança não conseguia pisar devido aos bichos-de-pé”. Esse relato conforma, assim, com a literatura que chama a atenção para a negligência, baseada na omissão de responsabilidade em prover as necessidades físicas e emocionais das crianças (DESLANDES, 1994; GUERRA, 1998; ARAÚJO 2002).

Esses relatos remetem, ainda, à ausência de cuidado razoável exigido para com a criança, isto é, a omissão dos pais em promover a saúde de seus filhos, infringindo os direitos garantidos tanto na Constituição de 1988, como no ECA.

Mais um ponto observado pelas educadoras diz respeito à violência sofrida por crianças surdas: a educadora Girassol relata que durante sua experiência se deparou com várias crianças portadoras de surdez, e que essas, às vezes, não conseguiam falar sobre o fenômeno da violência, conforme expressa na sua escrita:

Algumas crianças sabem relatar e outras não, por causa de timidez, ou por medo das ameaças. E as crianças surdas que ainda não desenvolveram a língua [Libras]? Como elas vão relatar e como nós podemos ajudar? Há profissionais surdos que podem

ajudar nesse problema; já vi muitas crianças e adolescentes relatando a violência familiar. Infelizmente, os profissionais ainda não têm a solução, mas quem sabe, de hoje em diante, os profissionais consigam ajudar essa comunidade surda, e melhorar e ajudar essas crianças surdas a viverem sem violência.

Nossa interpretação do conteúdo da carta de Girassol é conduzida com o apoio de Chauí (1997), quando diz que a violência floresce e se intensifica quando há desigualdade de condições entre vítima e agressor. Diante disso, o indivíduo portador de deficiências de qualquer modalidade, seja visual, auditiva, física ou mental, encontra-se em uma posição de grande vulnerabilidade em relação ao não portador. A criança portadora de necessidade especial aparece ainda mais vulnerável nas relações de violência intrafamiliar.

Com relação à abordagem acerca das consequências da violência intrafamiliar para a aprendizagem da criança, as educadoras defenderam que aquela tinha implicações no processo educacional dos alunos. Tulipa diz: “a agressividade sofrida na família pelo indivíduo é incorporada e reflete-se nas suas atitudes com agressões físicas, verbais e pode gerar dificuldades emocionais e afetivas que comprometem o foco da aprendizagem”.

Esse relato vem ao encontro do que Cyrulnik (2004, p. 29) chama de temperamento, isto é, comportamento. Assim, esse autor diz: “os circuitos sensoriais, que estruturam o entorno da criança e tutoram seus desenvolvimentos, são construídos materialmente pela expressão comportamental das representações de seus pais”. Sendo assim, os comportamentos das crianças são modelados pelas pressões do meio em que vivem; se for violento, esse irá influenciar o que será adquirido pela criança e externado em suas ações.

As cartas escritas pelas educadoras nos possibilitaram apreender, de uma forma mais elaborada, as experiências nas escolas

onde atuaram e atuam como professoras. Tais experiências nos permitem afirmar que as marcas físicas significam visivelmente a violência intrafamiliar; os comportamentos de agressividade, de isolamento, tristeza e choro, por exemplo, também o são, já que chamaram a atenção das educadoras pesquisadas, significando que elas associam tais comportamentos à violência intrafamiliar. Contudo, das 9 educadoras participantes da pesquisa, apenas 3 identificaram essa relação e expuseram as consequências desse fenômeno para a aprendizagem infantil dos pontos de vista cognitivo e comportamental. Por fim, antecipamos que as professoras compreendem o que seria violência intrafamiliar e a percebem em sala de aula, bem como suas implicações no desenvolvimento das crianças.

No terceiro momento procuramos apreender como as crianças percebem os castigos aplicados a elas como forma de educar. Buscamos encontrar tal forma educativa expressa nos desenhos feitos pelas próprias crianças em atividades direcionadas na pesquisa.

Participaram da pesquisa 115 crianças, cuja faixa etária varia entre 6 e 13 anos de idade. Procuramos vislumbrar essa realidade por meio de desenhos, com base nos estudos de Luquet (1979), que refletem sobre os estágios de desenvolvimento das crianças, enfatizando sua expressão pelo desenho nessa faixa etária.

Destacamos a escolha pelo desenho fundamentados em autores como Vigotsky (1991) e Renso, Castelbianco e Vichi (1997), que afirmam ser o desenho uma das formas de expressão da realidade pela criança. Salienciamos que as representações são identificadas, aqui, por meio de nomes fictícios.

Nessa perspectiva, nosso diálogo se dará pela visão da criança sobre seu processo educativo no âmbito familiar, expresso através de desenhos guiados por questões como: Quem as educa? E o que acontece quando fazem algo errado? Esses questionamentos foram analisados à luz de autores como Di Leo (1985), que contribuiu com a discussão da interpretação dos desenhos.

Neste, tivemos como subsídios dados estatísticos do IBGE, do SOS CRIANÇA do RN e do IPEA, que demonstraram a situação atual da infância no País e também, em específico, na cidade de Natal/RN. Esses foram comparados aos dados qualitativos inerentes aos desenhos das crianças pesquisadas, fundamentados em Caldeira (2000), Maldonado e Williams (2005) e Cyrulnik (2004, 2007), que nos ajudaram a apreender a realidade da educação familiar dos alunos pesquisados a partir das informações obtidas nas representações pictóricas por eles feitas e nas falas dessas crianças.

Ao iniciarmos a pesquisa no ambiente escolar, nos apresentamos falando que gostaríamos de conhecer como elas vivem e se relacionam com suas famílias. Para isso, precisávamos que elas desenhassem quem as educa e o que acontece quando elas fazem algo de errado. As expressões das crianças foram de entusiasmo, pois gostaram da ideia de desenhar e se sentiram à vontade para tal feito. Ao todo, conseguimos 115 desenhos representando as famílias das crianças e 103 representações do que acontece quando não obedecem a seus pais ou responsáveis, tendo em vista que 12 crianças não quiseram realizar essa atividade.

Quando solicitadas a desenharem quem as educa, vimos que algumas crianças desenhavam a família inteira. Sentimos, então, a necessidade de questionar quem eram os personagens dos desenhos. Nesses, procuramos observar como se configurava a família das crianças, segundo a representação que cada criança fazia de sua própria família.

As figuras foram tabuladas por tipo de punição representada pelas crianças e os instrumentos utilizados nessa punição. O fato de 12 crianças – que representam 10,5% do universo da pesquisa – não quererem desenhar, mesmo estando em meio ao grupo onde todos estavam desenhando, nos remete a um possível bloqueio ou, nas palavras de Cyrulnik (2004), a um sofrimento.

Em nossos estudos, observamos que essa violência ocorre em maior grau sobre os indivíduos em formação, atingindo, principalmente, as crianças entre 0 e 6 anos. São elas as que sofrem

mais com o fenômeno da violência doméstica (GUERRA, 1998). Os alunos estão na faixa etária de 6 a 13 anos de idade, que condiz com a representada nos dados estatísticos do SOS Criança, isto é, estão no grupo etário que sofre maior índice de agressões na Região Metropolitana de Natal, que destaca cerca de 76% dos casos constatados em 2010.

Os desenhos que retratam o que acontece às crianças quando desobedecem são expostos conforme os tipos de violência caracterizados na literatura, teríamos o seguinte: foram predominantes, desse total, 35,1% de violência física. As vivências dos alunos destacavam suas relações com seus cuidadores na prática da punição física. As práticas como bater, beliscar, entre outras violências físicas, são consideradas violência direta.

Perguntamos às crianças pesquisadas, em outro momento, o que acontece quando fazem coisas erradas e pedimos a elas que desenhassem o que acontecia. Nos desenhos representados, podemos perceber as seguintes ações: a) 34,6% alegam que apanham; b) 32,7% ficam de castigo (proibidas de fazer o que gostam, sentadas numa cadeira, e outros); c) 12,7% alegaram que os pais apenas reclamam; d) 4,5% alegaram que não fazem nada ou não especificaram o tipo de castigo; e e) 15,5% não quiseram fazer o desenho referente ao que acontece quando fazem coisas erradas.

A prática do bater, conforme mostrado nos desenhos, segue coerente com os dados apresentados pelo SOS Criança da cidade de Natal e Grande Natal, o que reflete uma realidade vivida por 42 colaboradores da pesquisa, número considerado significativo, representando percentualmente 34,6% dos desenhos. Configura-se, assim, uma prática corriqueira, utilizada como meio de corrigir os atos das crianças considerados errados pelos pais. Prática essa já referenciada por Caldeira (2000), quando afirma que a sociedade brasileira cultua a punição física como algo necessário na relação entre o punido e o punidor.

Cabe agora a pergunta: como essa realidade se reflete no ambiente escolar? As educadoras que participaram da pesquisa

ênfatazaram comportamentos agressivos entre os seus alunos, o que pode ser um indício de que a violência infligida em casa apresenta-se na escola, não apenas nas marcas do corpo das crianças, mas também pela agressividade em sala de aula, observando-se a quantidade expressiva de crianças que são educadas de forma punitiva.

Segundo teoriza Cyrulnik (2004), os sujeitos que vivenciam contextos de violência produzem estratégias para se desviarem delas, embora isso também implique em sofrimento para esses indivíduos. Será a agressividade uma ação decorrente de tais estratégias?

As crianças representaram, com certa naturalidade, essas práticas punitivas nos desenhos, mas também nas falas, evidenciando algo corriqueiro. Uma das crianças que participou da pesquisa, quando questionada sobre o que achava quanto ao ato de bater, argumentou: “eu não gosto, mas eu fico teimando...”. Essa fala nos remete à naturalização da prática, visto que as crianças realmente acreditam que são atitudes necessárias e justificáveis em caso de correção.

Essas práticas punitivas ganham vida nos instrumentos utilizados para tal, assim, os utensílios usados na prática punitiva revelada nos desenhos das crianças são chinela, colher de pau, cinto e cipó. Esses instrumentos podem causar desde danos físicos leves a danos mais graves, quando são utilizados na educação de crianças regradas pela punição corporal. Nesses casos, tem-se no corpo o lugar de infligção de dor aos que fogem das regras sociais estabelecidas, ou seja, as crianças que estão em processo de apreensão das regras sociais, pois são humanos que se encontram em processo de humanização.

Os desenhos das crianças mostram, além dos objetos com os quais eram castigadas, expressões fisionômicas de dor. As marcas aparecem não só na pele das crianças, mas na sua subjetividade, conforme salienta Cyrulnik (2004), ao enfatizar que o sofrimento vivido por crianças deixam gravados na mente sentimentos que

podem prejudicar o seu desenvolvimento emocional, psíquico e físico. Corroborando o que diz Luquet (1979), a dor, como forma mais aceita e legitimada pela sociedade, é vista, então, como necessária na socialização e disciplinamento de crianças. Para Cyrulnik (2004), a violência sofrida nessa fase da vida marca as crianças. Acreditamos que essas marcas estão presentes não apenas no corpo delas, mas também nas imagens mentais tão bem representadas.

Embora a punição corporal ainda ganhe destaque na prática educativa dos pais desses alunos, outro tipo de limite também é utilizado como castigo: das 103 crianças que fizeram a atividade, 3 alunos usaram a expressão conversa como forma de ações dos pais referentes às atitudes de desobediência realizadas pelas crianças. Isso pressupõe uma relação saudável que essas crianças têm com suas famílias.

Outro ponto que nos chamou atenção concerne ao fato de que 12 crianças se recusaram a desenhar o que acontecia, enquanto algumas ficaram desconfiadas, desconfortáveis. Essas atitudes apontam indícios de problemas familiares que já implicam em algum tipo de transtorno por causa de violência intrafamiliar. Esse fato encontra respaldo na pesquisa realizada por Di Leo (1985), quando diz que a resistência para desenhar a família tem sido notada em crianças cuja vida no lar é caracterizada por tumulto e violência e que essas adquiriram uma imagem intensamente negativa da família.

Dos 103 desenhos que representavam o que acontece quando desobedecem, 54 deles, o equivalente a 52,5%, mostraram figuras humanas que são minúsculas, repetitivas e estereotipadas, tornando-se difícil distinguir uma da outra. Nesses casos, houve a necessidade de perguntar quem era cada um dos personagens desenhado. No universo pesquisado, 21 desenhos mostraram os membros da família na parte de baixo da folha. Há uma preponderância de figuras de pauzinhos bem pequenos nos desenhos. Essa realidade foi percebida também na pesquisa de Di Leo (1985), que

argumenta que tal redução no tamanho, bem como o empobrecimento das figuras são largamente interpretados como expressões de insegurança.

Desse modo, podemos aferir que metade das crianças pesquisadas mostraram indícios de problemas familiares, algo que nos alerta para um número bastante expressivo, ou seja, 36% das punições são físicas. Sendo assim, torna-se necessário um olhar mais sensibilizado para a questão no âmbito escolar.

A realidade percebida nesta pesquisa evidencia a importância de avaliarmos as práticas educativas, bem como o papel da escola diante da violência que invade seus espaços. Assim, ao pensar a escola como construtora de relações de saberes, seria o momento de pensarmos a transformação da educação com princípios éticos que envolvam afeto, atenção e respeito, elementos tão importantes para o desenvolvimento dos indivíduos em formação – as crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A empiria deste estudo foi constituída pela percepção da violência intrafamiliar de gestores, da equipe pedagógica e de professores, bem como pela representação de desenhos infantis de alunos de escolas da rede municipal da cidade de Natal e a metodologia adotada conseguiu atender aos objetivos propostos.

Ao refletirmos sobre a concepção de violência intrafamiliar no cenário escolar, observamos que nas escolas pesquisadas, essa violência foi apresentada nas falas dos gestores e da equipe pedagógica, quando relataram casos de violência física e negligência sofridas pelos alunos, situação enfatizada nas experiências relatadas nas cartas dos professores.

Ao confrontarmos as respostas dos gestores com as das equipes pedagógicas da mesma escola, percebemos que havia sincronia entre eles. Todos esses sujeitos perceberam e relataram o entendimento da violência intrafamiliar, caracterizando-a como

formas mais visíveis a violência física e a negligência, configurada pela falta de cuidado com a higiene e a saúde dos alunos.

Além disso, professores e coordenadores afirmaram a existência de implicações para a aprendizagem, a exemplo da agressividade recorrente entre os alunos, bem como a indisciplina, evidenciada pela não submissão às normas da escola.

Entretanto, quando questionados se recorreram a alguma instituição ou órgão de proteção à criança, houve desencontro nas respostas. Isso ocorreu em duas escolas situadas nas Zonas Sul e Norte, respectivamente. As gestoras argumentaram que procuraram ajuda nas instituições citadas, enquanto as duas coordenadoras pedagógicas disseram que não havia essa necessidade, embora tenham constatado a falta de articulação entre as escolas pesquisadas e as instituições de proteção aos direitos da criança.

Acreditamos que esse tipo de ação acaba por contribuir para a não assistência aos alunos que sofrem com a violência. O que foi comprovado nos depoimentos é que as crianças acabam sendo retiradas da escola sem que seu sofrimento tenha sido, de fato, resolvido ou pelo menos amenizado.

Notamos que eles estão construindo saberes sobre a violência intrafamiliar e tentam buscar apoio, muito embora a compreensão de suas consequências para a aprendizagem infantil no contexto escolar ainda seja difícil e um desafio para gestores, professores e pesquisadores.

Apesar de esses profissionais reconhecerem tais implicações, não existem em suas escolas pesquisas que fundamentem a relação entre violência e aprendizagem. No entanto, vimos que a realidade vivenciada por eles dificulta seu papel no que tange à responsabilidade de zelar pelo bem-estar dos discentes, uma vez que as escolas não conseguem a articulação necessária com os órgãos de proteção pública, garantindo o combate à violência sofrida por seus alunos.

Quanto às educadoras, embora percebam as consequências da violência intrafamiliar para a aprendizagem das crianças, os

seus saberes precisam de aprofundamento sobre o fenômeno, de modo que contribuam de forma mais eficaz para o desenvolvimento dos alunos em suas múltiplas dimensões (social, intelectual, psicológica e emocional).

Entretanto, das 9 educadoras que participaram da pesquisa, apenas um terço delas identificou a violência vivenciada por seus alunos. Isso nos leva a pensar que a escola ainda não está preparada para lidar com esse fenômeno tão presente em seus limites, o qual, muitas vezes, passa despercebido no cotidiano escolar. Outro fator preponderante para isso pode estar ligado à falta de entrosamento entre a direção, equipe pedagógica e as professoras no trato sobre a questão.

Por meio dos desenhos, as crianças representaram suas famílias e contaram suas experiências sobre as práticas punitivas vividas no âmbito familiar. Assim, significaram sua visão do fenômeno como narrativas do cotidiano familiar, lugar onde as trocas subjetivas e objetivas dão-se entre os membros da família.

As crianças pesquisadas mostraram em seus desenhos as práticas punitivas (desenhos como sandálias, cipó, cinto e colher de pau apareceram como objetos de punição) presentes na educação por elas recebida. Os desenhos nos quais as crianças expressaram essa prática confirmam que ainda existe, no seio da sociedade brasileira, e especificamente na cidade de Natal, a configuração de práticas punitivas como meio de conquistar a obediência infantil.

Essas experiências trazem, também, a face mais perversa da história do Brasil, que mostra a existência de dezenove mil crianças e adolescentes retirados de suas famílias por força judicial, fruto de relações familiares consideradas inapropriadas para a saúde mental, física e socioemocional desses jovens.

As práticas punitivas que ainda imperam nas relações familiares significadas tão bem pelas crianças precisam de um olhar mais dedicado da sociedade e do Estado, no sentido de garantir que elas tenham, de fato, acesso à dignidade física, moral e social.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Teresa P. do R. **Cidade de muros: Crime, segregação e cidadania** em São Paulo. São Paulo: Editora 34/ Edusp, 2000.

CYRULNIK, Boris. **Os alimentos afetivos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.

DALKA, C. A. F. Visão histórica da infância e a questão da violência. *In_* DALKA, C. A. F. e VECINA, T. C. C. (Org.). **O fim do silêncio na violência familiar: Teoria e prática**. São Paulo: Editora Ágora, 2002.

DESLANDES, S. F. Atenção a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica. Análise de um serviço. **Cadernos de Saúde Pública**, 1994, 10: 177-187.

DI LEO, Joseph H. A interpretação do desenho infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

DI RENZO, M.; CASTELBIANCO, F.B.; VICHI, P. IL pensiero grafico. *In:* DI RENZO, M.; CASTELBIANCO, F.B. **I luoghi del mondo infantile**. Roma: Edizione Scientifiche Magi, 1997.

FONSECA, Cláudia. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 2006.

GUERRA, V. N. de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 3. ed., São Paulo, Cortez, 1998.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. 7. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

MINAYO, M. C. S. & ASSIS, S. G. Violência e saúde na infância e adolescência: uma agenda de investigação estratégica. **Saúde em Debate**, 39: 58-63, 1993.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

SILVA, A. M.; VIEIRA, L.J.E.S. Caracterização de crianças e adolescentes atendidos por maus tratos em um hospital de emergência no município de Fortaleza-CE. **Revista Esc Eqnf**. USP, v. 35, n.1, p. 4-10, mar, 2001.

SILVA, Lenina L. S., GERMANO, José W. et. al, *In_ Educação Ambiental para a sociedade sustentável e saúde global*. 2. ed. Vol. III. Seabra, G. F.; Mendonça, I. T. L. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SOUZA, Adriana A. de. **Os anjos podem ferir: um estudo sobre a violência intrafamiliar**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Natal, 2009, 107 f.

_____. **Vivências da Violência Intrafamiliar**: o simbolismo dos desenhos infantis. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Natal, 2013, 185 f.

WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A.P.; BRANDENBURG, O. J. O uso de palmas e surras como prática educativa. **Estudos de psicologia**, v. 9 nº. 2 Natal maio/agosto, 2004.

OS CONTORNOS DE UMA PESQUISA: ESCAVANDO INTIMIDADES DE UM SER ESFINGÉTICO

AILTON SIQUEIRA DE SOUSA FONSECA

*Meu caminho é outro, nem mais, nem menos
Importante, apenas outro caminho no qual me movo de forma
... não mais familiar,
mas de um jeito mais faceiro, vagabundo.*

Maria da Conceição de Almeida

No reino do pensamento
a imprudência é um método.

Gaston Bachelard

Antes de falar do método de minha pesquisa, se faz necessário conhecer o objeto pesquisado. O mais apropriado é dizer que aquilo que poderia ser chamado de objeto de minha pesquisa é, antes de tudo, um sujeito e, como tal, é indeterminado, incompleto, subjetivo e em constante reconstrução. O primeiro desafio dessa pesquisa foi esse: perceber a complexidade do objeto/sujeito que se faz no momento em que faz acontecer as coisas. Um sujeito sobre o qual não posso falar por ele, mas com ele, em diálogo.

Falar de Clarice Lispector (1920-1977) e sua obra exige abertura dialogal. Sua vida e obra ensinam que as palavras mais sim-

ples são justamente aquelas que nos trazem “tempestade de almas”²³, e que as palavras já ditas podem amordaçar uma boca. Clarice nos ensina que a fala mais humana é uma pergunta que se faz face a face.

Sua obra é uma grande interrogação sobre os mistérios do homem, da vida, do mundo, da linguagem, da existência. Explicá-la pode empobrecê-la. Defini-la pode matá-la. Ela mesma referiu-se a isso em *Água viva* quando diz: “Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais” (1994a). Durante toda sua vida, ela não se associou a nenhum grupo literário e nem definiu seu estilo ou suas preferências de leituras. Melhor seria não compará-la – como já o procurou fazer parte da crítica – a nenhum escritor como Virgínia Woolf, James Joyce, Katherine Mansfield, pois ela odiava comparações, rótulos, reduções²⁴.

Quando ocorrem tais comparações, a crítica literária se afasta significativamente da natureza de sua obra. Marina Colasanti observou que os estudiosos de literatura têm dificuldade em admitir que o trabalho dessa escritora é de dentro para fora e não o contrário. A própria Clarice costumava afirmar: “Eu coso para dentro”. Para Colasanti, seu trabalho se dita, se faz. “Os exegetas literários são uma coisa muito complicada porque procuram os caminhos de ‘fora’ que levariam a escritora às coisas” (COLASANTI, In: LISPECTOR, 2005, p.152).

O conjunto da obra dessa escritora abriga uma inquietante e desafiante cosmovisão de mundo e de homem. Seus escritos desenharam um retrato invisível e inacabado da unidade do ser diante da diversidade dos seres humanos, porque toca o tronco comum, a coisa em si, a vida que se faz a si mesma, que se diz sem pa-

23 Refiro-me a crônica “Brain Storm” publicada em 22 de novembro de 1969, inserida em *A descoberta do mundo* (1999: 244-46)

24 A esse respeito ver: VARIN, Claire. Clarice, olho-de-gato. In: *Remate de males: Revista do Departamento de Teoria Literária*. Campinas/SP, n. 9, 1989, p. 55-61.

lavras, mas que, por um estranho paradoxo, somente a palavra pode fazê-la comunicante. “Eu quero a coisa em si”, confessa a escritora em entrevista (LISPECTOR, 2005, p. 155).

“A coisa em si” da qual fala Clarice não pode ser traduzida, é indecifrável, misteriosa, sem nome, pois “coisa” é o nome que se dá àquilo que ainda não tem nome. Como escritora, sua estratégia era entender um mistério mergulhando em outro. Não é exagero dizer que, semelhante a Gaston Bachelard, para Clarice “a melhor maneira de explicar o extraordinário é acrescentar o extraordinário ao extraordinário” (BACHELARD, 1990, p. 66).

Para ela, cada pessoa é um mistério e uma pergunta. Um ser esfingético. Cada um de nós se torna a pergunta que faz a si mesmo. “Eu sou uma pergunta”, afirma ela em crônica escrita em 14 de agosto de 1971 (LISPECTOR, 1999a, p. 367-69). Sua própria vida foi uma grande interrogação, algo que Teresa Cristina Montero Ferreira percebeu em seu estudo “Eu sou uma pergunta: uma biografia de Clarice Lispector” (1999).

Na cosmovisão clariceana é fundamental o sujeito se questionar porque isso o leva a obter o autoconhecimento por meio do qual ele pode atuar melhor no mundo. Para Clarice, ninguém pode conhecer a natureza humana, alheia, sem conhecer sua própria natureza. O autoconhecimento abre caminhos para se alcançar a consciência de si, do outro e da universalidade que engloba todos os seres; consciência que ultrapassa o mero conhecimento disciplinar, redutor, fragmentado, dicotômico.

É o homem que está no centro das interrogações clariceanas, esse ser tão estudado e tão pouco conhecido que a escritora, por meio da escrita, obriga a se reconstruir para reencontrar em si mesmo “o humano do homem”, o coração que, com dor e sofrimento, se aprofunda em si próprio: o ser dentro do ser.

O grande tema da literatura clariceana não é o indivíduo que se aventura na conquista do mundo exterior, societário, mas a aventura do homem que explora abismos, crateras, paisagens e territórios de sua própria alma. Nessa literatura, as

coisas acontecem de dentro para fora, se fazem do interior para o exterior. É por isso que o homem precisa se enovelar consigo mesmo para redescobrir em si os contornos do universo e os abismos da existência.

Clarice não considerava a literatura como um passatempo, nem uma evasão, mas como uma maneira – talvez a mais completa e profunda – de examinar o drama da condição humana em sua complexidade. O objetivo maior da literatura é o de interrogar de forma profunda e universalista o destino do homem no universo. Sua obra traz uma profunda e complexa interrogação sobre o ser, o saber, a vida e a morte, a solidão e o amor. Poderia ser compreendida como um mergulho introspectivo no ser e como uma tentativa de reencontrar, nele, os fundamentos perdidos ou esquecidos da humanização do homem.

Essa escritora queria tocar os mistérios, sentimentos, sensações, intuições. Em outras palavras, ela queria atingir a intimidade mais profunda de um ser humano. Mas, para tanto, sabia que era preciso usar a arte da palavra e as artimanhas da escrita para escavar intimidades, porque sentimentos, sensações, emoções e desejos não deixam fósseis e quase sempre apagam seus rastros. Quando a intimidade humana vai longe, seus últimos passos já se confundem com os primeiros passos do que chamamos Deus: o desconhecido, a totalidade.

Clarice sabia escavar intimidades para tocar na “coisa”, no “it”, ou seja, na coisa impessoal, no segredo que nunca se revela por completo. Repetia constantemente que escrever é tantas vezes lembrar do que nunca existiu e conhecer o que não se sabia. Ela via na literatura e na escrita uma forma de tocar na gênese do ser humano. Seu desejo de compreender o enraizamento e a origem do homem era muito forte, pois sabia que a nascente do homem é obscura e seu passado mais remoto é incompreensível.

“A obsessão de minha obra diz respeito a condição humana”. Esse pensamento de Edgar Morin (2002, p.19) expressa bem a obsessão cognitiva de Clarice Lispector. Para ela, o problema do hu-

mano não é apenas de conhecimento, mas de autoconhecimento, enraizamento e destino, origem e humanidade.

A escritora desenvolve uma escritura que, num jogo estético, une razão e sensibilidade, intuição e inteligência, racionalidade e paixão. Seu desejo era tocar a essência da vida e religá-la à essência do universo. Para ela, era inconcebível o mundo e o universo sem o homem que lhes desse sentido, voz, contornos. “O que seria do mundo, do cosmo, se o homem não existisse” (LISPECTOR, 1994b, p. 119). Era isso que Clarice, em *A paixão segundo G.H.* (1998a, p. 71), denominou de “sentimentação do mundo”, neologismo permitido pela licença poética que o escritor tem, termo criado por ela para designar o sentido que o homem dá ao mundo e à vida.

Em sua concepção, há coisas que nos antecedem e que nos sucedem, coisas sobre as quais nem sempre podemos dizer tudo. Ela incorporou isso em seus textos. O que há são “inícios inacabados” (LISPECTOR, 1996, p. 49) e finais sem fim, inconclusos. Talvez a escritora soubesse que de algumas histórias nunca saberemos nem o começo nem o fim e, quanto ao que falamos, “a primeira palavra jamais é nossa²⁵” e a última não nos pertence.

Semelhante às suas pequenas histórias de infância, seus contos e romances não têm início nem fim, nem abertura, nem fechamento. Sem um enredo bem definido, eles fogem aos cânones tradicionais. Sem início, meio e fim, suas tramas enovelam o leitor e o arrastam para as profundezas do ser e das palavras, conduzindo-o a mergulhos naquilo que ela denominou de “instantes-já” da existência humana. São tramas erráticas, textos em tecimentos; a redação está sempre se fazendo, como se a coisa estivesse acontecendo naquele “instante-já”, “ali-mesmo”. “Todas as palavras escritas resumem-se em um estado sempre atual que eu chamo de ‘estou sendo’” (LISPECTOR, 1999c, p. 75). Algumas começam

25
67.

Cf. RICOEUR, Paul. *O singular e o único*. São Paulo: UNESP, 2002, p.

sem começo: iniciam-se com vírgula, com três pontos ou travessões. A primeira linha, que deveria ser o início da história, aparece como continuidade de algo anterior indizível, como vemos em *Uma aprendizagem* ou *O livro dos prazeres*, de 1969, e em *A paixão segundo G.H.*, de 1964. Outras narrativas já começam mostrando a trama dos acontecimentos pelo meio. Talvez isso seja influência das histórias sem fim que a escritora ouviu na infância, o que a levou a pensar que “nada começou e nada terminará” (BORELLI, 1981, p. 17).

Quando uma história não tem começo nem fim, qualquer outra história pode vir a ser seu complemento, a se juntar à história já existente. Ao ler o conjunto da obra de Clarice Lispector, a impressão que se tem é que cada um de seus livros é apenas mais uma página de um enredo maior, um fragmento de uma mesma história sem fim. Tudo se passa como se ela tivesse escrito apenas uma única narrativa que se ramificou em várias outras, em vários livros, ou como se tivesse escrito apenas um livro com diferentes narrativas sobre o mesmo ser.

As narrativas dessa escritora transmitem o caráter inacabado do mundo, da vida, do homem. Elas exigem um leitor especial, alguém cujo pensamento não seja linear, reducionista, que a leia de forma quase telepática, como ela mesma sugeriu. A totalidade de sua produção cognitiva deve ser entendida pelo envolvimento afetivo, pelo sentir, pelo que a escritora chama de “pensar” que quer dizer ‘sonhar palavras’ (BORELLI, 1981, p. 78). A leitura puramente lógica, racional, analítica, de sua obra se tornaria reducionista e simplificadora. A forma de compreendê-la é por meio do contato intuitivo, sensitivo, direto e silencioso com suas palavras.

Clarice sempre privilegiou a intuição e adotou em sua escrita um método de conhecimento que denominava de telepático. Dez meses antes de sua morte - que ocorreu em dezembro de 1977 - em entrevista dada à TV Cultura, afirma que entendê-la não é uma questão de inteligência e sim de senti-la, de entrar em comunhão com o que ela fala: “Ou toca ou não toca (...) Suponho que me en-

tender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato...”.

Sutilmente, o que ela faz é uma grande crítica à racionalização e não necessariamente à racionalidade do pensamento. A racionalização integra a força, o real na lógica do sistema, e crê então possuí-lo. A racionalidade está aberta ao que resiste à lógica e mantém o diálogo com o real (MORIN, 1998, p. 171). Sua obra está mais próxima da racionalidade do que da racionalização, pois a racionalidade é aberta e dialógica, é capaz de reconhecer o coração que pulsa em cada pensamento.

Uma das marcas da obra clariceana está na condição singular de seus personagens: a partir de algumas experiências aparentemente banais e cotidianas, eles se despojam, inesperadamente, do conhecimento que têm para construir o conhecimento de si. Descortinam-se e voltam a estados de ser crianças para experimentar a vida como quem vê pela primeira vez o nascer do Sol. Tornam-se estreantes no cenário-mundo, sujeitos que experimentam o mundo como Adão e Eva nos instantes iniciais da vida humana.

Seus personagens passam pelas experiências da vida/morte/vida, da consciência e do amor; renascem, simultaneamente, em si e para si. Quem não passa por tais experiências não pode se permitir ao novo e ao desconhecido, não pode se abrir a Deus, ao amor, ao outro e ao mundo. “Quem nunca passou por tais experiências é apenas um animal humano, não um ser humano” (CAMPBELL, 2004, p. 27). Com esse recurso - próprio da ficção - a escritora se aproxima da matéria bruta do real, o substrato que faz nascer o pensamento, a vida, o sopro; lugar de onde vem a consciência e o amor.

PRIMEIRAS ESTRATÉGIAS DA AVENTURA DO CONHECIMENTO

Depois de ler, fichar, resumir, escrever, discutir, pesquisar e percorrer toda a obra de Clarice Lispector para compreender sua cosmovisão, a primeira necessidade que senti foi definir o foco da

pesquisa, o “recorte” ou o “objeto” da pesquisa. Diante da totalidade da sua obra, percebi que em sua ficção o homem é um ser inacabado, ser nascido e em contínua gestação. Percebi também que dentre toda sua produção *A maçã no escuro*, de 1961, é o livro, o romance, mais emblemático a esse respeito. Do conjunto de sua obra, Clarice tinha uma preferência especial por esse romance com o qual foi laureada com o Prêmio Graça Aranha. Essa obra se tornou, para mim, o ponto hologramático a partir do qual iria pensar/analisar/entender a condição humana na obra dessa escritora.

A maçã no escuro foi a obra que mais lhe exigiu esforços cognitivos e a que mais lhe impressionou. Na versão manuscrita trazia um “tom conceituoso” e até um prefácio que foi posteriormente retirado por sugestões de Fernando Sabino²⁶. “Foi o único [livro] bem estruturado que eu escrevi, eu acho”, disse Clarice (LISPECTOR, 2005, p. 150). Em carta de 21 de setembro de 1956, destinada a Sabino, seu amigo sincero, Clarice confessa: “Foi um livro fascinante de escrever, aprendi muito com ele, me espantei com as surpresas que ele me deu – mas foi também um grande sofrimento” (SABINO; LISPECTOR, 2001, p. 140).

Foi um livro escrito com prazer e senso de descoberta, uma narrativa ficcional na qual o protagonista regride até a era terciária, a um estágio anterior ao surgimento da palavra. Foi um romance escrito como quem faz escavação arqueológica: paciente, profundamente, delicadamente. Escavando, escrevendo e, ao mesmo tempo, aproximando-se da “coisa”, entendendo-a. “Todas as manhãs eu datilografava, chegava a 500 páginas. Eu copiei onze vezes para saber o que é que estava querendo dizer, porque eu quero dizer uma coisa e não sei ainda bem ao certo. Copiando eu vou me entendendo” (LISPECTOR, 2005, p. 157).

26 Parte do “prefácio” retirado do livro está nas “notas de leituras dos originais remetidas em setembro, 1956” à Clarice por Fernando Sabino. In: SABINO, Fernando; LISPECTOR, Clarice. *Cartas perto do coração*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 138 e 150-178.

Esse romance passou onze anos para ser publicado, mas durante esse tempo a escritora ainda redigiu “O mistério do coelho pensante” (infantil) (1967) e os contos que compõem “Laços de família” de 1960. “Escrevia! Escrevia, atendia o telefone, no meio das crianças gritando, o cachorro saindo, entrando... A maçã... foi isso” (LISPECTOR, 2005, p. 161).

Como o restante de sua obra, *A maçã no escuro* exige um leitor intuitivo, sensitivo e imaginativo. Como percebeu Olga de Sá, esse romance aspira a um leitor de fruição que o leia, sem pressa, pois o que chega à linguagem não chega ao discurso. Um leitor dotado de uma disponibilidade temporal outra, capaz de recuperar “o ócio das antigas leituras” (SÁ, 2004, p. 69). Alguém que escute o apelo ancestral, que sonhe com as palavras, sinta-se tocado pela “coisa”; alguém capaz de fazer parte da fábula e viver o tempo místico em que as coisas acontecem; um leitor que acompanhe a trajetória do personagem, a respiração do homem “se fazendo” que, semelhante a “um macaco, seus pulos de fugitivo repercutem macios sobre a relva do jardim” (SÁ, 2004, p. 70).

Na concepção de Sá, esse romance pode ser visto como uma grande parábola do Gênesis. Parábola que, segundo Fernando G. Reis, “busca a curva do Homem-total. (...) Martim quer se recuperar como humano – ao se identificar com a pedra, a planta, o pássaro, a vaca – ele não está fugindo de sua condição” (REIS, 1968, p.228).

Romance pouco estudado, *A maçã no escuro* merece um estudo mais atento, profundo e complexo. Como percebeu Affonso Romano de Sant’anna, *A maçã no escuro* é uma grande parábola do indivíduo em busca da consciência e de sua linguagem, de um indivíduo “se fazendo”, esclarece a própria Clarice. “Tanto que a primeira parte se chama ‘Como nasce o mundo’²⁷. A segunda é ‘O nascimento do herói’, porque já era homem e queria ser herói. E a terceira é ‘A maçã no escuro’”, acrescenta Lispector (2005, p. 151).

27 Na verdade, a primeira parte do romance não se chama “como nasce o mundo” e sim “como nasce o homem”.

Esse “se fazendo” é esclarecedor e deve ser bem compreendido, pois indica a imagem que a escritora possuía do homem e a que queria transmitir sobre o personagem, Martim. Indica “processo”, temporalidade presente, o instante-já em que a coisa está sendo criada, acontecendo, “movimento”, “inacabamento”; expressa a condição do homem que está se auto-organizando por dentro, mas a partir da dialogia com o exterior, com o meio, seu mundo circundante. Com dor, alheamento e descoberta, Martim vai, a cada passo, jogando no chão a pele velha e parindo o eu profundo dele mesmo. O personagem vai *se fazendo*, mesmo sem modelos. Com susto, prazer e surpresas, ele vai se descobrindo.

Para Benedito Nunes, todos os temas gerais de ordem filosófica e religiosa contidos no conjunto da obra de Clarice Lispector passam o longo e complexo romance *A maçã no escuro*: liberdade e ação, bem e mal, conhecimento e vida, intuição e pensamento, cotidiano e “coisa”. São eles que dão ao romance uma latitude metafísico-religiosa, temas que podem ser resumidos num só problema: o do ser e o do dizer (NUNES, 1976, p. 57). Para alguns críticos, *A maçã no escuro* é marcante no itinerário da escritora. Ele define o que ela vinha escrevendo e delinea o que futuramente iria escrever.

A maçã no escuro é um “romance-núcleo”, como assim o chama Sá (1979), livro que pode perfeitamente ser visto de modo hologramático, uma narrativa que dialoga com todos os outros livros e escritos da autora. É nele que melhor percebemos o homem inaugurando a odisséia de si mesmo no mundo. Esse é um livro cuja narrativa mito-lógica e mito-poética trata da complexidade da condição humana, podendo ser visto como uma crítica ao racionalismo e à técnica que ameaçam o humano do homem.

Foi esse contexto de abrangência e profundidade dessa obra que me levou a delinear com mais propriedade o que eu queria. Movi-me cognitivamente com a intenção de empreender uma leitura transdisciplinar e complexa da condição humana na obra de Clarice Lispector. Para tanto, não foi preciso eleger todos os personagens de seus romances e contos para, a partir deles, tentar compreender

ou vislumbrar a condição humana. Coloquei-me diante de um desafio maior: falar de um personagem e nele vislumbrar o indivíduo, a sociedade e a espécie, a unidade e a multiplicidade da natureza humana. Martim é esse personagem o qual, por vezes, a narradora contenta-se em chamá-lo de “o Homem” - com letra maiúscula para indicar o caráter genérico que assume.

Os grandes personagens criados por Clarice Lispector são quase sempre mulheres: Ana, Ofélia, Virgínia, Lucrecia, Sofia, Laura, Joanna, G.H., Lori, Sra. Xavier, Dona Maria Rita Alvarenga, Ângela, Ângela Pralini... Em *A maçã no escuro*, Martim é o Homem naquilo que a espécie tem, também, de mulher (REIS, 1968, p. 228-9). É um ser arquetípico, símbolo macho/fêmea, claro/escuro, transgressor/reconciliador; um ele-ela, um ela-ele que se apresenta também nos contos da coletânea *Onde estivestes de noite*, de 1974.

Todos os personagens de Clarice são ramificações, expressões ou facetas de um mesmo ser. Martim seria, assim, um “homem genérico” que, na concepção de Morin, é o ser que sintetiza e vive, ao mesmo tempo, na natureza e na cultura, na sua singularidade e na universalidade do mundo, ser único e múltiplo, tão antigo quanto moderno. Martim não é o nome de um homem, nem somente um personagem. É o nome que, na escritura de Clarice, assumiu a natureza humana, natureza que se multiplica em experiências e outros personagens, em vozes e silêncios. Para entendê-lo senti necessidade de fazê-lo dialogar com outros personagens clariceanos, segui aquilo que o poeta Roberto Juarroz disse, ou seja, que para entender bem o que diz uma voz temos que ouvir todas as outras (2000). Essa máxima poética tornou-se um dos principais guias metodológicos para eu escutar as múltiplas vozes que ecoam em *A maçã no escuro*, múltiplas sonoridades que saem das profundezas da mesma alma humana.

Ao procurar o homem dentro do homem, Clarice reinventa-o. Ao buscá-lo, o cria. A condição inicial de partida é a mesma de volta ao começo porque o caminho para um fim exige muitos recomeços. Martim é o “protótipo”, homem adâmico.

Criado e inacabado, ele pretende ser o criador de si mesmo, quer e precisa inventar, mesmo com dor, solidão e perda, um sentido maior para sua existência, um outro sopro de vida. Desce a eras ancestrais, a existência imemorial do Ser sem nome, anterior à cultura, à sociedade e ao pensamento racional para se reconstruir.

Na minha tese não pretendi decifrar nenhum enigma. Procurei dialogar com eles, entender os segredos sem revelar seus mistérios. Em outras palavras, não fiz exegeses, nem expliquei a condição humana, mas apenas dialoguei com os mistérios que a constituem. Minha postura não foi de dar respostas, mas a de sonhar com aquilo que as palavras dizem, porque o sonho é uma maneira de se alcançar a realidade, como pensava a escritora. Não se trata de abandonar as teorias e os comentadores, mas de ficar atento porque as palavras já ditas podem amordaçar uma boca, desviar uma mente, moldar uma visão e descaracterizar a originalidade do “objeto” que se tem como alvo de reflexão.

Não usei nenhuma “metodologia” que aprisionasse numa camisa de força a condição humana. Recorri ao método por entendê-lo como uma estratégia capaz de captar as ambiguidades, ambivalências, incertezas e contradições próprias do ser humano. Morin estabeleceu uma pertinente diferenciação entre metodologia e método. Para ele, as metodologias são guias *a priori* que programam as pesquisas, enquanto que o método, derivado do nosso percurso, será uma ajuda à estratégia (1999, p. 39). Como estratégia, o método ajuda a pensar a complexidade das coisas, do ser-no-mundo.

Certa vez Clarice disse: “Arrumar é achar a melhor forma” (LISPECTOR, 1998a, p. 33). Encontrar a melhor forma é questão de método.

Diante de um “objeto” de pesquisa com essa natureza e complexidade é impossível manter um método imutável, rígido e único. Penso como Gaston Bachelard que, às vezes, mudar de método é se dar uma chance suplementar de se instruir (BACHELARD,

1990, p. 36). Essa foi outra estratégia ou método que usei: o método de não ter método rígido, construído ou eleito antes mesmo da experiência de viver-o-objeto. O método foi sendo construído *pari passu* com o desenrolar da pesquisa.

Olhei para a obra dessa escritora e para o homem, Martim, a partir de algumas lentes que me permitiram dialogar com o personagem e comigo mesmo, com a obra e com a vida da escritora. Minha leitura sobre a condição humana na obra de Clarice foi iluminada pelos princípios do pensamento complexo dos quais fala Edgar Morin: os princípios *dialógico, recursivo e hologramático*²⁸.

A reconstrução de Martim é uma tentativa de enraizamento e abertura. Enraizamento na sua história, na natureza, na animalidade e no cosmo. Abertura para a vida, para o incerto e o infinito, pois sem abertura o homem não pode receber a graça divina, as surpresas do mundo e ser habitado pelo outro. Sua reconstrução começa pela desconstrução de uma forma de ser, viver, falar, sentir, pensar, fazer. O personagem passa pelo necessário despojamento de sua antiga vida. Vive as experiências da despersonalização e do vazio, a perda da linguagem e da identidade, experiências que na primeira parte da tese denomino **Desenraizamentos**.

A segunda parte intitulei de **Luminescências**. As temáticas que compõem essa parte servem para esclarecer aspectos da obra (*A maçã no escuro*) e das experiências do personagem tratadas anteriormente. Servem também para iluminar as partes seguintes, mas sem condicionar o leitor, pois as partes seguintes não são consequências, desdobramentos ou sequências dessa segunda parte.

Após passar pelas experiências de “desmontagem humana” ou de desenraizamentos, Martim tenta reconstruir-se e isso o põe em contato com as raízes do mundo, da vida e dele mesmo; tenta

28 Edgar Morin faz uso desses princípios nos seis volumes de *O método*, assim como no conjunto de sua obra. A dialógica rejunta o que está separado, a recursividade introduz um circuito entre causa-efeito, efeito-causa e, finalmente, o hologramático assume a indissociabilidade entre parte e todo. Esses três princípios são inseparáveis.

refazer-se buscando enraizar-se na Natureza, no cosmo, na vida e nele mesmo. Essas experiências constituem a terceira parte da tese denominada de **Enraizamentos**. Nela, percebe-se que o homem precisa encontrar seus fundamentos perdidos para poder refazer-se e, desse modo, sentir as bases primordiais da sua subjetividade e existência espiritual. Essas “sentimentações” encontram-se na quarta parte da tese intitulada **Arborescências**. Aqui Martim já se é uma pessoa e quer se tornar herói, um homem que se pergunta “o que é que um homem faz”, pois, agora, é possuído pelo desejo de reconstruir o mundo a partir dele mesmo.

Em *A maçã no escuro*, as experiências de seu protagonista são, ao mesmo tempo, contínuas e descontínuas. As quatro partes que formam a tese foram organizadas a partir das experiências de Martim. Os textos que formam cada parte da tese também se apresentam assim: autônomos e dependentes uns dos outros, contínuos e descontínuos, não obedecem a uma sequência linear. Portanto, devem ser vistos como iluminações sobre as experiências do personagem, esclarecimentos necessários que permitam ao leitor seguir seus passos e dialogar com os mistérios do ser.

Minha estratégia de escritura levou em consideração a relação entre as partes e o todo, entendendo-as como unidade indissolúvel. Algumas das ideias ou determinadas passagens podem se repetir em outro lugar ao longo da tese. Reorganizadas e recontextualizadas, essas ideias ou passagens ganham um novo sentido, permitem a interpretação se ampliar e avançar. Era isso que Clarice tantas vezes chamou de “repetição criadora”.

Essa estratégia ou forma de arrumar permitiu a mim deixar as vivências de Martim como elas são: inacabados, indecifráveis, pois suas experiências não se esgotam em uma interpretação.

Ler a totalidade da obra clariceana e, principalmente, *A maçã no escuro*, é como acompanhar a respiração de um homem que acaba de acordar de um sono profundo num jardim sem lua, homem que desperta estupefato consigo mesmo, com a complexidade de sua condição e com o esplendor do mundo.

O leitor desse longo e denso romance, além de se deparar com a complexidade da obra e do personagem, é obrigado a se olhar no espelho e reafirmar as palavras da própria Clarice em entrevista: “eu sou Martin”.

Ao percorrer a obra de Clarice Lispector, percebi que seus escritos são tecidos por quatro fios do conhecimento que se misturam de forma indivisível: um religioso/místico, um mítico, outro científico e outro poético. Na tese esses quatro fios também se fazem presentes na forma como interpreto a condição do homem.

Por meio de sua obra, Clarice nos diz que a verdade mais sincera é sempre inventada e que uma interrogação sempre chama outra. Na sombra de uma pergunta dorme uma outra pergunta. No abismo de um mistério reside um outro mistério: o homem. A tese que apresentei não possui conclusão, porque quem se dispõe a interpretar ou dialogar com os mistérios da condição humana deve ter consciência de que a primeira palavra nunca é sua e que a última não lhe pertence.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Tradução: Norma Telles. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BORELLI, Olga. **Clarice Lispector: esboço para um possível retrato**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

CAMPBELL, Joseph. **E por falar em mitos...** conversas com Joseph Campbell. (entrevistado por Frans Boas). Tradução: Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Verus Editora, 2004.

FERREIRA, Teresa Cristina Montero. **Eu sou uma pergunta: uma biografia de Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

JUARROZ, Roberto. Para compreender uma voz, escute todas as outras. In: RANDOM, Michel. **O pensamento transdisciplinar e o real**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2000, p. 139-42.

LISPECTOR, Clarice. *A maçã no escuro (romance)*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *Água viva (ficção)*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994a.

_____. **A paixão segundo G. H.** (romance). Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

_____. **Um sopro de vida: pulsações** (romance). Rio de Janeiro: Rocco, 1999c.

_____. **A descoberta do mundo** (crônicas). Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

_____. *Onde estivestes de noite (contos)*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994b.

_____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. **O Lustre**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-America, 1989.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade; a identidade humana**. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002a.

NUNES, Benedito. O mundo imaginário de Clarice Lispector. In: **O dorso do tigre**. São Paulo: Perspectiva, 1976. (Debates).

_____. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1995.

REIS, Fernando G. Quem tem medo de Clarice Lispector. In: Rev. **Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro, ano IV, n. 17, jan-fev. 1968, p. 225-234.

SÁ, Olga de. **A escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis: Vozes; Lorena: Faculdades Integradas Tereza D'Avila, 1979.

_____. **Clarice Lispector: a travessia do oposto**. São Paulo: Anablume, 3 ed. 2004.

SABINO, Fernando: Lispector, Clarice. **Cartas perto do coração**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

VARIN, Claire. Clarice, olho-de-gato. In: **Remate de males**: Revista do Departamento de Teoria Literária. Campinas/SP, n. 9, 1989, p. 55-61.

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: A COMPREENSÃO DO OBJETO DE ESTUDO À LUZ DA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE CIÊNCIA

SIMÕES DE MORAIS

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os fundamentos teórico-metodológicos de uma pesquisa desenvolvida no processo de doutoramento entre o período compreendido entre 2008 a 2012, vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PP-Ged) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No estudo, apresentam-se os caminhos trilhados na compreensão de um objeto de estudo na área da educação, particularmente o que se refere às relações de poder que direcionam as ações decisórias na gestão escolar.

No primeiro momento definiremos uma concepção de ciência, bem como assumimos o materialismo histórico como método considerado como “lente” para leitura do objeto de estudo. Em seguida, apresentamos procedimentos oriundos da pesquisa qualitativa que auxiliaram a coleta e tratamento das informações oriundas do campo empírico articulado a uma fundamentação teórica. Por fim, tecemos reflexões sobre a relevância da pesquisa na área das humanidades, particularmente em educação, com seus fundamentos teóricos-metodológicos para compreensão do objeto de estudo.

ANALISANDO UM OBJETO DE ESTUDO À LUZ DA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE CIÊNCIA

Sabendo-se que a pesquisa científica consiste em um processo complexo e não pode se desenvolver de forma ilusória, apresenta-se como atividade baseada na produção do conhecimento. Para Minayo (2007, p. 10), a pesquisa é um processo que resulta da: “[...] articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade”. Significa dizer que é uma atividade de produção do conhecimento científico e, conseqüentemente, dedica-se a relatar, necessariamente, “o simples levantamento de fatos e coleção de dados, buscando articulá-los no nível de uma interpretação teórica” (SEVERINO, 2004, p. 149).

O tratamento do conhecimento na pesquisa científica depende, conseqüentemente, da maturidade intelectual do sujeito e da visão crítica de mundo que se processa em instituições acadêmicas. Por isso, Leite (1994, p. 11) diz que:

O conhecimento acadêmico não constitui um produto estático, realidade tão simples quanto possa parecer de imediato. Não é um conjunto isolado de informações, mas um conjunto comprometido com uma determinada visão de mundo, que se manifesta no próprio *processo* de investigação do real. [...] conhecimento, embora, geralmente, entendido como realidade constitui um processo.

Para compreender o objeto deste estudo, deve-se considerar as condições subjetivas do progresso da ciência, levando em conta a noção de obstáculo epistemológico necessário ao entendimento da produção do conhecimento. Entende-se que, no interior da produção do conhecimento científico, haverá dificuldades (obstáculos) na concepção do próprio estudo, uma vez que estão presentes impasses internos. Muitas vezes, salientam-se, apenas,

as condições externas de apreensão do objeto, contudo, é no seu interior que os entraves repercutem de forma mais intensa. Segundo Bachelard (1996, p. 17):

[...] logo se chega à convicção de que é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado. E não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmbito do próprio ato de conhecer que aparecem por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos.

De modo geral, Bachelard (1996) marca seu apogeu quando difunde a discussão do método científico considerado como seu período *diurno*, aquele que pensa o saber científico. Num e noutro caso, o filósofo não procura estabelecer a relação do saber, produzido pelos homens, com as coisas, mas a relação desses homens com seu próprio saber. Por isso, é necessário perceber as minúcias que envolvem o objeto de estudo e detectar os obstáculos, evitando, assim, uma visão superficial e equivocada desse objeto. É imprescindível ter a percepção dos obstáculos no estudo do objeto para entender as condições internas de ocorrência na realidade social.

Bachelard (1996), de maneira assertiva, demonstra as *ciladas* e os entraves que cercam a descoberta, em nosso estudo, de conceitos essenciais relacionados à compreensão das relações de poder na gestão escolar. Por isso, destaca a função positiva dos erros nessa gênese e, particularmente, o caráter recorrente e geral de determinadas resistências ao conhecimento científico. Em consequência disso, evidencia uma série de obstáculos epistemológicos para a formação do espírito científico, dentre os quais, pode-se destacar: basear-se na opinião (restringe a possibilidade de formular problemas oriundos de hábitos intelectuais), experiência

primeira (posta antes da crítica), conhecimento geral (falsa doutrina do geral), hábitos de natureza verbal (única imagem ou palavra serve de modelo explicativo), conhecimento unitário e pragmático (sedução de generalidades de modo mais amplo), substancialista (atribuir ao conhecimento qualidades diversificadas), psicanálise do realista (convicções substancialistas ingênuas), animista (confiar-se na unidade do objeto), mito da digestão (possibilidade de posse, pois promove uma segurança – real dito apenas como alimento), mito da geração (saciar o desejo de ter para tornar-se), conhecimento qualitativo, bem como a objetividade científica e psicanálise. A atenção que o pesquisador dedica a esses obstáculos permite uma análise cuidadosa do objeto de estudo.

Diante disso, Bachelard (1996) afirma que esses entraves ao conhecimento são hodiernos dentro de nós e espalhados à nossa volta e a sua superação é um desafio que sempre se renova. Pode-se afirmar que a experiência científica se baseia na configuração de erros retificados para se concretizar como saber científico. Portanto, a formação do espírito científico se dá a partir do conjunto de erros retificados diante dos obstáculos (BACHELARD, 1996). Isso faz com que se perceba que o exercício da pesquisa não se constitui em um resultado estático, tampouco é um conjunto isolado de informações desenvolvidas em instituições acadêmicas. Assim, enquanto pesquisador, o indivíduo pode refletir sobre determinados anseios, indagações pessoais e profissionais diante da realidade e seus múltiplos aspectos, do ponto de vista socioeconômico, político e cultural.

De forma objetiva, o conhecimento científico só emerge nas mentes e nas sociedades quando finalmente se consegue abrir mão das imagens primeiras, das impressões iniciais que se tem de um fenômeno, e passa a um caminho de abstração crescente, distante do dado claro e aparentemente explícito. “O espírito científico deve formar-se contra a Natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a informação da Natureza, contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro” (BA-

CHELARD, 1996, p. 29). Em consequência, pretende-se superar a apreensão imediata do objeto e alcançar as nuances da abstração para torná-lo uma produção científica.

No desenvolvimento do espírito científico, pode-se destacar a relação do homem com o seu próprio saber, tentando nos remeter às próprias reflexões para apreensão do objeto de estudo. Por isso, está persistindo no estudo desse saber acumulado historicamente com relação à formulação do nosso próprio conhecimento. Essa relação tem como possibilidade o desenvolvimento da ciência, promovendo a transformação do próprio conhecimento. De forma mais ampla, Bachelard (1996) afirma que o conhecimento é uma operação na qual a ciência cria seus próprios objetos pela destruição dos objetos da percepção comum, dos conhecimentos imediatos. A ciência é uma ação dinâmica e deve ser utilizada para agir sobre o mundo e transformá-lo. Dessa forma, o progresso científico se faz por rupturas e, conseqüentemente, supera o senso comum com as opiniões primeiras e com as pré-noções da filosofia espontânea. De forma específica, Kuhn (1982, p. 91) afirma que:

No desenvolvimento de qualquer ciência, admite-se habitualmente que o primeiro paradigma explica com bastante sucesso a maior parte das observações e experiências facilmente acessíveis aos praticantes daquela ciência. Em consequência, um desenvolvimento posterior comumente requer a construção de um equipamento elaborado, o desenvolvimento de um vocabulário e técnicas esotéricas, além de um refinamento de conceitos que se assemelham cada vez menos com os protótipos habituais do senso comum.

Nota-se que para o desenvolvimento de qualquer estudo científico, se faz necessária a superação do conhecimento baseado apenas nas observações. É notória a relevância das observações,

no entanto, a consolidação da produção do conhecimento só terá validade quando alcançar um significativo em nível de abstração. A ciência deixaria tão-somente de relatar dados e passaria à epistemologia discursiva e, por intermédio da descontinuidade e da ruptura, haveria o progresso e o desenvolvimento do pensamento e da razão. Bachelard (1996) contesta a noção de razão absoluta e contínua, as *filosofias do imobilismo*.

A perspectiva crítica põe em discussão a função social do conhecimento (sua compreensão no interior da lógica dialética), segundo a qual os sujeitos exercem um papel múltiplo, relacionado às condições práticas de existência dos sujeitos – física, biológica, material, existencial, espiritual e ideológica. Em consequência disso, a hipótese de o homem ser e desempenhar um papel estático e neutro em sociedade e na sua relação com a natureza é, completamente, refutável. Ademais, o homem mantém uma relação direta e inseparável com o processo histórico e cultural no qual está incluído. Por isso:

A consciência histórica torna-se exigência fundamental do processo dialético de aproximação do real. Por intermédio da consciência histórica, o sujeito deixa de ser um 'eu individualista' e assume a postura de um sujeito social, porque a história permite que os homens encontrem 'as transformações do sujeito da ação no relacionamento dialético homem-mundo' [...] Nesse sentido, a realidade social não pode ser entendida como uma soma de partes isoladas. Se essa realidade é determinada pelo homem, [...] ela é igualmente uma totalidade, um complexo cujo desvendamento não se dará pela fragmentação do real (LEITE, 1994, p. 21).

De modo geral, a *forma* do pensamento é diferente do conteúdo, embora esteja extremamente relacionado a ele. Assim, o

sujeito é distinto do objeto, mas não pode ser separado dele. A forma é sempre forma de um conteúdo e o conteúdo produz a forma. Se considerar apenas a lógica em seu sentido próprio, com suas regras próprias de raciocínio, não se consegue identificar semelhanças entre a lógica formal e as novas *lógicas*. As chamadas *lógicas dialéticas* nada mais são do que a própria dialética. Percebe-se que o método, no sentido dialético, é considerado como a possibilidade de consciência da forma, melhor dizendo, compreensão do movimento interno do conteúdo, as ligações internas e imprescindíveis das partes com o todo. Lefebvre (1983) apresenta reflexões relevantes sobre a relação entre a lógica dialética e a lógica formal, haja vista que uma possibilidade não exclui a outra.

O método não deve desdenhar a lógica formal, mas retomá-la. Portanto, o que é esse método? É a consciência da forma, do movimento interno do conteúdo. E é 'o próprio conteúdo', o movimento dialético que este tem em si, que o impele para a frente, incluída a forma. A lógica dialética acrescenta, à antiga lógica, a captação das transições, dos desenvolvimentos, da 'ligação interna e necessária' das partes no todo (LEFEBVRE, 1983, p.21).

Conforme essa concepção, pode-se afirmar que o pensamento lógico formal em si mesmo é um raciocínio sem conteúdo, sem sentido. Esse tipo de raciocínio, pensado isoladamente, não oferece qualquer subsídio para um estudo científico, tornando-se uma teoria sem utilidade. Se considerar, contudo, a lógica apenas como momento do pensamento, em que se separa a forma do conteúdo apenas provisoriamente, sem desconsiderar o conteúdo do raciocínio, infringem-se as regras da lógica formal, descaracterizando-a. A lógica formal é necessária e precisa ser superada pela lógica dialética.

Lefebvre (1983) compreende que a lógica formal é apenas o início do conhecimento, do pensamento racional, e afirma que

essa lógica da forma é, assim, a lógica da “abstração”. Quando o pensamento promove essa redução provisória e minimiza, também, o conteúdo, retornando a esse para reaprendê-lo, então a lógica formal se revela insuficiente e incompleta. É necessário substituí-la por uma lógica concreta, uma lógica do conteúdo, da qual a lógica formal é apenas um elemento (uma parte), um esboço válido em seu plano formal, mas, aproximativo e incompleto. Diante dessa concepção, o conteúdo é feito da interação de elementos opostos, como o sujeito e o objeto, o exame de tais interações é definido como dialética e, por conseguinte, a lógica concreta ou a lógica do conteúdo será a lógica dialética.

Assim, a totalidade evidencia o homem como um todo, não podendo ser diversificado, pois cada parte que o compõe faz parte de um todo, embora não se apresente como realidade acabada, imutável, porém, como um processo que se concretiza em constante mudança. Por isso, o materialismo histórico dialético não pode ser visto apenas como um sistema filosófico, e sim como um movimento, um processo de conhecimento que passa a todo tempo por um processo de superação que se caracteriza por ir do abstrato ao concreto, do formal ao conteúdo e do imediato ao mediato (LEFEBVRE, 1983). Analisando a realidade em que o homem está inserido, pode-se perceber ainda um aspecto importante: a realidade, melhor dizendo, as contradições existenciais dessa mesma realidade. “A contradição dialética é uma inclusão (plena, concreta) dos contraditórios um no outro [...]” (LEFEBVRE, 1983, p. 238).

Diante disso, nas diversas possibilidades de revelar a apreensão do objeto de estudo, deve-se considerar suas contradições internas e as condizentes com a realidade social. Neste estudo, procura-se apreender o objeto de estudo proposto, levando em conta o período necessário e as possibilidades de acesso. Considerando o objeto de estudo, busca-se verificar as nuances do poder à luz de uma perspectiva dialética para, enfim, compreendê-las nas interações cotidianas que embasam as relações na gestão escolar por meio das ações decisórias do Conselho de Escola e do Caixa Esco-

lar. Em sentido amplo, busca-se entender as mediações internas que orientam as relações de poder que podem definir as práticas cotidianas e suas contradições nas ações decisórias desenvolvidas na gestão escolar.

Dentro dos conhecimentos científicos produzidos sobre o poder, pode-se evidenciar a importância da discussão de Bourdieu (2007) e de Foucault (1979) destacando as possibilidades de efetivação por meio das estratégias de discurso ou mesmo pelo uso de instrumentos simbólicos que podem subsidiar a atuação dos sujeitos nas relações cotidianas relacionadas à gestão escolar. Com possibilidades concretas de efetivação do poder, pretendeu-se compreender a interação social e contraditória que embasa ações organizativas das relações sociais na gestão da escola.

Neste estudo, destaca-se a importância da utilização dos instrumentos simbólicos da estruturação do poder na realidade social. Desse modo, embasa-se o estudo na concepção de Bourdieu (2007) que trata da concretização do poder na realidade social dentro de um sistema relacional específico das relações humanas cotidianas, devido ao uso dos instrumentos simbólicos como a linguagem, o conhecimento, a comunicação, dentre outros. A concretização desses instrumentos depende da materialidade sob a qual é efetivada a relação social entre os sujeitos em que pode ser revelado os que exercem o poder e os que lhe tornam submissos.

Bourdieu (1996) destaca ainda a produção do campo na materialização da disputa pelo exercício do poder em que os sujeitos utilizam diversos tipos de capitais – recursos do poder (elementos físicos, culturais ou mesmo simbólicos) para a formação de uma relação social subsidiada por *habitus*²⁹. Vale salientar que esse *habitus* é construído socialmente por meio de uma relação recíproca entre a socialização de instrumentos simbólicos perpetuados pela sociedade e a própria disputa de superação dentro do próprio

29 [...] um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista); o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural [...]. (BOURDIEU, 2005, p. 61).

campo. A gênese social de um campo depende das crenças subsidiadas, das alternativas referentes às coisas materiais e simbólicas geradas no próprio campo.

É imprescindível evidenciar que a materialização do poder pode ser sutil e pouco perceptível entre os sujeitos, uma vez que esses podem se utilizar de diversas estratégias para sua concretização. Por isso, é relevante observar as estratégias utilizadas pelos sujeitos presentes em seus discursos, pois esses podem, no processo de interação social, regular suas falas no sentido de persuadir o outro para a efetivação de seus interesses. Por outro lado, os sujeitos ainda se utilizam de estratégias para resistir a mecanismos de dominação impostos por outros, significa dizer que o poder não possui apenas um sentido negativo ou disciplinador. Nessa perspectiva, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que produz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Foucault (1996) nega a perspectiva de neutralidade do discurso, sendo esse contraditoriamente proferido entre o desejo e o que pode ser socialmente aceito. Por consequência, o autor trata da estreita relação entre verdade e poder, particularmente na produção do discurso, em que esse pode ser regulamentado, organizado, selecionado e controlado ao produzir poderes e perigos, que delimita o discurso institucionalmente aceito e o que é imbuído pelo desejo. Nesse caso, é muito limitador analisar o poder apenas como mecanismo de dominação idealizado por Weber (1991), haja vista que as relações sociais apresentam-se como um sistema bem mais amplo e dialético.

No estudo dos autores Bourdieu (2007) e Foucault (1979), procurou-se evidenciar as possibilidades de apreensão da discussão sobre o poder, compreendendo suas nuances no interior de um determinado sistema social voltado à realidade da gestão escolar. Entende-se que o poder é caracterizado pela concretização de um sistema relacional que se evidencia por meio da instrumentalização de símbolos, pois possui um efeito ideológico, associando inte-

resses particulares como coletivos. Por consequência, percebe-se que os instrumentos simbólicos (comunicação, linguagem, dentre outros) podem ser utilizados como mecanismos de dominação na efetivação de determinados interesses particulares. De modo mais amplo, procura-se analisar o estudo em âmbito processual, melhor dizendo, como possibilidade de romper com mecanismos intuitivos e ultrapassar o imediatismo. Sobre esse assunto, Lefebvre (1983, p. 105) afirma que: “Pode-se chamar de ‘imediato’ todo o conhecimento que não é obtido através de um processo, de um caminho que passa através dos ‘meios’, de etapas ‘intermediárias”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 90) argumentam que a pesquisa qualitativa é desenvolvida em etapas: “[...] de uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise de dados coligidos”. Nesse sentido, considera-se a realidade em um contexto social, político e econômico do objeto de estudo, utilizando de procedimentos da pesquisa qualitativa para análise de dados coletados. Os estudos de Bogdan e Biklen (1994) indicam a importância da abordagem qualitativa no processo de pesquisa. Essa abordagem sugere a ideia de mundo como algo potencial “para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90). Em outro nível de apreensão do objeto, destaca-se o processo dialético, sob o qual a pesquisa é entendida como exercício da produção do conhecimento científico que se relaciona com diferentes abordagens de investigação (meios de apreensão), dentre os quais a qualitativa, cujas informações só fazem sentido quando se processa o detalhamento lógico na sistematização do trabalho. Assim, compreendendo essa abordagem, Minayo (2007, p. 57) considera que:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de

como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados [...]. Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.

Seguindo as orientações da abordagem qualitativa, para compreensão dos dados, analisa-se a gestão de uma escola pública no município de Natal, em âmbito estadual no tocante às relações de poder em face dos modelos de gestão incorporados e da política educacional brasileira configurada a partir dos anos de 1990. Conforme os estudos de Eco (2005), a delimitação com exatidão do âmbito geográfico e cronológico do estudo é imprescindível para o desenvolvimento e sucesso da investigação. Desse modo, escolheu-se uma escola considerando o acesso geográfico, documental e informativo dos sujeitos que auxiliaram no transcurso da pesquisa devido à viabilidade logística e financeira do pesquisador.

Assim, tem-se como referência empírica uma escola pública estadual localizada no município de Natal/RN. A Escola Estadual Presidente Kennedy foi escolhida por possuir uma organização diferenciada em relação às demais escolas do Estado do Rio Grande do Norte/RN. A escola foi criada para atender às demandas de formação do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (Ifesp) diante dos cursos oferecidos voltados ao Normal Superior. Essa Escola estadual é considerada um Laboratório do Ifesp para a formação dos professores. A Escola possui dependência adminis-

trativa ao Ifesp, devido ao Regime de Comodato³⁰ em que o gestor é indicado por essa instituição. Nesse caso, a Escola possui uma gestão indicada há sete anos; em consequência, tem-se um indicativo para o estudo das relações de poder diante dos processos decisórios definidores da organização escolar. Mesmo sabendo que a ocorrência das eleições diretas para gestores não garante a democratização das relações, entende-se que influencia nas condições para a efetivação dos processos decisórios relacionados à organização escolar. Ademais, permitiu evidenciar as contradições existentes entre as concepções da gestão burocrática, gerencialista ou democrática apresentadas e incorporadas na escola.

Ao analisar a seleção da escola, considerou-se a importância da definição do campo empírico da pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p. 87) enfatizam que sua escolha deve considerar a viabilidade de “[...] acesso aos sujeitos envolvidos, bem como a avaliação das possibilidades de conseguir esse acesso” o que se aplica a essa pesquisa, pois não há empecilhos, tendo em vista a localização da escola, bem como a disponibilidade do grupo gestor no

30 O Regime de Comodato representa contrato gratuito e unilateral em que o comodante entrega ao comodatário coisa não fungível para ser utilizada temporariamente e em momento posterior será restituída. Melhor dizendo, “é um contrato que só o comodatário se obriga em face do comodante”, sendo que “este não possui nenhuma obrigação em face do comodatário” (BENTO, 2012). Por consequência, o comodante apenas guarda a propriedade da coisa enquanto o comodatário adquire a posse. O contrato do regime de Comodato encontra-se “regulamentado no Código Civil de 2002 a partir do artigo 579, que o define como empréstimo gratuito de coisas não fungíveis, que se perfaz com a tradição do objeto” (BENTO, 2012). Comodato é regime estabelecido em diversas escolas públicas estaduais do nosso Estado (como é o caso da Escola Estadual Presidente Kennedy). Essas escolas seguem orientação diferenciada de indicação da gestão. Desse modo, esse regime assegura a indicação dos dirigentes das escolas públicas pelos Gestores representantes dos proprietários dos imóveis, em que elas funcionam. A indicação dos gestores dessas escolas públicas contradiz diversos artigos da Lei Complementar Estadual nº 290, de 16 de fevereiro de 2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005) que busca a concretização de mecanismos da gestão democrática como, por exemplo, a eleição direta para diretores. Por consequência, esse regime de comodato exclui totalmente essas escolas e suas comunidades de vivenciar o processo democrático ao qual têm direito.

que concerne o acesso aos documentos, bem como a participação da pesquisadora em atividades do cotidiano da escola.

Para tanto, houve caminhos teórico-metodológicos que sugeriram o uso de alguns procedimentos indispensáveis à coleta e análise dos dados para responder às questões de pesquisa. Portanto, os procedimentos auxiliaram a confirmação ou a negação das hipóteses. Dentre os procedimentos de pesquisa utilizados, evidenciaram-se: a revisão da literatura, análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação e notas de campo. Para Bourdieu (2007), a relação intrínseca entre as opções técnicas (mais empíricas) e teóricas na construção do objeto, são inseparáveis. “É em função de uma certa construção do objecto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc. se impõe” (BOURDIEU, 2007, p 24).

De acordo com Eco (2005), o objeto de estudo de uma tese se desenvolve por meio de determinados instrumentos em que esse objeto pode ser um *fenômeno real*. Por consequência, geralmente, parte das “[...] fontes não existem ainda sob a forma de textos escritos, mas devem tornar-se os textos você inserirá na tese à guisa de documentos: dados estatísticos, transcrições de entrevistas [...]” (ECO, 2005, p.35). É imprescindível o conhecimento de fontes visando possibilitar sua melhor apreensão. Diante disso, a revisão da literatura surge com a necessidade de apreender o conhecimento acumulado sobre o objeto de estudo. Assim, é importante definir adequadamente, no processo de investigação, a relação entre as possibilidades de apreensão do objeto por meio da empiria e as bases teóricas que o subsidiam. Segundo Minayo (2007, p. 62):

[...] o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, teoriza, revê criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema em pauta, estabelece conceitos e categorias, usa técnicas adequadas e realiza análises ao mesmo tempo específicas e contextualizadas.

Nesse caso, definiram-se procedimentos metodológicos no sentido de aprender os movimentos do objeto de estudo em uma realidade específica. Mesmo sabendo que esses procedimentos podem ser limitados na compreensão do concreto real, eles são necessários para a produção do conhecimento acadêmico. Por isso, formulou-se uma correlação entre os dados coletados e a literatura específica sobre as relações de poder presentes nas ações decisórias na gestão escolar. A seguir, preocupou-se em delimitar os procedimentos utilizados na tese para revelar as nuances do objeto de estudo que se pretende apreender.

DELIMITAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS NA COMPREENÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

No contato inicial com o campo empírico, foi realizado o registro, por meio de notas de campo (observação), no sentido de compreender o processo organizativo da instituição educativa no qual o estudo foi materializado. Entendem-se notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Os autores Bogdan e Biklen (1994) ainda apresentam possibilidades de organizar as notas de campo, uma vez que podem ser descritivas ou reflexivas. A primeira preocupa-se em “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152), enquanto a segunda se refere à “parte que aprende mais do ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

As notas de campo são necessárias para a melhor compreensão do objeto de estudo, uma vez que podem revelar ou desvendar o que não aparece de maneira evidente nos discursos tampouco em registros escritos (documentos, atas, dentre outros). Nesse caso, elaborou-se um roteiro para a organização de registros com destaque aos aspectos que necessitam ser observados em notas

de campo. Nos registros, procurou-se evidenciar, particularmente, aspectos observados nas reuniões de ambos os órgãos colegiados – Conselho de Escola e Caixa Escolar. De maneira pontual, indicaram-se eixos de análises que consideram a organização dos órgãos colegiados, mecanismos utilizados nas relações de poder e aspectos que interferiram na busca da gestão democrática.

Procurou-se, ainda, conhecer a realidade na qual esses representantes atuam, tendo em vista a composição de uma análise consistente dos dados coletados, considerando em outro momento as experiências do ponto de vista do informante. Nesse caso, Bogdan e Biklen (1994, p. 51) compreendem que “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra”. Esse processo de análise visa compreender a dimensão histórica do objeto de estudo – as relações de poder na gestão da escola por meio das decisões deliberadas nas ações do Conselho de escola e do Caixa Escolar, indicando as proposições que permitam apreciá-los numa perspectiva dialética.

Após a coleta, procedeu-se à análise e à interpretação dos dados por meio da categorização indicada nas observações, considerando as questões norteadoras do estudo como, por exemplo, a organização da gestão da escola, o poder de decisão dos representantes nas ações decisórias, dentre outras. Bogdan e Biklen (1994, p. 221), situando esse momento da investigação, sugerem que:

[...] as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado de outros dados.

[...] um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de

codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para organizá-los.

Diante da categorização dos dados coletados nas observações por meio das notas de campo, procedeu-se à análise dos documentos coletados junto à escola, particularmente as atas de reuniões dos órgãos colegiados. Na análise das atas coletadas junto à gestão da escola, observaram-se os registros indicados referentes ao mandato, temas discutidos, principais deliberações e os segmentos representativos que tomam posição nas reuniões analisadas. Vale salientar que as atas de reuniões cedidas possuem um período histórico específico. Sobre as atas do Conselho de Escola, registra-se o período configurado entre os anos de 2005 a 2011, enquanto que o Caixa escolar analisou o período de 1997 a 2010. No estudo, procurou-se realizar a análise considerando os mandatos de ambos os órgãos colegiados. É preciso ressaltar que o Conselho Escolar é denominado no trabalho sob duas formas: Conselho de Escola ou Conselho Escolar, pois os documentos oficiais utilizam as duas nomenclaturas. Além disso, utilizou-se o termo Caixa Escolar no gênero masculino por considerá-lo um órgão colegiado.

Com base na categorização dos dados e na relação direta com os objetivos delimitados com as questões de pesquisa que nortearam o estudo, iniciou-se a confrontação com a fundamentação teórica elaborada anteriormente. Foram desenvolvidas a análise e a interpretação dos dados, seguindo as orientações descritas por Lakatos e Marconi (2003, p. 167-168):

1. Análise (ou explicação): é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores [...].
2. Interpretação: é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas,

vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos.

O processo de categorização dos dados permitiu a análise e a interpretação de forma mais ágil, tendo em vista o aprofundamento do estudo. Melhor dizendo, na análise dos dados, houve a necessidade de seguir determinadas etapas que auxiliaram o aprimoramento da pesquisa. Minayo (2007, p. 340) delimita uma proposta dialética para a análise dos dados:

Metodologicamente, ela se traduziria numa forma de abordagem: desvendar as relações múltiplas e diversificadas das coisas entre si; explicar o desenvolvimento do fenômeno dentro de sua própria lógica; evidenciar a contradição interna no interior do fenômeno; compreender o movimento de unidade dos contrários; trabalhar com a unidade da análise e da síntese numa totalização das partes; co-relacionar as atividades e as relações.

Nessa perspectiva de análise, a autora Minayo (2007) define orientações que contemplaram a presente pesquisa: a) ordenação das informações – foi feito o mapeamento dos dados obtidos no trabalho de campo; b) classificação dos dados – eles existem a partir de questionamentos feitos sobre eles, levando em consideração uma fundamentação teórica que definiu eixos específicos de análises e; c) análise final – procurou-se fazer a articulação entre os dados colhidos e os referenciais teóricos da pesquisa, considerando as questões de pesquisa com base nos objetivos propostos. Neste trabalho, buscou-se mostrar, de forma clara, a

relação entre o aporte teórico contemplado e os dados empíricos colhidos. Assim, pôde-se, no transcurso da pesquisa, elaborar e (re)ver nossa tese e definir suas conclusões. Sobre esse último aspecto, os estudos de Laville e Dionne (1999, p. 228-229) enfatizam que:

A análise dos dados e a interpretação que a segue ou acompanha não vêm concluir o procedimento de pesquisa. Deve-se ainda tirar conclusões: pronunciar-se sobre o valor da hipótese, elaborar um esquema de explicação significativo, precisar-lhe o alcance bem como os limites e ver que horizontes novos se abrem à curiosidade dos pesquisadores. Este é o propósito da última etapa a aparecer no quadro que nos guia desde o começo.

Delimitou-se a realidade social da pesquisa, em realidades específicas, para configurar a oportunidade de perceber as contradições e os conflitos que estão sendo apresentados e transformados, historicamente, na própria definição do objeto de estudo. Diante disso, ao efetivar uma pesquisa social no campo educacional, desenvolveu-se uma “atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 2007, p. 23).

Para complementar os dados coletados na escola pesquisada, fez-se necessária a realização de doze entrevistas semiestruturadas com representantes dos órgãos colegiados. As entrevistas possibilitaram a complementação dos dados coletados nos documentos da escola. Neste estudo, buscou-se a compreensão dos mecanismos que orientam as práticas de gestão em educação como, por exemplo, as relações de poder de decisões vivenciadas na gestão da escola. Para tanto, foram selecionados os procedimentos anteriormente evidenciados. Seguindo essa proposição, configuraram-se as análises das questões que orientaram a coleta

de informações sendo verificadas ou contestadas conforme as experiências captadas na realidade social da pesquisa.

Ao efetivar entrevistas semiestruturadas, selecionaram-se os representantes titulares de ambos os órgãos colegiados: Conselho de Escola e Caixa Escolar. No Conselho de Escola, coletaram-se informações junto aos representantes do atual mandato (biênio 2010/2012), perfazendo o número de dez entrevistados. No entanto, duas entrevistas foram desconsideradas, visto que os representantes tinham o desejo de modificar as informações em seu conteúdo. Nesse caso, oito entrevistas foram levadas a efeito, tendo sido solicitado o preenchimento do formulário de consentimento esclarecido para publicação das ideias dos representantes após a transcrição. Vale salientar que os entrevistados serão identificados, ao longo do trabalho, de acordo com os segmentos representados ou função que ocupam, tais como: PRESIDENTE 1, GESTORA, REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, REPRESENTANTE DOS PAIS 1, REPRESENTANTE DOS PAIS 2, REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1 E REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2.

No que se refere ao Caixa Escolar, houve entrevistas com quatro representantes do atual mandato (a partir do ano de 2010) sendo distribuídos nos segmentos que compõem o órgão colegiado. Os entrevistados pertencem à Diretoria e ao Conselho Fiscal. Procurou-se entrevistar todos os titulares da Diretoria e um representante do Conselho Fiscal que foi selecionado com o intuito de incluir um representante da comunidade externa da escola. Mesmo assim, verificou-se que o representante é funcionário da escola. Os quatro entrevistados foram identificados de acordo com o segmento ou a função que representam, sendo, assim, denominados: PRESIDENTE 2, SECRETÁRIA, TESOUREIRA e REPRESENTANTE DOS PAIS 3. Com essa forma serão identificados nas citações no corpo do trabalho seguidos do ano no interior de parênteses. Os segmentos do Caixa Escolar também assinaram o formulário de consentimento esclarecido adaptado dos estudos de Azevedo (2010) que também foi adaptado para publicação das informações expressas nas entrevistas.

Vale salientar que as entrevistas apresentam dimensões de análise para compreensão do objeto de estudo em ambos os colegiados. Nesse sentido, cada dimensão de análise abrange possibilidades de analisar as relações de poder configuradas e as concepções de gestão que possam ser viabilizadas nas práticas educativas da escola no estudo. Além disso, essas dimensões de análise indicam questões de estudo que promoveram a formulação de perguntas específicas aos entrevistados de cada órgão colegiado. O intuito é permitir que as questões de estudo formuladas sejam suficientes para a compreensão das condições sociais de atuação dos representantes na gestão da escola. Formularam-se, ainda, questões específicas para os representantes dos alunos, já que esses possuem idades entre onze e doze anos. Houve a preocupação de deixar, o mais claro possível, as questões de estudo para a compreensão desses alunos, reduzindo as perguntas e adaptando-as às suas realidades.

Tais entrevistas complementaram os registros dos roteiros de observação no transcurso da pesquisa. As entrevistas e a análise de documentos, dentre outros procedimentos, possibilitaram a coleta de informações relevantes para a compreensão dos aspectos empíricos das relações de poder na gestão da escola por meio do *Conselho de Escola* e *Caixa Escolar*. E, ainda, o exercício de (re) estruturação e (re) construção das relações sociais sobre a estratégia política configurada no poder de decisão de atores sociais da comunidade escolar, que orientam e viabilizam a gestão educacional. Dessa forma, perceberam-se a dinâmica e as contradições do real que envolvem o objeto de estudo desta investigação.

Assim, delimita-se o estudo, estabelecendo a relação da parte com o todo ao tentar explorar, de forma detalhada, a investigação, considerando a totalidade social que condiciona a existência das relações de poder na gestão da escola diante dos processos decisórios necessários à viabilidade das ações (do Conselho de Escola e da Caixa Escolar) em âmbito escolar. Percebe-se, por fim, que se trata do momento de questionar os procedimentos teórico-metodológicos

que se revelaram adequados, determinando, assim, o alcance e os limites no presente estudo. No trabalho, vivenciaram-se os conflitos da compreensão desse objeto, mas se procurou fundamentar as possibilidades de apreensão para estudá-lo da maneira mais esclarecedora visando contribuir com a pesquisa científica e com o desvelamento de determinado momento social que o circunda.

Para compreender as relações de poder presentes na gestão da Escola Estadual Presidente Kennedy, verificou-se o papel do Conselho de Escola e do Caixa Escolar nas deliberações que orientam a organização da escola diante das políticas educacionais brasileiras configuradas a partir dos anos de 1990. Pretendeu-se analisar as relações de poder que orientam a gestão da escola, focando nos processos decisórios (deliberações) dos colegiados na Escola citada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que, para a efetivação de nossa pesquisa, foi necessária a definição precisa de procedimentos teóricos e metodológicos com o intuito de apreender os movimentos internos de um objeto de estudo. Mesmo com todos os cuidados pertinentes a uma pesquisa de doutorado, ainda nos deparamos com limitações sabendo do movimento provisório e contraditório do concreto real de um objeto de estudo, peculiaridades da constituição de um conhecimento acadêmico. A produção do conhecimento acadêmico requer do estudo uma rigorosidade metódica e aprofundamentos das concepções que fundamentam uma categoria de análise que deve ser perseguida incessantemente.

No processo de 04 anos de doutoramento a pesquisa permite encontros e desencontros na apreensão do objeto. No entanto, após intensos aprofundamentos teóricos e definição do encaminhamento metodológico consegue-se delinear um caminho coerente e intenso apesar de entender a provisoriidade da produção. Nesse percurso, precisa-se ter clareza na fundamentação teórica e na metodologia delineada, além de realizar as análises que condicionem o

delineamento do concreto real. O movimento dialético do objeto de estudo exige um aprofundamento intenso e contínuo, tanto teórico quanto metodológico na produção de determinado conhecimento.

O estudo teórico relacionado à pesquisa qualitativa nos auxiliou na busca de instituir uma correlação dos dados coletados, bem como no tratamento desses. Foi permitido, por meio da abordagem qualitativa, descobrir as relações múltiplas e variadas entre os dados coletados e as possibilidades de análise de acordo com o referencial teórico anteriormente explicitado no transcurso da tese. O propósito era explicar o desenvolvimento do objeto de estudo dentro de sua própria lógica com auxílio de todos os dados coletados com tratamento qualitativo das informações. Sendo assim, na tese, procurou-se trabalhar com a unidade da análise e da síntese com o objetivo de promover a totalização das partes, correlacionando as atividades no universo da pesquisa e as relações. Nesse caso, vivencia-se no estudo da tese uma atividade contínua e intensa de aproximação sucessiva da realidade que nunca se exaure, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. Por fim, pode-se dizer que o estudo em questão se delinea sobre as relações de poder presente nas ações decisórias da gestão escolar. Por consequência, necessitou-se de um entrelace intenso entre teoria, métodos e dados qualitativos na produção de um dado conhecimento.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do Espírito Científico**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Colégio de France. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber**: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: EDUEFMG/ARTMED, 1999.

LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, 1988. (Temas básicos de Educação e Ensino).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003

PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR **Manual de Orientação**. Brasília-DF[s.n], novembro, 2006.

PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR **Manual de Orientação**. Brasília-DF[s.n], novembro, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WERLE, Flávia O. Corrêa. **Conselhos escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A PESQUISA-AÇÃO-COLABORATIVA COMO PERCURSO METODOLÓGICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

MÉRCIA MARIA DE SANTI ESTÁCIO, MARIA DO LIVRAMENTO M. CLEMENTINO E
MOISÉS ALBERTO CALLE AGUIRRE

INTRODUÇÃO

Discutir educação e suas interfaces demanda esforços, bem como a necessidade de considerar os diversos atores nela envolvidos que, por sua vez, desempenham diferentes papéis sociais. Com efeito, pensar a educação como um tema a ser estudado nos leva a considerá-la como uma prática social presente em diversas esferas da vida humana que contém, reproduz, perpetua e trans-forma tradições, valores, hábitos, crenças, entre outros, inclusive colaborando para o desenvolvimento da ciência. Os sistemas educativos são instituídos pela sociedade de acordo com a necessidade de construção ideal que essa sociedade deseja. Na sua função social, a educação promove a formação do sujeito, assegurando as condições para a existência desse, bem como a produção, a reprodução e/ou a transformação da sociedade.

Nesta perspectiva de transformação, neste artigo, relatamos a metodologia desenvolvida na pesquisa que deu origem à tese Brincar, atividade humana e ferramenta pedagógica no contexto escolar da Região Metropolitana de Natal defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na qual defendemos que o brincar e a cultura lúdica são instrumentais pedagógicos eficientes no processo de ensino e de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Natal

(RMN) e que estes são fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como percurso metodológico, escolhemos a pesquisa-ação-colaborativa, pois nessa modalidade se pretende investigar a ação educativa, colocando “os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análises, mas como sujeitos cognoscentes, ativos” (IBIAPINA, p. 11, 2008). De forma colaborativa, dialogamos e propomos novos encaminhamentos para a sala de aula, considerando o trabalho realizado pelos docentes, mas acreditando na possibilidade de avanços, uma vez que

[...] tanto os investigadores quanto os docentes tomam parte do processo investigativo, rompendo com a tendência de os pesquisadores utilizarem a lógica da racionalidade técnica que se restringe a descrever/ analisar, genericamente, a prática pedagógica. Nesse contexto, as práticas de investigação são substituídas por outras mais democráticas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho escolar. (IBIAPINA, 2008, p. 12-13).

Desse modo, enxergamos na pesquisa-ação-colaborativa uma nova possibilidade para conhecer a realidade educacional, na qual “investigadores e educadores trabalham conjuntamente na im-

plementação de mudanças e na análise de problemas” (IBIAPINA, 2008, p. 23), partilhando as decisões e a efetivação das tarefas advindas da pesquisa, dividindo os resultados e as responsabilidades.

Numa visão sociológica da educação, buscamos maneiras de construir o *habitus*³¹ de estudar nos alunos do Ensino Fundamental da rede pública municipal da Região Metropolitana de Natal (RMN). O fio condutor seria o brincar e a cultura lúdica, considerados elementos estruturantes e integrantes do contexto relacional da escola. Esse fio é constituído por professores e alunos que interagem entre si no processo de ensino e de aprendizagem.

O respaldo teórico está ancorado em Pierre Bourdieu (2005; 2011), Lev S. Vygostsky (1989), Donald W. Winnicott (1975), Gilles Brougère (1998) e Paulo Freire (1989; 1996; 2005).

Reconhecemos que esses autores em suas produções acadêmicas e científicas convergem para linhas de pensamento diferentes em sua visão de mundo, homem e sociedade mas, aqui, assumimos o risco de discuti-los dentro de uma perspectiva de melhoria das condições da escola em um mundo capitalista, globalizado em todas as dimensões, cujas relações são duais quando tratamos da educação e de outros prolegômenos da vida humana em sociedade.

PESQUISA-AÇÃO-COLABORATIVA: UMA NOVA ESTRATÉGIA

A pesquisa visa explicar acontecimentos, atitudes e comportamentos, dentre outros aspectos, constituindo-se em um trabalho de redescoberta e redimensionamento nas diferentes áreas do conhecimento. Nas ciências humanas e na educação, a abordagem qualitativa é um dos tipos mais utilizados e, para ser considerada

31 [...] um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista); o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural [...]. (BOURDIEU, 2005, p. 61).

como tal, precisa apresentar algumas características básicas, segundo autores como Bogdan e Biklen (1994):

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiental natural constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47, 48, 49, 50).

Essa forma de pesquisar possui características exploratórias, uma vez que incentivam os sujeitos pesquisados a pensar e falar espontaneamente sobre algum assunto, componente ou teoria. Tais encaminhamentos abrem espaço para o surgimento da subjetividade dos sujeitos implicados na pesquisa, ou seja, uma estreita relação entre a realidade e os aspectos subjetivos não pode ser expressa apenas por números, daí seu caráter descritivo e indutivo e sua preocupação, principalmente com o processo e seu significado.

Existe uma literatura ampla mostrando que é possível usar a pesquisa-ação, principalmente quando o pesquisador está verificando a interface entre o que ele está fazendo e os grupos sociais afetados³².

Boaventura de Sousa Santos (2004) é um dos pesquisadores que aconselha a utilização da pesquisa-ação pelas Universidades

32 Entre os autores destacamos o pesquisador franco-brasileiro Michel Jean Marie Thiollent, francês que vive no Brasil há 26 anos. Michel Thiollent é sociólogo, doutor em sociologia e economia, pesquisa e escreve sobre pesquisa-ação como uma possibilidade de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento e de atuação, como educação, comunicação e organização, dentre outras.

brasileiras em suas relações com as escolas de Educação Básica, pelas razões expostas a seguir:

A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projectos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico especializado ao seu serviço pela via mercantil. (SANTOS, 2004, p.75).

Sendo assim, nossa opção metodológica se insere na perspectiva proposta por Santos e por outros pesquisadores que têm se debruçado sobre a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa.

Michel Thiollent (2002) não difere do posicionamento de Santos e reverbera que “a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação.” (THIOLLENT, 2002, p. 04). Assim, a pesquisa-ação é uma metodologia participativa e, por isso, o pesquisador não deve colocar suas posições sociais, políticas e econômicas a grupos com uma formação cultural completamente diferente da sua.

A hipótese e a comprovação são consideradas e desenvolvidas no decorrer da pesquisa, no entanto, cabe ressaltar que não há uma valorização dos procedimentos argumentativos em detrimento dos quantitativos; o que se tenta assegurar é que ambos, quantitativo e qualitativo, sejam utilizados para que a pesquisa cumpra com seus objetivos.

A pesquisa-ação consolida conhecimentos teóricos e busca planejar ações que possam colocar em prática tais conhecimentos, realizando, conseqüentemente, mudanças e cumprindo com a função política, uma vez que possibilita aos sujeitos participantes da pesquisa incorporar valores e atitudes.

Diante do exposto, compreendemos as qualidades da pesquisa-ação e suas contribuições no campo educacional. Nessa perspectiva, essa modalidade de pesquisa avança e torna-se também colaborativa, haja vista que, além de considerar os diferentes sujeitos, lhes imputa voz, promovendo a reflexão e a mudança, por ser uma

[...] prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar. [...] É uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação. (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Nossa pesquisa envolveu os alunos, os professores, a direção e os pais, pois acreditamos que somente com esse desenho os resultados na educação acontecem, o que nos levou a optarmos pela pesquisa-ação-colaborativa. Tal escolha se justifica tendo em vista que

[...] o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa. (IBIAPINA, 2008, p. 09).

Assim, esta pesquisa se respalda na pesquisa-ação-colaborativa, pois pretende, além de investigar a ação educativa, propor ferramentas pedagógicas pautadas no lúdico e no brincar. Tais ferramentas podem contribuir para o ensino e a aprendizagem dos alunos das escolas que compõem o campo empírico, promovendo avanços nas aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática.

Nossa linha de entendimento concebe o fazer pedagógico como um cenário no qual cada ator tem papel decisivo. Assim, ao professor cabe mediar, acompanhar e estimular o desenvolvimento do seu aluno; do aluno é necessária disponibilidade para aprender, ou seja, disposição corporal e estímulo para que as dificuldades possam ser superadas; a direção/coordenação da escola precisa acompanhar professores e alunos e colaborar no enfrentamento dos problemas; com os pais estabelece-se uma parceria, pois tudo o que se preconiza na escola precisa ser respaldado e reforçado em casa e vice-versa. Por todos esses motivos, a pesquisa-ação-colaborativa atende às necessidades propostas nesta pesquisa, oportunizando a todos os atores uma posição central e não a de meros coadjuvantes.

A Região Metropolitana de Natal (RMN), criada legalmente em 1997, formou-se em um contexto de negociações políticas e não foi instituída necessariamente por congregar problemas urbanos, comuns em grandes cidades. A RMN é composta por um universo de 1277 escolas, nas diferentes esferas, municipal, estadual, federal e particular, caracterizadas no Censo Escolar e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ambos de 2010.

O objetivo da pesquisa foi verificar se o uso de ferramentas pedagógicas pautadas no brincar e no lúdico, associadas a uma prática dialógica e mediada pelo professor, contribuía para o avanço da aprendizagem dos alunos das escolas pesquisadas, nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo Paulo Freire,

Para educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é

uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao provo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2005, p. 96-97).

O campo empírico da pesquisa foi composto por duas escolas públicas municipais situadas na Região Metropolitana de Natal (RMN). A primeira, a Escola Municipal Professor Ulisses de Góes (EMPUG), que se situa na Rua Padre Raimundo Brasil, s/n, no bairro de Nova Descoberta, na cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, atende crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, e também possui turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, tendo sido criada oficialmente pelo Ato nº 1902 de 03 de abril de 1977, cujo funcionamento foi autorizado pela Portaria nº 719/80, publicada no Diário Oficial do Estado em 30 de outubro de 1980.

A segunda se encontra no município de São Gonçalo do Amarante. Trata-se da Escola Municipal José Horácio de Góis (EMJHG), situada na Rua Severino Siqueira, 46, na comunidade de Guanduba, atendendo a crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e sua inauguração aconteceu em 1º de abril de 1964. Segundo o Censo Escolar, caracteriza-se como uma escola rural.

No contexto das escolas – EMPUG e EMJHG – estudam as crianças que participaram da pesquisa, especificamente as turmas da

Educação Básica, que no ano de 2012 constituíam o 1º ano e o 4º ano e em 2013 compuseram o 2º ano e 5º ano escolar, respectivamente.

Realizamos oito visitas à EMPUG e nove visitas à EMJHG para aplicar os instrumentos da pesquisa. O universo de sujeitos pesquisados foi de 84 alunos, sendo 46 meninas e 38 meninos.

Nos meses de março e abril de 2012, realizamos com os alunos atividades pedagógicas, de acordo com a faixa etária desses, pautadas no lúdico e no brincar, para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo foi verificar, num primeiro momento, a aprendizagem dos alunos nesses conteúdos.

O trabalho desenvolvido em sala de aula consistiu na entrega do seguinte material: 01 folha em tamanho A4 em branco com margens laterais, figuras geométricas coloridas de vários formatos (círculo, quadrado, retângulo, triângulo) e cola. Primeiro, solicitamos aos alunos que, utilizando as formas geométricas coloridas, eles criassem um arranjo³³ na folha. Informamos também que não havia a obrigatoriedade de utilizar todas as formas geométricas ofertadas e que era permitido trocar figuras com os colegas. Esses encaminhamentos visaram assegurar o exercício da criatividade e da autonomia dos sujeitos da pesquisa.

Os grupos tiveram em torno de 40 minutos para realizar suas produções; ao término, foi solicitado aos alunos que relatassem sobre seus arranjos. Nosso objetivo com essa atividade estava focado na autonomia, criatividade e no uso da coordenação motora fina, uma vez que as formas geométricas oferecidas tinham tamanhos diferentes e os discentes teriam também que manipular a cola. Seria observada, também, a capacidade de os alunos narrarem suas histórias, mantendo o encadeamento dos fatos, tendo como ponto de partida o arranjo produzido, usando a escrita ou linguagem oral.

33 Chamaremos de arranjos as produções dos alunos desenvolvidas a partir do material oferecido (papel, figuras geométricas coloridas e cola).

Para os alunos do 4º ano entregamos uma folha pautada para que, a partir do arranjo criado, fosse escrita uma história. Com os alunos do 1º ano, ao término de suas produções, nos sentamos com cada um deles e perguntamos a respeito do que estava retratado no arranjo, registrando no papel a verbalização das crianças.

O instrumento de Matemática foi confeccionado considerando-se a faixa etária dos grupos, bem como as aprendizagens matemáticas construídas. Aos alunos do 1º ano foram entregues 05 questões nas quais as crianças tinham que contar objetos (figuras de coelhos, vacas, cachorros, meninos e geométricas) e escrever os números correspondentes; essa contagem solicitava a sequência de 01 a 10. Os estudantes do 4º ano tiveram que resolver 05 problemas de enredo envolvendo as operações de soma e subtração entre números compostos por unidade, dezena e centena, conforme apresentado nas Figuras 01, 02, 03 e 04 a seguir:

Figura 01: Material utilizado na confecção de um arranjo com formas geométricas.



Figura 04: Atividade de Matemática do 4º/5º ano.

NOME: _____	ANO: _____
ESCOLA MUNICIPAL: _____	
1. NUM CERTO DIA, ANTONHO O TAXISTA, RODOU 78 QUILÔMETROS PELA MANHÃ E 85 QUILÔMETROS À TARDE. QUANTOS QUILÔMETROS, NO TOTAL, ANTONHO PERCORREU NESSE DIA? RESOLUÇÃO:	
RESPOSTA: _____	
2. UM FILHOTE DE COELHO SE ABRE OS OLHOS DEPOIS DE 11 DIAS DE NASCIDO. SE UM PEQUENO DE COELHO TEM 23 DIAS, HÁ QUANTOS DIAS ELE JÁ ABRIU OS OLHOS? RESOLUÇÃO:	
RESPOSTA: _____	
3. VÓCE SABIA QUE UMA BOLA DE BASQUETE TEM APROXIMADAMENTE, 600 GRAMAS E UMA DE VÓLEI TEM, APROXIMADAMENTE, 284 GRAMAS? QUANTOS GRAMAS A BOLA DE BASQUETE TEM A MAIS QUE A DE VÓLEI? RESOLUÇÃO:	
RESPOSTA: _____	
4. OS CACHORROS VIVEM, EM MÉDIA, 12 ANOS. JÁ AS TARTARUGAS CHEGAM A VIVER 182 ANOS. QUANTOS ANOS UMA TARTARUGA PODE VIVER A MAIS QUE UM CACHORRO? RESOLUÇÃO:	
RESPOSTA: _____	
5. NO SÍTIO ARCO-ÍRIS HÁ 25 BOIS, 38 VACAS, 52 GALINHAS E 27 PATOS. RESPONDA: • QUANTOS MAMÍFEROS EXISTEM NO SÍTIO? _____ • QUANTOS AVES? _____ • QUANTOS ANIMAIS EXISTEM NO TOTAL? _____	
RESOLUÇÕES: 	
RESPOSTA: _____	
NOME: _____ ANO: _____	

Observamos dificuldades das mais diferentes ordens na aplicação dos instrumentos da pesquisa nos alunos, como pouca coordenação motora para manipular objetos oferecidos (cola e/ou figuras geométricas); falta de orientação espacial para dispor as figuras no papel; descompasso entre o arranjo produzido e a verbalização e/ou escrita sobre o mesmo. Em Matemática, a dificuldade de alguns alunos dos 4º/5º anos foi realizar a leitura dos problemas de enredo e, conseqüentemente, representar a resolução no papel, sendo necessário dispor os números respeitando as regras operativas da matemática.

Após esse primeiro contato, ficou evidente a dificuldade dos alunos em lidar principalmente com o conteúdo de Língua Portuguesa, tanto no aspecto da escrita como da leitura, sobretudo os alunos dos 4º/5º anos, que deveriam estar alfabetizados, quando, na verdade, não estavam. Pelo contrário, muitos apenas copiavam e não decodificavam. Em Matemática, tanto os alunos dos 1º/2º quanto dos 4º/5º anos resolveram de forma satisfatória as questões

propostas, apresentando uma relação mais cotidiana com os números.

Assim, pensamos que nas diferentes sociedades atuais, consideradas do conhecimento, saber ler e escrever é condição *sine qua non* e é nos primeiros anos da Educação Básica que isso precisa ser construído e assegurado aos alunos. Por isso, além de estimular a leitura, precisamos também instrumentalizar as crianças para que elas possam se alfabetizar, posto que o *habitus* é uma construção processual de longo curso. Desse conjunto de situações é que surgiu a ideia de utilizar o alfabeto móvel como instrumento de pesquisa, sendo um dos principais materiais utilizados em classe de alfabetização para a formação de palavras.

Utilizar o alfabeto móvel na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental possibilita reflexões interessantes entre alunos e professores, chamando a atenção para alguns fatos linguísticos, tais como as letras que formam o nome de um aluno também são utilizadas no nome de outros colegas; utilizamos a mesma letra mais de uma vez em algumas palavras; certos sons são formados por mais de uma letra, entre outros.

O alfabeto móvel que produzimos para os alunos é constituído de uma caixa de madeira decorada e personalizada, contendo 112 letras entre vogais e consoantes que foram impressas, plastificadas e cortadas. No segundo semestre de 2012, entregamos a cada aluno das turmas acompanhadas – 4º ano da EM José Horácio de Góis e 1º ano da EM Prof. Ulisses de Góes – para que os discentes pudessem exercitar e se apropriar cada vez mais desses signos tanto na escola quanto em casa, conforme Figura 05.

Figura 05: Alfabeto Móvel produzido pela autora como instrumento de pesquisa.



Entre os meses de março e abril de 2013, reaplicamos os instrumentos de Língua Portuguesa e Matemática nas turmas do 2º ano e 5º ano das escolas participantes da pesquisa. Nas duas escolas ficou evidente que o alfabeto móvel foi uma ferramenta pedagógica eficiente, despertando nos alunos maior interesse pelo aprendizado e diminuindo dificuldades em alunos que imaginavam não ter condições para aprender e, conseqüentemente, se alfabetizarem. Isso se refletiu nos arranjos e produções escritas dos alunos, que sinalizaram avanços significativos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento produzido pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental (1997), apresentam os objetivos que devem ser alcançados ao término de cada ciclo da Educação Básica. Foi com base nesses objetivos que estabelecemos categorias para analisar os arranjos produzidos pelos alunos.

No entanto, chegamos à conclusão de que apenas o uso de ferramentas pedagógicas diferenciadas, mesmo utilizando o brincar e o lúdico como fio condutor e uma prática dialógica e mediada pelo professor, não são elementos capazes de resolver os problemas no contexto escolar. É necessária orientação para os

professores, que precisam planejar suas atividades e traçar estratégias para que cada aluno possa aprender, bem como considerar a influência dos estímulos externos advindos da família, da sociedade, da mídia, entre outros. Isso porque a sala de aula, se constitui como um espaço heterogêneo, complexo e plural, composto por seres que interagem o tempo todo: interferindo e contribuindo com e no processo de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao desfecho deste artigo acreditando que o processo de ensino e de aprendizagem é um caminho arriscado mas, nem por isso, menos prazeroso ou aventureiro quando se trata de pesquisa, posto que nós, seres humanos, podemos apreender observando que, para que isso ocorra, precisamos mobilizar esforços, construir ou reconstruir, desequilibrar para depois equilibrar, num movimento de constante acomodação. Tudo isso, imbuído de afetividade por acreditar que tal sentimento faz a diferença tanto na escola como na vida ou, como diz Antoine de Saint-Exupéry (2005), “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

Impossível falar de educação sem considerar os diferentes atores envolvidos. Alunos, pais, professores, funcionários, todos perpassam pelo movimento de ensinar e aprender. A fim de dialogar com esses atores, trouxemos a sociedade do conhecimento em redes, o brincar, o lúdico e a mediação, buscando, dessa forma, encontrar maneiras de contribuir de forma efetiva com a aprendizagem dos alunos de duas escolas públicas municipais situadas na Região Metropolitana de Natal (RMN), mais especificamente nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

No desenrolar da pesquisa, observamos que as condições oferecidas pela escola, seja na infraestrutura, seja na formação dos professores ou mesmo no diálogo com os pais, são aspectos que

interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Tais elementos são mais do que decisivos no avanço desses alunos, visto que refletem diretamente na construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola e, conseqüentemente, do município.

Escolher a metodologia nem sempre constitui uma tarefa fácil, de modo que mesmo determinando-se essa escolha, o campo pode sinalizar outras necessidades, fazendo-se preciso redimensionar o que já parecia definido. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação-colaborativa nos permitiu colocar os sujeitos da pesquisa como parceiros e colaboradores numa relação de diálogo e não de submissão. Tal fato nos permitiu atuar na escola apoiando alunos e professores, mas também lhes imputando responsabilidades.

Os instrumentos metodológicos nos ofereceram condições de verificar *in loco* a aprendizagem dos alunos e propor novos encaminhamentos. Os arranjos produzidos pelos alunos foram significativos e emblemáticos nesse sentido. Para tanto, nos apoiamos nos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para os alunos do ensino fundamental, a fim de criarmos nossas categorias de análise, o que nos permitiu perceber a riqueza desse documento muitas vezes desconsiderado pelas escolas.

A vivência no campo empírico promoveu o reconhecimento de novas situações, pois pudemos comprovar, na prática, o que até então constituía apenas uma hipótese ou ideia. Em ambas as escolas nas quais aplicamos os instrumentos e entregamos o alfabeto móvel, na perspectiva de que se tornassem uma ferramenta pedagógica diferenciada pautada no lúdico e no brincar, notamos a participação intensa e prazerosa dos alunos, mesmo diante das dificuldades significativas no tocante ao domínio da escrita e da leitura por parte das crianças.

O fato de as atividades terem sido pensadas a partir do contexto lúdico, utilizando-se o brincar como fio condutor, bem

como considerar a relação afetiva como condição *sine qua non* para que a aprendizagem se concretize, sinaliza que considerar tais elementos e vislumbrar a utilização do brincar e da cultura lúdica como ferramentas pedagógicas fazem com que os alunos se sintam estimulados a construir seus conhecimentos e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Uma compreensão criteriosa acerca do brincar e do lúdico, associados às atividades escolares, promovem no aluno o senso de organização, o espírito crítico, o respeito mútuo, além de que auxilia na apreensão dos conteúdos. Podemos, assim, afirmar que esses elementos contribuem para a incorporação do *habitus* de estudar, o que resultará na melhoria do desempenho escolar.

Falando mais especificamente das escolas campo da ação/colaboração da pesquisa – EMP Ulisses de Góes e EM José Horácio de Góis – temos a certeza de que a pesquisa trouxe contribuições significativas para os alunos, os professores, a direção e os pais, uma vez que o trabalho foi realizado de forma colaborativa, visto que todos foram convidados a participarem de forma efetiva. Não tivemos dificuldades para realizar a pesquisa; antes, pelo contrário, pudemos contar com o apoio dos sujeitos pesquisados sempre que solicitados.

Concluimos este artigo certos de termos despertado nos alunos o desejo de estudar, fazendo-os acreditar que a educação é a senha de acesso para ascender e conquistar melhores condições de vida e que todos podem consegui-la por meio do empenho. Acreditamos também que é possível falar de coisas sérias sem sermos sisudos, pois comprovamos que levar o brincar e o lúdico para a sala de aula fez toda a diferença.

Assim, pensar o brincar como uma atividade humana e importante ferramenta pedagógica, nas escolas da Região Metropolitana de Natal, possibilitando novos arranjos e assegurando o exercício da autonomia e, conseqüentemente, a construção do ensino e da aprendizagem dos alunos implicados neste proces-

so, foi e será um objetivo a ser perseguido por quem faz essa educação.

A sociedade contemporânea solicita a valorização das relações humanas presentes no contexto escolar, como bem descreveu Paulo Freire no poema citado anteriormente. Sendo assim, reconhecer a necessidade das relações que se estabelecem no contexto escolar certamente fará com que a escola conquiste cada vez mais seu espaço na sociedade.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Portugal: Porto Editora. 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Escritos de Educação**. 12.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 10 set 2013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em 10 set 2013

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília, 1997c. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>> Acesso em 10 set 2013.

BROUGÈRE G. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. 1998, v.24, n.2, p. 103-116. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em: 23 ago. 2009.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989a.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989b.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. 2002. Disponível em: <http://www.ufrn.br/ufrn2/proex/files/debates/thiolleant.pdf> Acesso em 30 Ago 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora. 1975.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE UMA INVESTIGAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE UMA TESE

ANA PATRÍCIA DIAS

GÊNESE, DELIMITAÇÃO, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Este artigo apresenta os procedimentos que foram perseguidos para desenvolver a tese de doutorado intitulada “A FACE PERVERSA DA TERCEIRIZAÇÃO: a reprodução das desigualdades e dos conflitos entre os trabalhadores”.

O seu processo de construção partiu de uma visão caótica do fenômeno e da aparente independência que se manifesta aos olhos sensíveis do pesquisador. Esse horizonte superficial foi se desmistificando a partir do momento em que o todo caótico foi se tornando um concreto pensado.

Tal movimento, que nem é linear e tampouco indispensável ao saber, constitui-se em etapas que se interpõem no decurso da pesquisa e, por conseguinte, possibilitam ao investigador alcançar uma melhor compreensão, uma reflexão mais sublimada e um elevado nível de lapidação no que tange ao objeto de estudo. Essa construção, paradoxalmente, é um empreendimento não somente coletivo, mas, igualmente, solitário.

Na solidão, ou melhor, nos momentos de introspecção que são inerentes à busca do conhecimento, um conjunto de emoções invade o íntimo do ser num movimento espiral que, como

um pêndulo, leva à pesquisadora ao passado sem que a deixe perder a referência do presente, para que assim possa refletir e melhor projetar o futuro.

O ontem vem à tona no compasso da memória viva, como uma experiência vivida e hoje refletida em um nível de abstração que só o conhecimento pode proporcionar e que a imaturidade da juventude por várias razões ofuscou. Aqui, a memória possibilita reencontrar o tempo da primeira experiência profissional, o estágio na Caixa Econômica Federal (CEF) da cidade de Natal; os primeiros contatos com as estratégias de descentralização do capital, particularmente a terceirização da força de trabalho, as precárias condições de trabalho; as experiências flexíveis; a reestruturação produtiva e a força de trabalho contratada por tempo determinado. Os Pontos de Vendas da Caixa Econômica Federal da cidade de Natal tão logo se tornariam o campo empírico em que se construiu o objeto de estudo – a estratégia da terceirização da força de trabalho e a reprodução da divisão social entre os trabalhadores.

A trajetória profissional despretensiosamente colocava a investigadora diante das categorias que transversam o objeto da investigação. Desde sempre, elas permeavam o espaço físico em que se laborava. Isso porque as metamorfoses do mundo do trabalho alteravam a tessitura do corpo social e forjavam conturbadas alterações nos setores produtivos e de serviços quando a autora deste estudo, no esplendor da sua juventude, experimentava suas primeiras experiências de trabalhos assalariados.

Desse modo, o retorno ao passado desbrava um baú cheio de sentimentos, angústias, medos, inseguranças, mas também de oportunidades. Ele é parte da sensibilidade, percepção e pesares das experiências vivenciadas por trabalhadores terceirizados e que ficaram latentes por décadas, mas que vai alcançando o horizonte da socialização, possibilitado por diálogos silenciosos entre a pesquisadora e os trabalhadores concretos e reais.

As vozes dos trabalhadores oferecem características próprias a esta proposta de estudo. O desabafo do que vivem e sentem no cotidiano do trabalho demarca as condições de trabalho a que estão submetidos. Os mecanismos de reprodução das desigualdades, a exemplo do desemprego, da discriminação e da precarização das condições de trabalho, estão na trama da vida desses trabalhadores que se evidenciam nesta pesquisa.

A aproximação com o tema a respeito da terceirização da força de trabalho e o trabalhador terceirizado foi proveniente da experiência vivida como estagiária e como força de trabalho terceirizada na Caixa Econômica Federal, em um contexto marcado por mudanças expressivas na esfera do trabalho em que se colocou em dúvida, inclusive, sua centralidade Gorz (1982), Offe (1986), Habermas (1987) e Rifkin (1995).

O encontro com o dilema da precarização das condições de trabalho e do desemprego – experimentados durante os anos de 1990 a 2000 – suscitou novos problemas que aqui são tratados. O presente estudo se encaminha para investigar novas questões sobre a estratégia da terceirização, de modo que as inferências de um momento anterior sejam somados a outros aspectos que possam contribuir para a elaboração do conhecimento sobre a natureza da cisão entre os trabalhadores e a reprodução da divisão social e dos conflitos entre eles.

Esse interesse na temática tomou forma de estudo quando a pesquisadora cursava o mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A vida profissional acabara por promover um embate teórico com a experiência profissional vivida. Assim, emergia um sujeito de pesquisa que se confundia com o próprio objeto de estudo, situação que marca as ciências humanas e levanta acalorados debates no que diz respeito à neutralidade científica.

Nesse caso específico, a história de vida da pesquisadora se soma à trajetória intelectual que se persegue e à produção acadêmica que se constrói. Essas aproximações foram determinantes

para o desenvolvimento da atual pesquisa, que se propõe a correlacionar os processos de terceirização e a cisão entre os trabalhadores com o advento da sociedade capitalista e a divisão social do trabalho.

Outros fatores contribuíram para que se enveredasse por uma reflexão a respeito dos processos de terceirização e da divisão entre os trabalhadores, como, por exemplo, a evidente carência dessa abordagem no segmento bancário no Brasil, ainda que se faça mister registrar que reflexões sobre terceirização já tenham redundado num considerável número de produções nas Ciências Humanas no país. Nesse sentido, visto que a literatura disponível sobre essa temática no ambiente de bancos seja quase inexistente, este trabalho pode oferecer um panorama de sua prática nesse segmento da economia.

Outra dimensão relevante deste estudo vem do fato de que ao se privilegiar a terceirização da força de trabalho, pode-se obter uma melhor compreensão não somente da dimensão da terceirização no seio do banco, como das condições objetivas ofertadas por essa estratégia do capital. Além do entendimento geral das relações que se instituem entre os trabalhadores contratados e os técnicos bancários, características que possam oferecer um perfil do contingente dos trabalhadores também ganharão proeminência.

De um modo geral, aqui se procura demonstrar historicamente como o capital, por meio de seus incrementos produtivos, imprime novas formas de dominação ao trabalho, tendo em vista a manutenção da ordem capitalista. Os processos de terceirização, considerados como um desses mecanismos, configuram-se em uma das estratégias do capital que se direcionam não somente para conter a crise que se coloca nos quatro eixos das sociedades capitalistas a partir dos anos de 1970, como ainda para reproduzir a cisão entre os trabalhadores. Isso é o que se intenciona analisar no setor bancário da economia brasileira, especificamente nos

Pontos de Vendas da Caixa Econômica Federal da cidade de Natal, no período de 2001 a 2009.

Nesse sentido, sustenta-se como tese ou hipótese central deste estudo que os processos de terceirização, que reforçam a divisão do trabalho, permitem deslocar a contradição capital/trabalho para os conflitos e as disputas entre os próprios trabalhadores, tanto no plano interno das empresas capitalistas, a exemplo da Caixa Econômica, quanto no mercado de trabalho em nível mundial.

Dessa forma, pode-se inferir que a força de trabalho terceirizada se articula à reestruturação produtiva do banco, consoante as contradições próprias do modo de produção capitalista. Isso, por sua vez, justifica as desproporções existentes nas condições de trabalho oferecidas aos trabalhadores contratados e aos trabalhadores efetivos.

Para responder à contento à pergunta de partida, que se desdobrou em outras questões de pesquisa, foram selecionados alguns assuntos como meio de delimitar o problema de pesquisa e respaldar teoricamente o estudo, quais sejam: o trabalho, a divisão social do trabalho, a reestruturação produtiva e a terceirização. Essas categorias embasarão o estudo cuja análise é condição à reconfiguração do objeto de pesquisa, no caso a estratégia da terceirização e a reprodução da divisão social entre os trabalhadores. Tais categorias serão compreendidas somente como mediadoras da apreensão dos elementos constitutivos do objeto a ser conhecido. Isso porque somente a identificação e análise do complexo de fenômenos – as mediações – que integram a realidade dos processos de terceirização conduzirão à apropriação e à compreensão do objeto demarcado.

Em seguida, perseguiu-se um vasto levantamento bibliográfico a partir de obras que se correlacionassem com o objeto de estudo e oferecessem suporte à investigação. A sustentação teórica inicial foi encontrada no clássico Karl Marx, seguida da produção teórica e empírica da Sociologia do Trabalho, tanto em nível inter-

nacional como nacional. O diálogo estabelecido com a visão dos estudiosos e pesquisadores da temática em pauta conduziu a uma melhor delimitação do objeto, bem como suscitou novas indagações no sentido de auxiliar na resposta do problema central, quais sejam:

- a. Como o trabalho assume a condição maldita de mercadoria e deixa de se confundir com o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza?
- b. Como se personifica a dominação do capital sobre o trabalho, desde a gênese do sistema de produção capitalista até os dias correntes?
- c. Como se configura a crise estrutural do capital e quais as modificações que dela decorrem?
- d. Como vai se consolidando a reprodução da divisão social entre os trabalhadores e a tensão entre eles no interior da Caixa Econômica Federal?

Em boa medida, o trânsito entre o processo de abstração do conhecimento e as indagações levantadas demandou o estabelecimento de metas a serem perseguidas, permitindo que as questões-problema acima suscitadas perdessem a condição de perguntas e se afirmassem como objetivos a serem alcançados. Dessa forma, as questões de pesquisa se transformaram nos seguintes objetivos:

1. Investigar como se processam historicamente as mudanças na categoria trabalho, de modo a apresentar o hiato que vai se forjando entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato, até demarcá-lo com suas disjunções no interior da sociedade capitalista;
2. Apreender como se personifica a dominação do capital sobre o trabalho, desde a gênese do sistema de produção capitalista até os dias correntes;
3. Entender a crise estrutural do capital e as modificações que dela decorrem, no sentido de mostrar que a reestru-

turação produtiva, ao mesmo tempo que centraliza a riqueza, descentraliza a produção e fomenta a emergência de uma pluralidade de estratégias de exploração do trabalho, a exemplo dos processos de terceirização;

4. Compreender como o uso maciço da estratégia da terceirização da força de trabalho, sejam elas atividades de apoio ou as nucleares, no seio da Caixa Econômica Federal, reconfigura o espaço físico de trabalho e fomenta não somente a reprodução da divisão social entre os trabalhadores, como ainda forja um ambiente de trabalho tenso e conflituoso.

A PESQUISA DE MÉTODOS DE EXPOSIÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

O objeto de estudo – a estratégia da terceirização e a reprodução da divisão social entre os trabalhadores –, para ser compreendido em sua essência, deve ser analisado tendo como referência o contexto econômico, político e social no qual está inserido. Como ele deve ser compreendido a partir das bases reais que determinaram sua existência, torna-se indispensável a recuperação da sua historicidade.

Nesse sentido, a estratégia da terceirização, como uma das alternativas do capital para conter sua crise estrutural, decorre de um conjunto de medidas político-econômico-sociais destinadas a responder às demandas da base material da sociedade capitalista e do movimento da própria sociedade. Dessa forma, a terceirização adota as características próprias da realidade em que se desenvolve – no caso, as peculiaridades que o desenvolvimento capitalista assume no Brasil.

A opção teórico-metodológica que aqui se referenciou para apreender o objeto de estudo é de base ontológica que visa à apreensão da realidade compreendida como uma totalidade concreta. Essa, por sua vez, constitui-se na “síntese de múltiplas de-

terminações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1983, p.218). Diga-se que é um todo constituído de partes que se constrói e se reconstrói pelo movimento da sociedade.

Com base nesse método, entende-se que as questões de pesquisa levantadas neste estudo – para alcançarem um melhor nível de respostas – devem considerar que a estratégia da terceirização é socialmente determinada. Assim, à medida que o objeto de estudo se apresenta capaz de desvelar uma realidade concreta das formações econômico-sociais em que se desenvolve, ele traduz a dinâmica das relações de classes desenvolvidas no interior da sociedade brasileira, especificamente no seio da Caixa Econômica Federal. A referida instituição, de um lado, cria uma casta de profissionais com acesso a melhores condições de trabalho, remuneração e perspectiva de carreira profissional; e, de outro lado, um contingente de trabalhadores contratados por tempo determinado, sob condições precárias de trabalho e vulneráveis ao desemprego.

Atente-se que embora o objeto aqui demarcado se apresente como um recorte do real, ele é parte da totalidade concreta. Esse fenômeno está imerso em um cenário de múltiplas determinações, cujo momento histórico é demarcado pelo contexto da realidade do capitalismo contemporâneo e de suas metamorfoses. De qualquer modo, esse todo refletirá no singular objeto de estudo.

Tal pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. Essa opção se deu em razão de se ter o propósito de conhecer em profundidade situações concretas de trabalho e a vivência dos trabalhadores no espaço do labor, a partir da trama que ronda suas vidas: a precarização do trabalho, a discriminação e o risco do desemprego.

As plurais formas de exploração do trabalho e a flexibilidade de suas relações são as impressões desse momento histórico. Considerando que as produções e pesquisas na área da sociologia do trabalho tenham enfatizado timidamente a questão da terceirização e o trabalhador terceirizado no ambiente bancário, julgam-se, assim, oportunos e necessários estudos específicos que possam trazer à tona situações próprias da estratégia da terceiri-

zação. Daí o destaque no estudo de caso, pois ele possibilita uma compreensão profunda da unidade no contexto do múltiplo. É óbvio que a parte não se sobrepõe à totalidade, mas também o seu estudo não é menos relevante que outros de alcance mais abrangente, o que não sofre desmerecimento na qualidade de proposta de pesquisa qualitativa e estudo investigativo.

Este estudo também adotou um conjunto de procedimentos no intuito de aproximar ainda mais a pesquisadora do objeto de investigação e dos objetivos traçados, caminho imprescindível para desvelá-lo em sua essência. Fontes secundárias e primárias o subsidiaram, a exemplo do Relatório Balanço Social da Caixa Econômica Federal, o jornal impresso *Luta Bancária*, bem como entrevistas semiestruturadas.

Os relatórios forneceram um conjunto de indicadores econômicos e sociais necessários à compreensão das mudanças que se processaram na Caixa na transição do século, o panorama da dinâmica funcional do Banco, bem como demonstraram o leque de relacionamentos estabelecido entre a instituição e seus “colaboradores”. Além disso, ofereceram, em perspectiva histórica e abrangente, informações relativas à origem do banco, sua natureza e as metas que objetiva alcançar na primeira década do século corrente ³⁴. O jornal impresso *Luta Bancária*, de construção do Sindicato dos Bancários, da base da capital do Rio Grande do Norte, ou seja, da cidade do Natal, de circulação local e tiragem semanal, subsidiou a pesquisa através de dados precisos e recortados sobre a terceirização na Caixa, especificamente a terceirização da atividade-fim, essa que o referido órgão político critica ao assumir a campanha, juntamente com o Ministério Público Federal, acusando-a de “interposição fraudulenta”.

Por meio de recursos técnico-metodológicos, foram obtidos dados primários relevantes ao desenvolvimento da pesquisa. Entrevistas semiestruturadas foram uma das opções utilizadas

34 Não se localizam no site da Caixa Econômica Federal os Relatórios do Balanço Social anterior ao ano de 2003.

para tal propósito. Um roteiro de perguntas pré-estabelecidas e ordenadas foi construído e aplicado de igual maneira aos sujeitos da pesquisa, o que possibilitou a comparação das informações. Assim, por meio de comparações se evidenciaram as diferentes condições de trabalho oferecidas aos trabalhadores do quadro do próprio do Banco e os contratados por tempo determinado. A utilização desse recurso técnico tanto ofereceu elementos qualitativos quanto quantitativos sobre as situações de trabalho experimentadas pelos que vendem sua força de trabalho.

CAMPO EMPÍRICO, SUJEITOS DA PESQUISA E AMOSTRAGEM

O ambiente bancário, particularmente o da Caixa Econômica Federal (CEF) da cidade de Natal, se constitui no campo empírico deste estudo, que tem como demarcação temporal o período de 2001 a 2009. A pesquisa se desenvolveu no interior dos seus Pontos de Vendas e tomou como eixo de reflexão uma das estratégias de exploração do trabalho, qual seja, a terceirização. A prioridade, nesse caso, restringiu-se à terceirização da força de trabalho cujos trabalhadores laboram nas dependências físicas do Banco.

A terceirização da força de trabalho, nesse Banco, abrange uma pluralidade de contratados, a saber: os de serviços gerais, seguranças, telefonistas, auxiliares de processamento de dados, técnicos em informática, recepcionistas, operadores de fotocópia, porteiros, carregadores e ascensoristas. Somam-se a esses também os menores aprendizes e os estagiários. No geral, eles constituem os sujeitos da pesquisa. Trata-se de sujeitos concretos e reais que estão imersos numa sociedade de livre concorrência, em que a categoria trabalho se converteu em um meio de produzir riquezas para uns e explorar outros.

Totalizando um universo de seiscentos e sessenta e seis (666) trabalhadores que estão na condição de contratados por tempo

determinado – em comparação aos técnicos bancários³⁵ que somam duzentos e oito trabalhadores (208) – e, sendo impossível entrevistá-los em sua abrangência, selecionou-se uma pequena parte deles, considerada representativa desse universo, para realizar as entrevistas. Nesse caso, as entrevistas foram realizadas com cento e trinta e cinco trabalhadores (135), representados na seguinte ordem: 6 menores aprendizes, 24 estagiários, 95 trabalhadores terceirizados e 10 técnicos bancários.

A partir das informações obtidas por meio das fontes bibliográficas e dos dados primários e secundários, iniciou-se o processo de seleção, tabulação e análise das informações. A apreensão dessas informações está distribuída nos capítulos que compõem esta proposta de trabalho.

ESTRUTURA DO TRABALHO

“As metamorfoses da categoria trabalho” foi a denominação que se atribuiu ao primeiro capítulo. Nele, se objetivou recuperar historicamente a categoria trabalho e apresentar suas peculiaridades nas distintas formações sociais, até demarcá-la com suas contradições no seio da sociedade capitalista.

A análise de como se personifica a dominação do capital sobre o trabalho, desde a gênese do sistema de produção capitalista até os dias correntes, foi objeto de análise do segundo capítulo. Para tanto, iniciou-se a reflexão a partir da manufatura e os seus mecanismos técnicos de produção, no sentido de fixar como a organização capitalista foi forjando a subsunção do trabalho ao capital e deslocando as contradições que lhes são inerentes para as relações que envolvem os trabalhadores.

35 Faz-se mister esclarecer que a pesquisa envolveu somente os técnicos bancários admitidos por meio do concurso realizado no ano de 2004, pois a admissão deles tem relação direta com a extinção da terceirização do setor de Retaguarda da Caixa Econômica Federal.

No terceiro capítulo se retoma parte da discussão sobre a crise estrutural do capital e as modificações dela decorrentes, na tentativa de mostrar que a reestruturação produtiva, ao mesmo tempo em que centraliza a riqueza, descentraliza a produção. Aborda também o processo de descentralização que fomenta o revigoreamento de uma pluralidade de formas de exploração do trabalho, na qual a terceirização passa a ser utilizada como um vantajoso instrumento dessa política de flexibilização.

No último capítulo se analisam, de um modo geral, as principais mudanças ocorridas no setor bancário da economia brasileira, no intuito de realçar, sobretudo, o processo de reestruturação na Caixa Econômica Federal, que tem como foco principal a utilização da estratégia da terceirização da força de trabalho. Nele, também se esboça a estrutura ocupacional que se delineou no interior do espaço físico desse banco, posicionando quem são os trabalhadores do quadro permanente da instituição e quem são os trabalhadores contratados, e apresenta-se o perfil desses trabalhadores e as condições de trabalho a que estão submetidos.

Nas considerações finais, destacam-se as principais inferências que este estudo pôde alcançar.

O CONTEXTO DO OBJETO DE ESTUDO: O CENÁRIO DE PRETÉRITAS CONTRADIÇÕES

Partindo da premissa de que a sociedade é uma realidade dinâmica e pensando-a como um objeto vivo, admite-se o óbvio: o término do século XX deixou sua marca destrutiva na realidade construída pelos homens. Postos de trabalho foram eliminados, suprimiram-se direitos trabalhistas, sindicatos fragilizaram-se, a pobreza foi acentuada e a individualidade humana exacerbada. As mudanças atingiram as várias esferas da sociedade, alcançando outras dimensões que invadiram a própria subjetividade humana.

Chega-se a um novo século com uma sensação vigente de espanto e perplexidade. Logo, a realidade presente é palco de um frenético movimento que parece não apontar para um projeto de superação das condições atuais. Se o século XX foi breve, extremo e, ainda assim, vangloriado pela exaltação do sistema capitalista em razão das suas décadas auríferas, como ressalta Hobsbawm (1995), o terceiro milênio desponta com o ranço de um tempo “maldito”. Não se sabe aonde se vai, ainda que se tenha ciência de aonde se chegou.

Há uma confusão associada a uma sensação de irrealidade e vazio. A incerteza, a ausência de projetos universais emancipatórios, a individualidade e o fragmentário estampam a mutante vida cotidiana. Embora não haja motivos, em princípio, para se pensar que o dia de amanhã será melhor, em razão das mesmas forças históricas do imperialismo que trabalharam na transformação e na modelagem da sociedade do lucro perdurarem operando na contemporaneidade, é razoável supor que tais forças não devem prosseguir *ad infinitum*.

O “novo” parece oferecer sustentabilidade ao arcaico capitalismo. A atual configuração mundial e seus “novos” ou renovados termos se recompõem no seio de uma geografia de crises, reproduzindo as velhas contradições inerentes à sua forma de organização. Mesmo em um momento histórico assinalado pelo império do capital financeiro e da abundância da produção de bens e serviços, presenciam-se populações inteiras acometidas pelo mal-estar provocado por situações de carências múltiplas que envolvem a despossessão social, política e psicológica³⁶, o que aumenta o quadro de incerteza sobre as condições de vida dos homens.

O detalhe é que falar em crises não significa nenhuma novidade na história, no desenvolvimento e na consolidação do

36 Essa expressão foi cunhada por John Friedmann e Leonie Sandercock, especialistas em planificação urbana, em artigo intitulado Os desvalidos, publicado em maio de 1995, pelo Correio da UNESCO.

modo de produção capitalista, pois tal sistema não somente é marcado por uma sucessão de crises econômicas, como também por alternância entre prosperidade, depressão e recessão. Esse fato, portanto, não conota nenhum acidente de percurso, mas “é expressão concentrada das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, a crise é constitutiva do capitalismo: não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise” (PAULO NETTO, 2007, p.157).

O processo de reestruturação da economia capitalista marcou profundamente a segunda metade do século XX, pois suas duas últimas décadas foram trágicas. Não foi sem razão que assim foram denominadas: década “perdida” e década “maldita”. Esse período desembocou numa onda de instabilidade e de crise que tem como referência histórica, segundo Harvey (1992), o ano de 1973.

Assim, vão-se as décadas de capitalismo promissor e triunfante. O amarelo reluzente não ofusca mais a realidade cinza que atormenta as economias capitalistas, que se manifestam por meio do desemprego em massa, da pobreza crescente, da miséria acentuada e da instabilidade permanente.

A realidade que se percebe na experiência da vida cotidiana é chocante e temerosa. Seu espetáculo é corriqueiro, porém lastimável. Nele, encontra-se, paradoxalmente, uma ínfima parcela de homens trilionários e uma quantidade alarmante de miseráveis; uma reduzida quantidade de pessoas habitando arranha-céus de luxo e uma grande parcela da população sem teto; um grupo privilegiado com acesso às mídias digitais e outros cidadãos sem nem saber o que pode significar realizar uma ligação ao telefone; uns possuidores do ensino clássico, com direito a *Máster in Business Administration* (MBA) e domínio de línguas estrangeiras; e outros sem ter acesso à escola, sem ter domínio da sua língua materna e nem da decodificação da escrita, ou seja, analfabetos.

Ainda predominam nesse cenário aqueles que manipulam, ostentam e adquirem bens e serviços, em contraste aos que não manipulam, não ostentam e jamais vão adquirir certos bens e serviços. Do mesmo modo, se localizam os que estão integrados à sociedade via o trabalho clássico e, portanto, desfrutam de alguns benefícios sociais, em detrimento daqueles que estão submetidos à condição de subemprego ou desemprego e, naturalmente, têm dificuldades de atingir seus objetivos, satisfazer suas necessidades e assegurar melhores condições de vida.

Talvez uma das mais visíveis contradições identificadas no curso desse processo de mudanças que marcam a transição do século XX para o XXI se encontra na esfera do trabalho, isto é, do trabalho abstrato, subsumido ao capital, que condiciona os homens ao misterioso e fantasmagórico mundo das mercadorias.

É na dimensão do trabalho abstrato e, particularmente no contexto do “capitalismo flexível”, que se localiza a reflexão em evidência. Esse momento é calcado no ideário neoliberal, na reestruturação econômica, na flexibilidade dos processos e mercados de trabalhos e na ampliação de empregos no intitulado “setor de serviços”.

Esse período se contrapõe à era de predomínio do regime taylorista-fordista e, conseqüentemente, do keynesianismo e seus mecanismos de intervenção e obrigações estatais em que o Estado, como elucida Harvey (1992), empenhava-se por garantir o pleno emprego e controlar ciclos econômicos combinados a políticas fiscais e monetárias dirigidas para investimentos do setor público.

A era do “capitalismo flexível”, ao contrário, é marcada pela redução do Estado-nação e pela prevalência de mais mercado. Enquanto o Estado passava a atuar na regulação das atividades de capital corporativo e no interesse da nação, o capital se mundializava fragilizando formas tradicionais da economia nacional. O trabalho regular e industrial foi profundamente reduzido. Práticas flexíveis de gestão foram adotadas nos vários setores da

economia, assim como formas pretéritas de trabalho ganharam vigor. Tudo isso implicou níveis altíssimos de desemprego “estrutural” e de subemprego.

Intensificaram-se, nesse caso, sistemas de trabalhos domésticos e familiares. O capital acentuou, em plena era da acumulação flexível, formas pretéritas de trabalho. O trabalho regular, que predominava mediado por contratos de trabalho por tempo indeterminado, sofreu retração e tem sido substituído cada vez mais por ocupações “atípicas”. Essa tendência tem mostrado que

[...] a sociedade do capital e sua lei de valor necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou *part-time*, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista (ANTUNES,1999, p.119).

Observa-se que esses sistemas de trabalho alternativos existem cada vez mais imbricados com formas tradicionais e relativamente estáveis de trabalho. Eles passam a ocupar o lugar central no vigor da “acumulação flexível”, constituindo-se em estratégias indispensáveis à reprodução do capital.

Assim, expande-se, na sociedade do capital, o trabalho assalariado e precarizado, ao mesmo tempo em que é reduzido o trabalho regular e industrial. O setor de serviços é ampliado e a ele é agregado um maior número de jovens e mulheres que vendem sua força de trabalho por um determinado tempo. Os eventuais ocupantes desses setores, dependendo de sua posição e vínculos na esfera do trabalho, podem assumir a condição de população *flutuante*, de *latente* ou de *estagnada*. Essa composição da superpopulação relativa, ainda que tenha sido empregada por Karl Marx (2006) em plena era da industrialização inglesa, serve de analogia para se verificar a condição de alguns trabalhadores no momento de ampliação do setor de serviços.

Essas alterações têm implicação direta com a atual morfologia do mercado de trabalho que Harvey (1992) expressa a partir da posição que os trabalhadores ocupam na composição do trabalho, quais sejam trabalhadores centrais e periféricos. Tal estrutura se plasma nas instituições de serviços, como se acusa na Caixa Econômica Federal que, em dimensão micro, acaba por reproduzir a realidade polarizada e estratificada que se desenha na totalidade do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. São Paulo: Cortez, 1999.

CASTEL, Robert. **A metamorfose da questão social:** uma crônica do salário. Petropolis: Vozes, 1998.

GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1980.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 6.ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX:1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política: Livro I. 23 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **O Capital:** crítica da economia política: Livro I., V. II. 21. Ed. Rio de Janeiro, 2006.

OFFE, Claus. Trabalho: a categoria-chave da sociologia? **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v.4, n.10, São Paulo, Anpocs, jun.1989.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA APARECIDA DE SOUZA

Doutora em Ciências Sociais, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da UFRN em 2013. Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da UFRN (2009). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Tem experiência em pesquisa na área de Direitos Humanos e Violência, com ênfase em Ciência Política, Antropologia e Sociologia e é professora convidada da Universidade Estadual Vale do Acaraú, no curso de Pedagogia, desde 2008.

AILTON SIQUEIRA DE SOUSA FONSECA

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1993) e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998). Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia da Comunicação Urbana, Antropologia e Complexidade, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura e linguagem, cotidiano e afetividade, literatura, ciência e imaginário. Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado), do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas da UERN e tutor do Programa de Educação Tutorial (PET) em Ciências Sociais da UERN e diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC/UERN).

ANA PATRÍCIA DIAS

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (1998), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2002) e doutorado em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação da Uni-

versidade Federal da Paraíba - UFPB (2011), com estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Possui experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: precarização, flexibilização, terceirização, reestruturação produtiva, educação e trabalho e trabalho e qualificação. No âmbito da docência vivenciou experiências no Ensino Médio e no Ensino Superior, ministrando as seguintes disciplinas: sociologia e filosofia (Ensino Médio) , Educação e Trabalho, Sociologia da Educação, Sociologia da Administração, Sociologia do Desenvolvimento, Ciência Política, Introdução à Sociologia, Métodos e Técnicas de Pesquisa (Ensino Superior), entre outras.

FÁBIO ALEXANDRE ARAÚJO DOS SANTOS

Licenciado em educação artística - habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto de Ensino Superior Presidente Kennedy - IFESP e em PROEJA pelo IFRN. Mestre em Educação pela UFRN e Doutor em Educação (formação e profissionalização docente) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Tem experiências na área da Educação básica e Pós-graduação em Educação, e Psicopedagogia. Experiências profissionais como professor da rede pública de ensino na cidade do Natal (esfera estadual) e Assessor Pedagógico (esfera municipal), além de ministrar disciplinas e orientar monografias em graduação e pós-graduação em instituições de ensino superior na rede privada. Atualmente, é professor de Arte no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN e nessa instituição já atuou na Coordenação de Pesquisa e Inovação - COPEIN no campus Macau e exerce a função de coordenador de Extensão no câmpus Natal Zona Norte - IFRN, na atualidade. Está como vice-líder do Grupo de estudos e pesquisa em educação profissional, linguagens, formação profissional docente e inclusão social (GELFOPIS) cadastrado no CNPQ e é coordenador da linha

de pesquisa “ Criatividade, processos de educação permanente e formação profissional “

ISAURO BELTRÁN NÚÑEZ

Possui Licenciatura em Química pelo Instituto Superior Pedagógico E. J. Varora Havana (1978), Graduação em Química pela Universidade de Havana (1980), Mestrado em Química pelo Instituto Superior Politécnico J. A. Echeverría Havana (1985) e Doutorado em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Havana (1992). Realizou estudos na Cátedra de Psicologia Pedagógica da Universidade Estadual de Moscou com N. F. Talízina. Atualmente é Professor Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem experiência na área de Ensino de Ciências Naturais, na Formação do Professores de Ciências Naturais e na Formação de Conceitos Científicos nas perspectivas teóricas de A. N. Leontiev e P. Ya. Galperin. Coordena a Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente e a Base de Pesquisa Aprendizagem, Formação e Profissionalização Docente do Programa de PósGraduação de Educação da UFRN (Nota 5 CAPES). Participa no Colegiado desse Programa. Membro da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ABRAPEC). Assessor Pedagógico Especial da Secretaria de Educação do RN, onde coordena o grupo de reformulação do Currículo do sistema estadual. Pesquisador em Produtividade Pesquisa CNPq Nível 2.

JOSÉ WILLINGTON GERMANO

Professor Emérito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em reconhecimento ao seu notável desempenho como educador e administrador nesta instituição. Mestre em sociologia e doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Política e Educação (desde 1992). Atuou no Movimento de Educação de Base (MEB) e na Secretária de Educação do Rio Grande do Norte. Foi

Pró-Reitor de Extensão Universitária da UFRN e Vice-Presidente do Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Autor do Livro: Estado Militar e Educação do Brasil: 1964-1985, bem como de artigos, capítulos de livros e de vários outros trabalhos publicados no Brasil e no exterior, em revistas, livros e anais de congressos acadêmicos nacionais e internacionais.

MARIA DO LIVRAMENTO M. CLEMENTINO

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1975), graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1977), graduação em Sociologia e Política pela Fundação José Augusto (1973), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1985) e doutorado em Ciência Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (1990) com pós-doutorado na Université Lumièrre, Lyon2. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte na área de Planejamento Urbano e Regional. Tem experiência na área de Políticas Públicas, com ênfase em Desenvolvimento Regional e Urbano, atuando principalmente nos seguintes temas: espaço urbano, desenvolvimento urbano, região metropolitana, cidade e planejamento urbano.

MÉRCIA MARIA DE SANTI ESTÁCIO

Doutora e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Especialista em Corpo e Cultura de Movimento pela mesma universidade e graduada em Educação Física pela Universidade de Mogi das Cruzes (1987). É professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando principalmente no curso técnico de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde e na graduação tecnológica de Gestão Hospitalar e como coordenadora pedagógica da Especialização de Gestão em Saúde (EAD), numa parceria da EEN/UFRN/SEDIS. Já atuou como professora de graduação em pedagogia da Faculdade Mauricio de Nassau e Universidade Vale do Acaraú (UVA), e pós-graduação em saúde pela UVA; coordenadora da Educação

Infantil, professora e coordenadora de Educação Física da Escola Viva Oficina Psicopedagógica e professora-formadora pelo Paidéia/UFRN/MEC. Tem experiência na área de Educação Física, Educação e formação de professores. Desenvolvendo pesquisas nas seguintes áreas: práticas integrativas e complementares, brincar, criança, escola e interdisciplinariedade.

MOISÉS ALBERTO CALLE AGUIRRE

Pós-doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutor em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais e Graduação em Sociologia pela Universidad Mayor de San Andres. Pesquisador e Professor Adjunto III do Departamento de Demografia e Ciências Atuariais, Vice Coordenador do Curso de Ciências Atuariais. Linhas de pesquisa: demografia da educação, demografia da família, demografia e nutrição, fecundidade, gênero e saúde reprodutiva.

PAULEANY SIMÕES DE MORAIS

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Rio Grande do Norte (2012). Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política e gestão escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: órgãos colegiados, participação, relações de poder, gestão e política educacional.

SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS

Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Campus de Pau dos Ferros). É Graduada em Ciências Sociais pela UERN (1999), mestre em Sociologia Rural pela UFPB (2002) e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação

em Ciências Sociais da UFRN (2012). Foi Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Extensão. Coordena projetos de extensão e de pesquisa na UERN em parceria com organizações não-governamentais. Atualmente é docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN/CAMEAM) e docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço e Social e Direitos Sociais (UERN). Tem experiência na área de Sociologia, Educação e Política, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, meio rural e gestão territorial, educação em direitos humanos, políticas públicas e extensão universitária.

ULISSÉIA ÁVILA PEREIRA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Exerce a função de Pedagoga na Diretoria Acadêmica de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e na Equipe de Apoio Pedagógico da Escola Estadual Presidente Roosevelt-Ensino Médio. É integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN e integrou o Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão do referido Instituto no período de setembro de 2012 a setembro de 2014. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no Ensino Médio e na Educação Profissional, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, avaliação, gestão e formação docente.

VERGAS VITÓRIA ANDRADE DA SILVA

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012). Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.



SOBRE OS ORGANIZADORES

JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO

Pedagogo, possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História Social da Infância e passa a atuar em pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas e a formação docente no NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação) do IFRN - Campus Natal Central. É Vice-Coordenador do PPGEp - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. Cooperar com o Grupo de Estudos Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (CE -UFRN) e também colabora como vice-líder do GEPeeeS - Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (UFPB - CCAE - Campus IV).

LENINA LOPES SOARES SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil, Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar. Tem Curso de Aperfeiçoamento em Pesquisa em Educação pelo Espaço Oficina de Ciência e Arte e Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte com atuação no Campus Santa Cruz e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional no Campus Natal Central. É Membro Acadêmico da Sociedade Brasileira de História da Medicina e atua como pesquisadora/colaboradora no Núcleo de Saúde Coletiva NESC/UFRN. Como pesquisadora é também Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (NECTTRA) – CNPq.

As atividades editoriais do que hoje denominamos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, iniciaram em 1985, no contexto de funcionamento da EFRN. Nesse período, essas atividades limitavam-se a publicações de revistas científicas, como a revista EFRN, que em 1999 tornou-se a revista Holos.

Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa, atual Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação, que fundou, em 2005, a Editora do IFRN. A Editora nasceu do anseio dos pesquisadores da Instituição que necessitavam de um espaço mais amplo para divulgar suas pesquisas à comunidade em geral.

Com financiamento próprio ou captado junto a projetos apresentados pelos núcleos de pesquisa, seu objetivo é publicar livros das mais diversas áreas de atuação institucional, bem como títulos de outras instituições de comprovada relevância para o desenvolvimento da ciência e da cultura universal, buscando, sempre, consolidar uma política editorial cuja prioridade é a qualidade.



Os trabalhos que formam a coletânea de artigos deste livro são resultantes de nove pesquisas desenvolvidas por professores de diversas instituições de ensino em suas pesquisas de doutorado em universidades brasileiras. As metodologias desenvolvidas por esses pesquisadores aqui se unem como modo de registro de uma atividade denominada Painel Integrado, realizada na disciplina Ciência e Produção do Conhecimento, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). Os artigos aqui reunidos foram apresentados, para debate, às turmas que ingressaram em 2013 e 2014, bem como para participantes da comunidade acadêmica.

ISBN 978-85-8333-250-3



9 788583 332503 >

