

**Notas de peregrinos: percursos e desafios nos modos de fazer pesquisa em educação**

**Pilgrim's notes: routes and challenges of research in education**

Mirtes Lia Pereira BARBOSA\*  
Rodrigo Saballa de CARVALHO\*\*

**Resumo:** O presente artigo, a partir do campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos desenvolvidos por Michel Foucault, tem como objetivo discutir os processos metodológicos que possibilitaram o desenvolvimento das pesquisas de Dissertação de Mestrado intituladas: *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos* e *Práticas Escolares: aprendizagem e normalização dos corpos*. Tais pesquisas têm como foco de estudos a discussão a respeito da produtividade do disciplinamento e da normalização dos corpos operados através das práticas escolares desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, serão apresentados e problematizados os caminhos que foram delineados para a realização dessas investigações, as escolhas efetivadas, o campo de estudos, o foco e as questões de pesquisa, os conceitos (que possibilitaram as operações analíticas), a pesquisa de campo, a “produção dos dados” e a reflexão ética que envolveu o processo investigativo. Assim, estaremos apresentando, neste texto, os elementos que nos permitiram constituir os nossos modos de fazer pesquisa em educação.

Palavras-chave: metodologia de pesquisa. práticas escolares. estudos culturais

**Abstract:** The present article is based on Cultural Studies in Education and on the studies developed by Michel Foucault. It proposes a discussion about the methodological processes that informed the development of two pieces of research in education entitled: *Children Education: school practices and the discipline of the body*; and *School Practices: learning and the normalization of the body*. These two research discuss the productivity of discipline and normalization of the body carried out by school practices developed in Elementary Education and in the first years of Primary School. In order to

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. mirtesia@terra.com.br

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. rsaballa@terra.com.br

present the discussion, it is necessary to present the design of the research, the choices made, the study field, the focus and the research questions, the concepts which allowed the analytical operations, the field research, the “production of data” and the ethical reflection that involved the investigative process. Thus, in this article are presented the elements that allowed the construction of ways of doing research in education

Keywords: research methods. school practices. cultural studies.

## INTRODUÇÃO

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. E é a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos da vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir (FOUCAULT, 1984, p.13).

A palavra *peregrino* é originária do latim e, etimologicamente, é constituída pela junção de *per*, que significa *através*, e *ager*, que quer dizer *campo*. Nesse sentido, é possível dizer que os peregrinos são pessoas que percorrem campos que não são seus. Conforme o dicionário Houaiss (2004, p.2186), peregrino pode significar (entre outras acepções possíveis da pa-

lavra) “aquele que peregrina, romeiro, indivíduo andante, que viaja, que empreende longas jornadas, que é estranho, estrangeiro, que tem qualidade rara, excelente, excepcional”. Trazemos tais considerações no intuito de apontar que, enquanto *pesquisadores peregrinos* (que percorrem diferentes campos de conhecimentos), nosso objetivo nesta escrita é o de apresentar e discutir, através de *notas* que registram os processos metodológicos que as constituíram, nossas Dissertações de Mestrado em Educação, intituladas *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos* e *Práticas Escolares: aprendizagem e normalização dos corpos*.

Para melhor compreensão do que aqui escrevemos, destacamos que a dissertação *Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos*, a partir da leitura do referencial foucaultiano e de outros/as autores/as que abordam estudos relativos à Educação Infantil, problematizou algumas práticas escolares recorrentes no decorrer do trabalho de pesquisa de campo desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Nesse sentido, ao discutir as práticas escolares de *seleção de alunos/as e organização das turmas, práticas do cotidiano (alimentação, descanso e brincadeira “livre”)* e *rituais comemorativos*, tal estudo colocou-as sob suspeição, evidenciando a “fabricação” das mesmas a partir das relações de poder que se estabelecem no interior das configurações institucionais, assim como sua produtividade em termos de efeitos.

Por outro lado, destacamos que a dissertação *Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos* problematizou algumas práticas escolares realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os efeitos das mesmas no que diz respeito à normalização dos corpos posicionados como *não-aprendentes*, entre outros. Tal pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre/RS (organizada por ciclos de formação), a partir da análise das práticas de alguns *dossiês* escolares (conjunto de documentos arquivados que registram a história escolar de cada aluno/a da escola), da sala de aula, dos espaços especializados para onde alunos/as considerados/as não-aprendentes e com dificuldades de aprendizagem são encaminhados durante o ano, e do conselho de classe. Nessa perspectiva, a pesquisa teve seu olhar voltado, também, para os demais sujeitos envolvidos nas práticas, como os/as familiares e professores/as, discutindo as

formas pelas quais estes/as também são produzidos pelos discursos que conformam tais ações pedagógicas. Portanto, foi possível refletir como as práticas escolares são produzidas a partir de saberes especializados e consagrados como científicos, os quais tratam de produzir “verdades” sobre os sujeitos, constituindo categorias de aprendizagem e desenvolvimento e classificando, numa relação binária, os indivíduos entre *normais* e *anormais* dentro do contexto educacional. Dessa forma, é possível perceber, a partir do estudo, as diferentes relações de poder que se formam no interior das práticas escolares, bem como as relações de força que as produzem cotidianamente; ao mesmo tempo, é possível perceber os indivíduos que delas participam através de uma rede disciplinar dinâmica e complexa.

Assim, justamente a partir da leitura do trabalho desenvolvido em ambas dissertações, é possível uma aproximação inicial com a “área frontal” da pesquisa. Para Vidich e Stanford (2000), ao examinarmos uma pintura, escutarmos uma música, assistirmos a um jogo de xadrez, à *performance* de uma bailarina, experienciamos uma produção acabada, ou seja, a “área frontal” do trabalho. Nesse processo, o método parece estar “inerente” à forma acabada, como se fosse parte intrínseca da arte do pintor, jogador, músico, dançarino. Caso se perguntasse ao artista como ele fez sua obra, qual foi o método utilizado, sua resposta requereria um ato de re-

construção. Dessa forma, é preciso levar em consideração que processo semelhante ao apresentado pelos autores ocorre no trabalho de pesquisa. Ao escrevermos o relatório de uma pesquisa, estamos apresentando a “produção acabada”, ou seja, a “tradução” da experiência vivenciada no campo para a forma textual. Sendo assim, torna-se cada vez mais relevante a apresentação e discussão dos processos metodológicos das análises que são desenvolvidas nas pesquisas, na direção de problematizar a constituição das mesmas, assim como seus limites e possibilidades.

Diante disso, pretendemos, neste artigo, evidenciar os percursos metodológicos utilizados para a produção de nossas pesquisas. Para tanto, apresentaremos e discutiremos os caminhos delineados, as escolhas realizadas, o campo de estudos, o foco de pesquisa, os conceitos (que possibilitaram as operações analíticas), a pesquisa de campo, a “produção dos dados” da pesquisa, a reflexão a respeito das questões éticas que envolveram o processo investigativo e os limites e possibilidades desses trabalhos, ou seja, os elementos que constituíram nossos *modos de fazer* pesquisa em educação.

No entanto, é interessante destacar que para produzirmos cada uma dessas etapas, complexos caminhos foram postos à nossa frente. Caminhos por vezes muito estreitos, outras vezes mais suaves e libertos, que, ao longo dos anos de pesquisa, cons-

tituíram a trama do que aqui apresentamos. Contamos da nossa viagem, viagem que, como diz Bauman (2003, p.8), “não tem um final feliz – toda a sua felicidade se encontra na própria jornada”. Por isso precisamos educar, sobretudo, nossos “modos de ver”. Por estarmos imersos no campo da Pedagogia e devido às nossas experiências enquanto professor e professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tornou-se importante pensar: como estranhar, como ver diferente o que para nós e para os/as outros/as tantos/as profissionais era/é tão próximo, tão natural? Como perceber nas práticas a estranheza daquilo que nos propomos a pesquisar? Que locais escolher? Que metodologia poderia ser, neste momento e neste local, a mais adequada? Ao nos colocarmos essas questões, começamos a organizar e delinear os passos que se tornaram fundamentais para a realização das pesquisas, os quais serão apresentados e discutidos a partir da próxima seção.

## **O CAMPO DE ESTUDOS E O FOCO DE PESQUISA**

A partir das citadas discussões iniciais a respeito da produtividade de refletir/discutir os processos metodológicos que constituem os caminhos investigativos, consideramos interessante contextualizar o campo de estudos que possibilitou as análises desenvolvidas. Referimo-nos aos Estu-

dos Culturais em Educação<sup>1</sup> e aos estudos desenvolvidos por Michel Foucault (assim como por teóricos que se aproximam da mesma “matriz” de pensamento do filósofo). Traze-mos tais considerações com a intenção de ressaltar que consideramos importante a tentativa de encontrar pontos de conexão entre esses dois “campos”. Dessa forma, a partir das contribuições dos autores Cary, Treichler e Grossberg (2002) é possível dizer que os Estudos Culturais podem ser considerados ativa e agressivamente antidisciplinares, podendo ser vistos como um empreendimento diversificado e muitas vezes controverso. Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 39) corroboram a discussão, ao ressaltarem que:

os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de idéias e pensamento. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico.

Tais características, de certa for-

ma, asseguram uma relação permanentemente “desconfortável” com as disciplinas acadêmicas, na medida em que os Estudos Culturais utilizam-se de campos diversos para produzir conhecimento exigido por projetos particulares. Sendo assim, é relevante destacar que, conforme Lopes (2002), o referido campo é produtivo e receptivo de muitas perspectivas, através das quais são problematizadas como objetos de estudo questões que abrangem a *sexualidade, a mídia, a nacionalidade, a cultura popular, as políticas de identidade, os discursos, a textualidade*, entre outras. Pode-se dizer, portanto, com base na referida autora, que sob essas questões levantadas destaca-se uma variação de posições políticas, teóricas e metodológicas que se identificam profundamente em relações de poder. Logo, trabalhar nessa perspectiva analítica possibilita exercitar (na medida do possível) a compreensão das relações de poder e os modos como nos constituímos enquanto sujeitos dentro delas. Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer (2003) ressaltam que as pesquisas desenvolvidas pelos

---

<sup>1</sup> A linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação caracteriza-se por sua perspectiva de pesquisa que se constituiu na segunda metade do século XX. Seu enfoque propõe a problematização de questões da educação e da pedagogia neste limiar de milênio tendo como centralidade de seu pensamento a cultura, tomada não em perspectiva estética ou humanística, mas política. Integra tal linha de pesquisa, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, O NECCSO - Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, que reúne pesquisadoras e pesquisadores dedicadas/os à realização de análises culturais no campo da educação. Para maiores informações consultar: <<http://www.ufrgs.br/neccso/frame2.html>>

Estudos Culturais “utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos” (p.40). Esse argumento possibilita destacar a produtividade de tal campo na invenção de seus caminhos investigativos.

É justamente a partir dessas considerações que acreditamos ser possível estabelecer uma aproximação dos Estudos Culturais com o pensamento de Michel Foucault. De acordo com Veiga Neto (2000, p. 40), tal campo, “ao salientar o papel do poder – ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais –, abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento” do referido filósofo. Dessa forma, é preciso levar em consideração que, no referencial foucaultiano, o poder é produtivo, pois produz sujeitos, conhecimentos e comportamentos (entre outras manifestações) através da invenção de estratégias que o potencializam e do engendramento de saberes que o justificam de forma econômica. Trazemos tais considerações com o propósito de destacar que em nossas pesquisas tivemos como foco de trabalho os processos de *disciplinamento e normalização* dos corpos operados, através de rede de práticas escolares observadas e problematizadas em nossos estudos. Como temos discutido em outros artigos (BARBOSA; CARVALHO, 2005), as

crianças na escola:

estão imersas em uma produtiva rede de relações de poder-saber, através das quais os discursos estão em constante articulação e circulação constituindo professores/as e alunos/as. Dessa forma, a escola enquanto maquinaria de controle forma, em torno dos indivíduos que estão submetidos à sua ação, divisões analíticas que possibilitam o governo e o autogoverno dos mesmos, na perspectiva de que possam, ao longo dos anos, não mais serem governados por outros, mas que interiorizem as ações educativas de forma que se autonormalizem. Justifica-se, assim, a importância do dito por Foucault (1997), de que o indivíduo (escolar, penal, operário, doente, etc.) é uma realidade “fabricada” pela disciplina.

Por conseguinte, ao escolhermos os focos das pesquisas, tivemos o cuidado de definir prioridades e posições teóricas que melhor se adequassem aos nossos objetivos, pois, como dizem Costa, Silveira e Sommer (2003, p.39) os Estudos Culturais “são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há muitos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico”. Tal tumulto teórico não permite a produção de qualquer pesquisa, o uso de qualquer metodologia, mas oferece um campo de conhecimentos que pode ser útil no intuito de lançar questões e de propor reflexões acerca de problemáticas sociais, políticas, educacionais e pedagógicas.

cas. Assim, estaremos refletindo, a seguir, como delineamos os conceitos por nós abordados em nossas pesquisas.

### DELINEANDO OS CONCEITOS

A partir do campo dos Estudos Culturais em Educação e de nossos interesses de análise escolhemos as leituras dos estudos de Michel Foucault e trabalhamos com os conceitos de *disciplina, prática, norma e corpo* abordados pelo filósofo, os quais atravessaram nossas dissertações e nos possibilitaram realizar as análises dos materiais que produzimos em campo. Esclarecemos que esses conceitos foram atravessados por outros tantos que se fizeram necessários nas análises, assim como por outros autores que os utilizam e se aproximam (da “matriz”) do pensamento foucaultiano. Dessa forma, passamos a apresentar e discutir tais conceitos com base nos estudos foucaultianos. O poder denominado por Foucault como disciplinar desenvolveu-se a partir do século XVIII, operando inicialmente de forma precisa em instituições específicas, para, então, difundir-se (de forma gradativa) sobre o conjunto das relações sociais. O filósofo freqüentemente referiu-se ao poder disciplinar através do termo “disciplinas”. A partir do emprego desse termo, ele pretendeu enfatizar as várias técnicas que, de forma sistematizada, passaram a ser utilizadas nas diferentes instituições

sociais por meio de operações que tiveram (e têm) como intuito o direcionamento da vida e do corpo dos indivíduos, ou seja, a ordenação das multiplicidades humanas.

É importante ressaltar que a invenção técnica dessa nova maneira de “administrar” os homens, controlar suas multiplicidades (utilizando-as ao máximo, tornando maior o efeito útil de seu trabalho e sua atividade) ocorreu devido às mudanças no sistema do poder disciplinar. Nas sociedades ocidentais, com o crescente processo de urbanização e industrialização, desenvolveu-se uma série de técnicas encarregadas de vigiar e controlar o comportamento dos indivíduos, tendo em vista a utilização dos mesmos no aparelho de produção. Iniciou-se assim o processo de investimento nos corpos dos indivíduos, situando-os onde fossem mais úteis e formando-os para que desenvolvessem as habilidades pretendidas. Nesse sentido, é importante destacar as palavras de Foucault (2002, p.127), quando afirma que:

o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tam-pouco aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se, então, uma política das coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamen-

tos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.

A partir das considerações do autor, é possível dizer que o funcionamento de tal sistema tornou-se possível através da produção de saberes e da organização de inúmeras *práticas* que passaram a disciplinar os indivíduos, submetendo-os a um relacionamento consigo mesmos e com os outros a partir desses conhecimentos produzidos e reconhecidos como verdadeiros. Desse modo, é importante esclarecer que as *práticas*, conforme Foucault (2003, p. 338), “são consideradas como lugar do que se diz e do que se faz das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências”. As práticas têm, ao mesmo tempo, efeitos de prescrição (em relação ao que se deve fazer) e efeitos de codificação (em relação ao que se deve saber). O produtivo investimento das disciplinas sobre o corpo (operacionalizadas através de técnicas específicas de ação sobre o mesmo) possibilita depreender que tais relações de poder dirigem, moldam, treinam, manipulam, aperfeiçoam e educam o corpo, marcando-o através de sinais, obrigações, limitações e possibilidades de resistência. À medida que o poder age diretamente sobre o corpo, ele o torna alvo e instrumento de sua ação, utilizando-se de uma variedade de formas. Nesse sentido, o corpo na perspectiva foucaultiana é entendido como *superfície de inscrição dos acontecimen-*

*tos* (inteiramente marcado de história), pois é considerado como uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas, em diferentes tempos, espaços, grupos sociais, entre outros exemplos possíveis. De acordo com Goellner (2003), “o corpo não é algo dado *a priori*, nem mesmo universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções” (p.28). O corpo é considerado um sistema vivo (inter-relacionado com o meio), constituído por múltiplos processos que são corporificados pelos indivíduos, sendo significado na cultura e continuamente por ela alterado.

Em relação ao investimento sobre os corpos dos indivíduos, é possível dizer que as disciplinas passaram a ser evidenciadas de maneira conjunta nas grandes oficinas que começaram a se formar, no exército, na escola (a partir do avanço da alfabetização na Europa) e no hospital, entre outros espaços, a partir do século XVIII. No entanto, cabe ressaltar que a emergência das disciplinas coloca em ação um outro instrumento de regulação dos corpos, mas também de regulação da população: a norma. Enquanto a disciplina diz respeito ao corpo individual, a norma refere-se a uma medida comum. Desse modo, a norma age sobre os indivíduos à medida que são reconhecidos enquanto grupo. Ela individualiza e torna comparável ao mesmo tempo e, ao comparar, classifica os sujeitos em relação a um determinado grupo, aborda desvios tornando a relação cada vez



mais fortemente estabelecida de uns em relação aos outros. Para tanto, a norma institui uma linguagem comum, uma regra geral de comunicação que permite normalizar cada indivíduo em relação a um princípio que é inteligível a todos.

Assim, os corpos distribuídos dentre as oficinas do século XVIII passaram a receber um certo investimento que permitia defini-los, a partir das características apresentadas, entre os normais e anormais, o que possibilitou que áreas especializadas como a Medicina, a Psicologia e a Pedagogia, entre outras, investissem na sua categorização e normalização, através de diferentes técnicas e estratégias disciplinares.

Ao realizar estes apontamentos, destacamos que nossos modos de fazer pesquisa e escrever sobre os processos metodológicos exigiram-nos vislumbrar e definir quais os percursos teóricos que nos encaminhariam para as análises realizadas. Tais conceitos, aqui brevemente explicitados, estiveram presentes durante toda a extensão das pesquisas, não como forma de aplicabilidade, mas na tentativa de operacionalizá-los e de ressignificá-los nos contextos e práticas analisadas. Portanto, a produção dos dados analisados e o processo de escrita das dissertações, aqui apresentadas, estiveram permeadas por nossas escolhas teóricas. É sobre isso que estaremos escrevendo na próxima seção.

## A “PRODUÇÃO DOS DADOS”

No decorrer de nossas pesquisas e dos estudos realizados dentro e fora da universidade, aprendemos que os dados são, sobretudo, produzidos e que não se faz, como se costuma muitas vezes dizer, uma coleta de dados. Sarmiento (2003) nos diz que o processo de pesquisa acontece em um ambiente em que a seleção do material adquirido no tempo e em campo sempre se dá de forma comunicativa. Ou seja: o/a pesquisador/a cria seus dados através de conversas, entrevistas, observações e diversas formas de interação, percebendo as diferentes e múltiplas relações que se cruzam. Afirma o autor: “O investigador não ‘colhe dados’. O investigador produz muitos dos seus materiais na interação social com os atores do terreno” (p.167).

Conforme Gastaldo e McKeever (2002), fazer pesquisa constitui uma forma de gerar conhecimentos, de colocar em discussão questões políticas e epistemológicas que estão envolvidas na escolha da pesquisa qualitativa. Por isso entrar em campo foi, antes de tudo, uma experiência constitutiva de relações de poder, relações produtivas que, como nos explica Foucault (2002), “produz realidades; campos de objetos e rituais de verdade” (p.161). É possível dizer, portanto, que os indivíduos participantes (professoras, crianças, equipes diretivas e famílias) das pesquisas aqui evidenciadas se constituíram nas relações, e que os/as pesquisadores/

as produzem e se produzem nas tramas e percursos de suas pesquisas.

Fomos nos produzindo e produzindo os dados da pesquisa; fomos nos constituindo enquanto pesquisador/a e, dessa forma, pudemos realizar o que chamamos de pesquisa de inspiração etnográfica. Destacamos a expressão *inspiração*, pois compreendemos que a “etnografia como ‘importação’ da Antropologia para a Educação torna-se, necessariamente, diferente em sua forma de pensar o método e seu uso”. O fato de “estar lá” e ter escolhido estar lá, como nos aponta Geertz (2002), não significa presenciar e desvendar todos os mistérios da realidade nas/das práticas escolares; no entanto, nos permite olhar de outros modos, perceber outros gestos, outros tantos acontecimentos possíveis no contexto das práticas escolares. Estar lá também não tem o significado de tornar mais fácil o ato da pesquisa ou descobrir os mistérios que povoam o espaço escolar; ao contrário, pode tornar nossas escolhas mais difíceis, pois, ao ter em mãos vários tipos de registros e fontes de informação, precisamos escolher, delimitar, selecionar o que é necessário e importante para a temática proposta. Enfim, estar lá, é um ato complexo, à medida que, por algum tempo, nos constituímos estranhos nos locais de pesquisa e precisamos nos aproximar e estranhar o que para nós não parece muito estranho. Estar lá, como diz Geertz (2002, p.38), exige uma certa

disposição de suportar uma certa dose

de solidão, invasão de privacidade e desconforto físico, uma certa serenidade diante das excrescências corporais estranhas e febres inexplicáveis, a capacidade de permanecer imóvel para receber insultos artísticos, e o tipo de paciência necessária para sustentar uma busca interminável de agulhas invisíveis em palheiros invisíveis.

Durante o percurso percorrido, utilizamos recursos para a produção dos dados a serem analisados, tais como: *observações*, que foram gravadas em fita K7 e transcritas logo após a realização das mesmas, ao que chamamos de *Diário de Campo Eletrônico* (digitado e guardado em CD-RW); documentos das escolas, que nos proporcionaram condições de relacionar práticas de registro ao que estávamos nos propondo a pesquisar. O *Diário de Campo*, outro recurso utilizado durante a produção de dados, agrupa um conjunto de anotações realizadas durante todos os momentos do processo de produção da pesquisa. Essas anotações foram realizadas a partir daquilo que nosso olhar de pesquisadores definia como importante para o tema pesquisado: falas, situações vivenciadas e/ou observadas, descrição de lugares e pessoas, organização cronogramas de pesquisa, reflexões conceituais, questões, indicações de leitura, dúvidas, enfim, uma gama de pensamentos que hoje, junto com os demais materiais, se converte em dado e memória em relação ao que foi pesquisado. Algumas entrevistas semi-estruturadas e conversas informais foram realizadas com

professores/as e familiares, por entendermos que essa forma de produção possibilita que os personagens da pesquisa possam comunicar-se com o/a pesquisador/a, destacando o que e como percebem aquilo que nos propomos fazer em seu local de trabalho. Porém, durante o decorrer das análises, tais materiais foram sendo submetidos à leitura dos pesquisados, no intuito de realizarmos a “validação dos dados”<sup>2</sup>. Desse modo, os dados produzidos sofreram modificações, recortes, escolhas do que seria privilegiado em nossas discussões. Portanto, a partir dos dados produzidos e da leitura dos mesmos, percebemos a recorrência de algumas práticas escolares que se tornaram nossas unidades analíticas.

Nessa perspectiva, cabe refletir que desde os momentos que vivenciamos no espaço escolar até a definição de nossas escolhas, tendo em vista a problematização das práticas escolares, percorremos uma longa jornada. Sendo assim, compete-nos esclarecer que a produção de dados exigiu a organização das informações existentes, escolhas de autores (companheiros/as de jornada) e leituras que nos acompanharam durante todo nosso percurso e auxiliaram nas decisões do que se tornaria importante, assim como no aprimoramento do

olhar sobre o que havia para analisar. No entanto, nada disso seria possível sem a participação efetiva dos sujeitos que vivenciam o cotidiano dos locais pesquisados e sua interação com nossas pesquisas. Estamos nos referindo à ética na pesquisa, sobre a qual falaremos a seguir e sem a qual pouco do que nos propusemos teria sido realizado.

### A ÉTICA NA PESQUISA

A preocupação com a ética na realização da pesquisa foi um desafio (constante) que esteve presente desde o início do nosso trabalho, pois, ao realizarmos as observações, os registros escritos, as gravações e entrevistas, entre outras propostas, estávamos “produzindo dados” que seriam analisados, discutidos e elaborados como textos, a partir dos nossos “modos de ver e de narrar” as situações vivenciadas. Na verdade, estávamos, de certa maneira, operacionalizando o aprendizado com Gastaldo e McKeever (2002), quando afirmam que a pesquisa qualitativa deve ser constituída por um constante processo auto-reflexivo, tendo em vista a compreensão das implicações éticas que seus métodos podem suscitar. As autoras problematizam os discursos (circulantes) de que a pesqui-

---

<sup>2</sup> Ressaltamos que, durante a “produção dos dados” da pesquisa, uma das estratégias adotadas foi a de submeter (em diferentes momentos) os registros às professoras das escolas em que desenvolvemos os trabalhos de campo, para que (de certa forma) nosso “ponto de vista” enquanto pesquisadores fosse discutido e (re)significado. Esclarecemos que utilizamos tal recurso inspirados em Santos (1998; 2005).

sa qualitativa é um “método mais humano”, “menos intrusivo” que “possibilita maior controle aos seus sujeitos de estudo”, evidenciando (entre outros aspectos) que o caráter qualitativo de um estudo não garante sua propriedade ética. As referidas análises contribuem para pensar os compromissos éticos da pesquisa, desde o seu planejamento, já que a mesma é “construída” e tal processo depende das escolhas que são feitas e das decisões que são tomadas.

Durante o planejamento da pesquisa, procuramos registrar, no diário de campo, questões que, de certa forma, propiciariam nossas reflexões (enquanto pesquisadores) a respeito das implicações éticas dos trabalhos que seriam realizados. As questões que se fizeram presentes nos registros do diário foram as seguintes: como nomear as pessoas (envolvidas na pesquisa) na escrita dos textos decorrentes das análises? Qual estratégia empregar para a preservação do nome da escola em que foi realizado o trabalho de campo? Como realizar a “devolutiva” da pesquisa à escola? Quais os compromissos que assumiríamos em relação aos “dados produzidos”? Como elaborar o termo de consentimento informado? De que forma discutir o mesmo com as pes-

soas envolvidas na pesquisa?

A partir das questões mencionadas, retomamos a leitura da proposta de trabalho, discutimos as implicações éticas da pesquisa com a equipe diretiva das escolas e professoras, para, então, definirmos os compromissos éticos relacionados a seguir, que assumimos enquanto pesquisadores: a) preservação da identidade das pessoas envolvidas na pesquisa e da identificação da instituição através da utilização de pseudônimos; b) utilização do termo equipe diretiva, quando estivéssemos fazendo referência à diretora, vice-diretora e secretária; c) utilização dos registros fotográficos somente para consulta pessoal, no processo de produção dos textos; d) utilização de excertos longos das transcrições de entrevistas, relatos e conversas, para que o conteúdo dos mesmos não ficasse comprometido; e) socialização e discussão dos registros do diário de campo com as professoras da turma; f) esclarecimento às professoras e famílias de qualquer dúvida que pudesse surgir no decorrer da pesquisa; g) aceitação da desistência de participação das pessoas envolvidas em qualquer fase da pesquisa; h) elaboração e discussão do Termo de Consentimento Informado<sup>3</sup> com as famílias das crianças e pro-

---

<sup>3</sup> O Termo de Consentimento Informado é um documento no qual as principais informações da pesquisa a ser realizada devem estar claras e sucintas, de forma que os participantes possam ler e assinar concordando com os objetivos e métodos que serão utilizados. A leitura desse termo, por questões éticas, deve sempre ocorrer antes do início da produção de dados. Deve-se deixar livre para os participantes a sua adesão ou não, bem como uma possível desistência dos “personagens” de pesquisa durante o período em campo.

fissionais envolvidas na investigação; i) planejamento de uma proposta de retorno da pesquisa (após a defesa das dissertações).

Justifica-se, assim, a importância de ressaltarmos que a definição dos compromissos éticos assumidos na pesquisa possibilitaram o planejamento e a escrita do referido Termo de Consentimento Informado, no qual procuramos esclarecer a proposta de pesquisa aos/às participantes. Nesse sentido, Goldim (2000) corrobora tal intenção ao afirmar que o consentimento informado visa, entre outros aspectos, a resguardar o respeito às pessoas, garantindo a escolha das mesmas após terem sido devidamente informadas sobre a pesquisa. Reiterando as considerações do autor, ressaltamos que o objetivo da elaboração do consentimento foi o de que os/as participantes da pesquisa tivessem a compreensão do trabalho que seria desenvolvido, assim como a possibilidade de opção em relação à adesão, ou não, ao mesmo.

Porém, apesar de tentarmos organizar, racionalizar o máximo possível nossas ações, destacamos o que Bauman (2003) nos propõe sobre a ética pós-moderna: não há como ter a certeza da infalibilidade, não há como afirmar que todos compreenderão nossos propósitos à medida que procuramos explicar os entendimentos e as experiências múltiplas. Portanto, os/as envolvidos/as na pesquisa sabem o que fazemos, conhecem nossas temáticas, mas o que lhes interes-

sa disso, só a eles/as compete, não temos como “medir” até onde nos fazemos compreender.

Durante a longa jornada de escolhas, certezas, incertezas, caminhos e descaminhos precisamos, inevitavelmente, saber a partir do que falamos. Um mesmo tema de pesquisa pode ser desenvolvido com diferentes propósitos e olhares teóricos. Assim, ressaltamos a importância de saber e definir os conceitos (e, assim, os autores) que serão e que estarão presentes durante o processo de pesquisa.

Desse modo, como nos ensina Schmid (2002, p. 321), “a arte de viver tem a ver com pessoas e situações concretas [...], mas não é possível pensar [e viver de outro modo], sem o cansativo trabalho de elaboração, sem a paciente elaboração de outras práticas”. Sendo assim, consideramos importante continuarmos atentos às práticas escolares, questionando a respeito de como as mesmas funcionam e nos produzem enquanto sujeitos de uma determinada época. Talvez seja o momento oportuno de nos perguntarmos, através de nossas pesquisas – cuja construção inspirou-se em uma perspectiva pós-estruturalista – a respeito do que estamos fazendo de nós mesmos, o que estamos fazendo com nossas crianças e de que modo estamos contribuindo para produção de suas subjetividades na contemporaneidade.

Almejamos que este texto sirva àqueles que estão interessados e desacomodados com o processo de

pesquisa, que possa trazer outros olhares, novas perspectivas e inspire para tantos outros modos de fazer pesquisa em educação.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. L. P.; CARVALHO, R. S. de. Entre corpos disciplinados e identidades constituídas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 49, p. 1-3, jun. 2005.
- BAUMAN, Z. A sociedade líquida de Zygmunt Bauman. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 out. 2003.
- CARY, N.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. **Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-38.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p.36-61, maio/jun/jul/ago.2003.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 26 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Mesa redonda em 20 de Maio de 1978. In: \_\_\_\_\_. **Estratégia poder-saber**. Volume IV. Organização e Seleção de textos Manuel Barros de Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2003. p.334-351.
- GASTALDO, D.; MCKEEVER P. Investigación cualitativa: intrínsecamente ética? In: MERCADO, F.; GASTALDO, D.; CALDERÓN C. (Comp.). **Investigación cualitativa em salud em Iberoamérica: métodos, análisis y ética**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/ Centro Universitario de Ciências de la Salud, 2002. p. 475-479.
- GEERTZ, C. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- GOELNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, Vozes, 2003. p.28-40.
- GOLDIM, J. R. O consentimento informado e sua utilização em pesquisa. In: VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. de N. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. p.82-89.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.
- LOPES, M. C. **Foto & grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos**. 2002, 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- SANTOS, L. H. S. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais do corpo**. 1998, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- \_\_\_\_\_. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**

ras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.9-22.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. de P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.138-179.

SCHIMD, W. **Em busca de um nuevo arte de vivir: la pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética em Foucault**. PRE-TEXTOS: Valencia/Espanha: Pre-Textos, 2002.

VEIGA NETO, A. J. da. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. p. 37-72.

VIDICH, A. J.; STANFORD, M. L. **Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia**. In: DENZIN, N.; K. LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 38-65.

Encaminhado em: 16/03/06

Aceito em: 28/04/06