



Política da Promoção da Igualdade Racial na Escola

Organização

José Carlos Gomes da Silva

Melvina Afra Mendes de Araújo

Flávia Alves de Sousa

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

VICE-PRESIDENTE

Michel Miguel Elias Temer Lulia

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)

Reitora: **Soraya Shoubi Smaili**

Vice Reitora: **Valeria Petri**

Pró-Reitora de Graduação: **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: **Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni**

Pró-Reitora de Extensão: **Florianita Coelho Braga Campos**

Secretário de Educação a Distância: **Alberto Cebukin**

COMITÊ GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CONAFOR

Presidente: **Luiz Cláudio Costa**

COORDENAÇÃO GERAL DO COMITÊ GESTOR
INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR

Coordenadora: **Celia Maria Benedicto Giglio**

Vice-Coodenadora: **Romilda Fernández Felisbino**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

Coordenador: **José Carlos Gomes da Silva**

Vice-Coodenadora: **Melvina Afra Mendes de Araújo**

COORDENAÇÃO DE Ead

Izabel Patrícia Meister

Paula Carolei

Rita Maria Lino Tárzia

Valéria Sperduti Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E DESENHO
INSTRUCIONAL

Felipe Vieira Pacheco

COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Daniel Lico dos Anjos Afonso

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB

Secretário: **Manuel Palacios da Cunha e Melo**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -
SECADI

Secretário: **Paulo Gabriel Soledade Nacif**

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO - FNDE

Presidente: **Antonio Idilvan de Lima Alencar**

FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO PAULO - FAP-UNIFESP

Diretora Presidente: **Anita Hilda Straus Takahashi**

PRODUÇÃO

Daniel Gongora

Eduardo Eiji Ono

Fabrcio Sawczen

João Luiz Gaspar

Marcelo da Silva Franco

Mayra Bezerra de Sousa Volpato

Margeci Leal de Freitas Alves

Tiago Paes de Lira

Valéria Gomes Bastos

Vanessa Itacaramby Pardim

SECRETARIA

Adriana Pereira Vicente

Bruna Franklin Calixto da Silva

Clelma Aparecida Jacyntho Bittar

Livia Magalhães de Brito

Tatiana Nunes Maldonado

SUORTE TÉCNICO

Enzo Delorence Di Santo

João Alfredo Pacheco de Lima

Rafael Camara Bifulco Ferrer

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

André Alberto do Prado

Marlene Sakumoto Akiyama

Nilton Gomes Furtado

Rodrigo Santin

Rogério Alves Lourenço

Sidnei de Cerqueira

Vicente Medeiros da Silva Costa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

1933

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E INFORMAÇÕES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

RUA SENA MADUREIRA, 1500 - VILA MARIANA - CEP 04021-001 - SP

[HTTP://COMFOR.UNIFESP.BR](http://COMFOR.UNIFESP.BR)

COPYRIGHT 2015

TODOS OS DIREITOS DE REPRODUÇÃO SÃO RESERVADOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
É PERMITIDA A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTA PUBLICAÇÃO, DESDE QUE CITADA A FONTE

Política da promoção da igualdade racial na escola

Organização

José Carlos Gomes da Silva

Melvina Afra Mendes de Araújo

Flávia Alves de Sousa

COMFOR

Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial
e Continuada de Profissionais da Educação Básica



Política da promoção da igualdade racial na escola / José Carlos Gomes da Silva, Melvina Afra Mendes de Araújo, Flávia Alves de Sousa (orgs.). - São Paulo: Unifesp, 2017.

423 p.

ISBN 978-85-93527-04-3

1. Igualdade na educação. 2. Política educacional - Brasil. 3. Discriminação na educação - Brasil. 4. Discriminação racial. 5. Identidade racial. 6. Negros – Condições sociais. I. Silva, José Carlos Gomes da. II. Araújo, Melvina Afra Mendes de. III. Sousa, Flávia Alves de. IV. Título.

CDD 379.0260981

Sumário

Módulo 1. Aspectos gerais da educação e das relações étnico-raciais	6
Disciplina 2. Identidade, diferença e racismo	7
Glaydson José da Silva	
Jair Batista da Silva	
Unidade 1. o que são as identidades?	9
Unidade 2. Concepções de identidade nas Ciências Humanas e Sociais	14
Unidade 3. Crise de identidade?	16
Unidade 4. Identidades nacionais	23
Unidade 5. Identidade brasileira	27
Unidade 6. Democracia racial	29
Unidade 7. Diferença e identidade e direito à diferença	34
Unidade 8. Racismo, preconceito e discriminação racial	38
Unidade 9. A particularidade do racismo no Brasil	42
Unidade 10. Racismo e política	52
Disciplina 3. Educação, Racismo e Antirracismo	59
Janaina de Figueiredo	
José Lindomar C. Albuquerque	
Unidade 1. As oportunidades educacionais para negros e brancos	61
Unidade 2. Racismo: algumas definições	67
Unidade 3. Racismo no Brasil	74
Unidade 4. Racismo e antirracismo: o que pensaram os nossos intelectuais?	80
Unidade 5. O movimento negro no Brasil: suas lutas e conquistas	85
Unidade 6. A escola brasileira e as origens de um discurso antirracista	91
Unidade 7. Racismo e cotidiano escolar	99
Unidade 8. A Lei 10.639: a sua longa trajetória	106
Unidade 9. Experiências positivas de promoção da igualdade racial	116
Unidade 10. Para uma educação antirracista	122
Disciplina 4. Metodologia Científica e Projeto de Intervenção	129
Andréa Barbosa	
Disciplina 5. Atividade Extra Sala: Visitar Territórios Negros na Cidade de São Paulo	155
Gilberto da Silva Francisco	



Módulo 2. Fundamentos histórico-culturais-conteúdos específicos	180
Disciplina 6. Diáspora Negra no Brasil	182
Douglas José Gomes Araújo	
Unidade 1. Introdução	184
Unidade 2. Texto 1. Povos e etnias africanas na diáspora	189
Unidade 2. Texto 2. Escravização, travessia e reterritorialização das culturas africanas	195
Unidade 3. Texto 1. Escravidão, quilombos e remanescentes de quilombos	203
Unidade 3. Texto 2. Congadas e irmandades negras	213
Unidade 4. Texto 1. Do jongo ao samba: expressões da cultura bantu no sudeste brasileiro	223
Unidade 4. Texto 2. Capoeira: arte-luta e reelaboração da identidade negra	232
Unidade 5. escritos negros: Imprensa negra e Carolina Maria de Jesus	239
Disciplina 7. Cultura Afro-Brasileira I: Literatura Negra	251
Prof. Dra. Ligia Fonseca Ferreira	
Unidade 1. O negro brasileiro, de personagem a autor: uma introdução ...	253
Unidade 2. A “democracia racial” e a negação da literatura negra	261
Unidade 3. Texto 1. A emergência das “literaturas negras” no mundo: espaços, conexões e aproximações com o Brasil (décadas 1920-1960)	267
Unidade 3. Texto 2. Afirmção e identidade: a literatura negra chegou para ficar (anos 1970-1980)	275
Unidade 4. Literatura afro-brasileira x literatura negra: nomes e conceitos em discussão	280
Unidade 5. Apresentação de alguns autores representativos da literatura negra	288
Módulo 3. Educação e relações étnico-raciais: ações e intervenções.....	325
Disciplina 8. Cultura Afro-Brasileira II: Artes negras, artistas e performances.	328
Ms. Renata Aparecida Felinto	
Dr. Salomão Jovino da Silva	
Unidade 1. Sons e ruídos, música e identidades	329
Unidade 2. Texto 1. O negro e a arte produzida no Brasil nos primeiros séculos: do barroco às musicalidades africanas	335
Unidade 2. Texto 2. Manifestações culturais e artísticas na diáspora negra a partir dos registros iconográficos: instrumentos e musicalidade.....	345
Unidade 3. Manifestações culturais e artísticas na diáspora negra a partir de registros iconográficos: instrumentos e musicalidade. Texto 1. Início do	



século 20: o artista negro entre o popular e o erudito	356
Unidade 3. Texto 2. Artes Visuais e os temas da religiosidade afro-brasileira, raça, gênero e política	362
Unidade 4. Manifestações culturais na diáspora: tocadores, história do samba e polifonia dos protestos negros. Texto 1. Trocas, conflitos e mudanças culturais na diáspora: tocadores do bairro do Braz	373
Texto 2. Clementina e Sellasié: Duas Áfricas se encontram no Festival de arte cultura negra em Dakar, 1966	377
Unidade 5. A revolução pela Arte de Adbias do Nascimento: manifesto estético	387
Disciplina 9. Foram desenvolvidas atividades extra-sala	394
Disciplina 10. Religiosidade afro-brasileira: tolerância e intolerância no Espaço Escolar.	395
Melvina Afra Mendes de Araújo	
Patrício Carneiro Araújo	
Unidade 1. Conceito de religião aplicado às manifestações dos negros no Brasil	396
Unidade 2. Candomblé, uma religião da diáspora africana. Texto 1. Tornar-se religião	400
Unidade 2. Texto 2. Religiões africanas: a supremacia nagô	401
Unidade 3. O candomblé em busca de legitimação: religiosos e pesquisadores como mediadores. Texto 1. Em busca da pureza	403
Unidade 3. Texto 2. Alargando as noções de religiões afro-brasileiras	404
Unidade 5. Entre o terreiro e a escola: garantindo direitos e promovendo o respeito mútuo	407





DISCIPLINA 4

METODOLOGIA CIENTÍFICA E PROJETO DE INTERVENÇÃO

Autora: Andréa Barbosa

1. Pesquisa qualitativa e construção do conhecimento científica

Uma primeira questão que se coloca quando usamos o termo qualitativo em relação à pesquisa é que este termo teve uma história marcada por uma oposição ao termo quantitativo. Essa é uma questão que tem seu auge no século XIX e princípios do século XX por ser neste período um momento em que questões epistemológicas importantes estavam situadas nessa dicotomia. Hoje, no entanto, podemos perceber que esta dicotomia faz pouco sentido se não for apenas para dimensionar uma ênfase no tipo dos dados coletados. Quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas e a discussão deveria, segundo André (1995), se centrar em



“questões mais consistentes como: A natureza do conhecimento científico, e sua função social, o processo de produção e o uso desse conhecimento; critérios para avaliação do trabalho científico; critérios para seleção e apresentação de dados qualitativos; métodos e procedimentos de análise, entre outros.” (André, 1995:16)



1.1. O que é uma pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa, especialmente em Ciências Humanas e Sociais, é aquela que privilegia os processos sociais através do estudo de situações de pequena escala das ações sociais individuais e grupais e utilizando uma variedade de técnicas de pesquisa com o intuito de construir uma análise em profundidade dos dados empíricos a partir de escolhas metodológicas e teóricas específicas.

Valoriza-se a criatividade e a imaginação no sentido da articulação de elementos conhecidos em uma nova configuração analítica. Não está em jogo a invenção de algo novo, mas uma análise que traga questões interessantes para compreendermos de outra maneira algo já “conhecido”, ou para enfrentarmos um contexto desafiador e desconhecido. O que é valorizado numa pesquisa qualitativa é, portanto a originalidade das articulações de referências teóricas e dados empíricos em torno do problema proposto.

As escolhas metodológicas se referem menos às técnicas empregadas (que podem ser várias numa mesma pesquisa: entrevista, observação participante, grupo focal, etc.), do que as escolhas teóricas que orientam a produção do conhecimento científico. Neste sentido, a metodologia de qualquer pesquisa, está relacionada ao conhecimento crítico dos caminhos da produção de conhecimento científico (Martins, 2004). Ela questiona os seus limites e suas possibilidades, e tem consciência, de que qualquer conhecimento produzido está fundamentalmente atrelado aos valores, sejam eles culturais ou sociais de quem o produz. Esta é uma concepção que está posta desde Max Weber (2006) quando o autor empreende uma reflexão sobre a objetividade nas Ciências Sociais. Todo o argumento de Weber foi construído a partir de uma discussão com o positivismo que pressupunha um conhecimento isento de valores e construído de forma

apartada da vida, ou, melhor, acima da vida que o produzia. Weber estava preocupado em discutir os princípios epistemológicos da construção de conhecimento nas Ciências Sociais. Diante da construção de fronteiras entre as ciências “hard”, ou seja as ciências da natureza, e as ciências “soft”, ou seja as Ciências Sociais, era preciso valorizar a forma de trabalhar do cientista social. Os próprios termos coloquiais “hard” e “soft” (em inglês, “duras” e “suaves”) já trazem em si o tom da disputa por legitimidade nesse processo de construção de fronteiras.

Contudo, deixando de lado esta dicotomia, entendamos que o conhecimento científico, de forma geral, se configura como um discurso intelectual diante da realidade que pressupõe certos procedimentos para sua construção, verificação e sistematização. No caso das pesquisas sociais, esse processo, que inclui a coleta de dados e sua análise, é fundamentalmente constituído por concepção de mundo social e o lugar que o homem ocupa dentro dele.

Um dado que torna esse processo de construção bastante específico é o fato da possibilidade de diálogo com os objetos de pesquisa. Essa possibilidade pressupõe que esses objetos se tornem sujeitos da pesquisa tanto quanto os próprios pesquisadores. Desta perspectiva, podemos ser afetados pela pesquisa tanto quanto nossos objetos/sujeitos (Saada, 2005). Esta é uma questão importante a qual voltaremos mais adiante quando tratarmos dos métodos e técnicas.

Os fenômenos sociais que estudamos são complexos, não podemos separá-los em condições controladas para a pesquisa. Os fenômenos sociais estão sempre em fluxo no processo da vida social e para captá-los para uma pesquisa científica temos que ter a consciência de que ela sempre será um momento dentro de um processo. E a pesquisa mesma também deve ser encarada como um processo em si no qual existem vários sujeitos em interação. Portanto a pesquisa é uma relação, e como tal depende de como os elementos envolvidos nessa relação estão posicionados e interagem.

Neste sentido, nas pesquisas sociais a neutralidade não existe e a objetividade é sempre relativa (Becker, 1977). Tudo vai depender do ponto de vista adotado, ou seja, do lugar de onde olhamos para a realidade que intentamos compreender. Não há pesquisa sem ponto de vista, sem posicionamento. O olhar e o ouvir do pesquisador são bem treinados pelas disciplinas que o orientam, e as questões que ele formula estão fundamentalmente ligadas às questões teóricas e metodológicas que o guiam (Cardoso de Oliveira, 2006). Como pesquisadores somos como nossos interlocutores sujeitos históricos e políticos.

A objetividade relativa está justamente, como nos diz Roberto da Matta (1991), na situação de que as análises são sempre parciais posto que são sempre influenciadas pelas posição, biografia, educação, interesses e preconceitos do pesquisador. Esse fato não inviabiliza a produção de conhecimento, mas torna esse processo mais complexo.

Não existe, se entendermos desta forma a qualidade da construção do conhecimento nas Ciências Sociais, “a verdade” dos fatos ou mesmo das informações oferecidas pelos sujeitos pesquisados. Não se busca “a verdade”, mas “as verdades” (no plural) que são produzidas no processo de construção das relações da pesquisa que tem um objetivo e um problema específico a tratar, formulados pelo pesquisador, mas que só se realizam a partir do encontro com os interlocutores. Estamos sempre lidando com interpretações, nos diria Geertz (1978), as de primeira mão e de segunda e terceira mãos como as dos pesquisadores. É nesse encontro, ou mesmo confronto, que é possível construir o conhecimento científico.

Voltando a Weber e Becker, não existe, portanto, um conhecimento objetivo em si, mas um conhecimento construído a partir de questões teóricas e mesmo políticas que são propostas e articuladas por pesquisadores às realidades que desejam compreender, elas mesmas povoadas de sujeitos que ao se tornarem interlocutores da pesquisa também a ela agregarão outras questões ou pelo menos um ponto de vista crítico em relação às hipóteses dos pesquisadores.

Portanto, a relação de pesquisa que se estabelece entre pesquisadores e sujeitos estudados são também relações sociais e políticas. Elas fazem parte da realidade social onde a pesquisa está inserida. Nesse sentido, é a consciência dessa configuração da produção do conhecimento científico e o cuidado ao lidar com seus limites e potencialidades que oferecem a possibilidade de densidade e consistência para os resultados de uma pesquisa.

1.2. As várias faces de uma pesquisa. Objetos, sujeitos e perspectivas.

Interessante perceber que quando se ouve falar de pesquisa qualitativa fazemos uma relação imediata a uma pesquisa onde há o contato direto com as pessoas do contexto pesquisado. A pesquisa qualitativa também lida com a produção material desses sujeitos (documentos, fotos, objetos...) e sobre ou relacionada à eles (documentos oficiais, artigos de jornais e revistas...). No contato direto estão em jogo alguns sentidos privilegiados como o olhar e o ouvir. O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2006) já nos brindou com uma bela reflexão sobre como o conhecimento construído pelo antropólogo se baseia na percepção e no pensamento e que neste processo três momentos (não necessariamente sucessivos) são fundamentais: a percepção dada pela mobilização do ver e do ouvir e o pensamento mais explícito no ato de escrever. Para o autor não há pensamento sem a percepção, portanto as duas esferas - a dos sentidos e a da razão - estão intrinsecamente relacionadas.



PARA REFLETIR

Permito-me aqui um parêntese para refletirmos sobre a questão dos sentidos, já que nas ciências eles são sempre provocadores de incertezas e historicamente esta foi uma das razões de disputa epistemológica entre o quantitativo e o qualitativo. O que seria a subjetividade presente nos sentidos?

A visão é um sentido dos mais privilegiados em nossa sociedade. Acreditamos porque vemos (como na expressão “Ver para crer”). Conhecemos porque vemos (como na expressão “sei porque vi”). É tão privilegiado que acabamos por superpor potencialidades distintas que estão presentes nesse ato de ver. A visão é uma potencialidade corporal, fisiológica, dada pela plena função do olho e seu aparato visual. Os olhos capturam a luz que incide sobre a retina que é formada por células fotorreceptoras. Essas células captam a luz e transformam essa energia luminosa em impulsos nervosos que são levados pelo nervo óptico para o cérebro, para que lá sejam interpretados. Aqui acaba o ato da visão, entretanto é também aqui que começa o ato



do olhar. O olhar diferentemente do ver é uma interpretação e, com tal é um ato intencional carregado de significados e valores. Enquanto a visão é um ato físico, o olhar é um ato cultural. Claro que na vida da maioria de nós esses dois atos ocorrem simultaneamente e por isso temos dificuldade de perceber o olhar como algo que é aprendido ao longo de nossos processos de socialização. Mas se atentarmos para algumas outras experiências culturais e mesmo individuais, podemos perceber essa sutil diferença e essa consciência pode nos ajudar muito a perceber a qualidade epistemológica da pesquisa qualitativa que lança mão dos recursos da observação visual e da escuta.

Trago como exemplo o caso do paciente Virgil relatado no livro “Um Antropólogo em Marte”, de Oliver Sacks (1995). O conhecido neurologista norte americano ficou famoso justamente por narrar os casos clínicos que acompanhava de forma simples e num linguajar acessível para os não médicos. Neste relato, Sacks nos dá a conhecer a história de Virgil, homem que havia ficado cego quando criança devido a uma enfermidade e havia construído sua relação com o mundo a partir de outros sentidos privilegiados como o tato (ele era massagista) e a audição. Virgil, com idade em torno de 40 anos, recebe o incentivo de uma namorada para fazer uma cirurgia para recobrar a visão. Virgil é convencido e após fazer a cirurgia é declarado novamente um vidente. Sucesso total dizem os exames físicos. Ele volta para casa e, segundo o autor, volta a um mundo completamente desconhecido e não necessariamente melhor. De fato, Virgil teve muita dificuldade para se adaptar à sua realidade de vidente já que, ao longo de sua vida, não havia sido devidamente treinado para tal. Ele tinha seus animais de estimação, mas aprendera a reconhecê-los pelo cheiro, audição e tato não pela visão. A agregação de mais esse elemento o desnorteava e confundia. Só se tranquilizava ao tocá-los. Sua casa como espaço de deslocamento tinha se tornado um labirinto no qual ele tinha muita dificuldade em reconhecer os trajetos da sala até a cozinha ou do quarto até o banheiro. Para não se perder ele precisava fechar os olhos. Sem falar na sensação de enlouquecimento que assistir a um jogo de futebol na televisão provocava. O excesso de cores e movimento na tela retirava dele a atenção ao jogo e sua opção novamente era fechar os olhos. Passado algum tempo o corpo de Virgil se recusou a ver. Sacks nos relata como era contraditório o fato dos exames físicos estarem em perfeita ordem, mas o rapaz relatar que não via. O que percebemos com o riquíssimo relato de Sacks é que o que Virgil não conseguia era olhar. Ou seja, ele via, mas não conseguia atribuir significado ao que via, pois não tinha sido treinado para isso. Alguns diriam que ele não havia sido alfabetizado visualmente. Essa é uma analogia interessante se pensarmos que é fácil para nós percebermos que a linguagem escrita é para nós um aprendizado e, no entanto, o mesmo não acontece com o aprendizado em relação à linguagem visual. Em nossa sociedade temos a tendência a naturalizar nossa relação com o ato de olhar.

O olhar, portanto, não é algo natural. Há modos diferentes de olhar o mundo. Diferentes modos de olhar que são marcados pela trajetória daquele que olha: sua origem cultural, sua posição social, os valores construídos no seu processo de socialização, suas preocupações de pesquisa. Feita essa afirmação podemos voltar a Cardoso de Oliveira e concordar como ele que tanto o olhar (o autor utiliza a termo ver, mas com o sentido que construímos aqui como olhar) como o ouvir dos Cientistas Sociais são bem treinados pela disciplina e é dessa articulação da sofisticação do olhar possibilitada pelas reflexões teóricas e metodológicas que partem os projetos de pesquisa. Nenhum pesquisador vê somente. Ele olha. E olha com toda a sua bagagem de vida e de formação acadêmica.

Roberto Cardoso de Oliveira também parece perceber um risco maior no ouvir do que no olhar ao questionar a técnica da entrevista como uma forma de “neutralizar” ou “subjugar” o

interlocutor. O Antropólogo defende um trabalho mais dialógico, uma interlocução de fato, onde perguntas e questionamentos são operados por todos os sujeitos envolvidos (2006: 21).

Julgamentos de técnicas de pesquisa específicas à parte, o que esta colocação nos traz de interessante é perceber que o que está em jogo numa pesquisa é um encontro de subjetividades. Tanto o pesquisador, como o interlocutor constroem um espaço comum de comunicação a partir das questões e hipóteses levadas pelo pesquisador e das questões e hipóteses dos interlocutores e, é nesse lugar que a pesquisa acontece e a construção de conhecimento de processa.

Portanto, percebemos que tanto pesquisador como pesquisados são sujeitos do processo de pesquisa. E precisam ser dimensionados como tal para que o conhecimento construído tenha uma consistência dialógica e não unilateral o que para uma perspectiva qualitativa de pesquisa seria um equívoco. Equívoco, pois tenderia a levar para a pesquisa uma ideia que sem o encontro/confronto com a realidade pesquisada seria apenas a sua afirmação. Estaríamos apenas procurando confirmar ideias anteriormente concebidas e não realizando uma pesquisa. Uma pesquisa sempre se inicia com questões. Perguntas que serão respondidas, ou pelo menos tentaremos elaborar algumas possibilidades de respostas a partir desse encontro/confronto com os interlocutores e sua realidade.

IMPORTANTE

Neste sentido, as várias faces de uma pesquisa são os vários termos da relação sobre a qual a pesquisa é construída: quem são os sujeitos da pesquisa? Qual o contexto em que estes sujeitos estão inseridos? Qual a pergunta que norteia a pesquisa? Quais os pressupostos teóricos e metodológicos que a sustentam? Este conjunto de elementos define uma perspectiva para pesquisa, lhe fornece um ponto de vista, uma identidade.

Definidos estes parâmetros, podemos escolher quais são as técnicas de pesquisa mais apropriadas para empreender o trabalho. Uma das características da pesquisa qualitativa também é sua heterogeneidade em relação às técnicas empregadas. Como os fenômenos que estudamos são complexos dado ao próprio contexto e perspectiva de pesquisa qualitativa, as técnicas precisam ser mobilizadas para dar conta dessa complexidade. Não é possível isolar elementos distintos e controlá-los em condições normais de temperatura e pressão como numa pesquisa em química. Nosso contexto de pesquisa exige uma multiplicidade que abordagens para lidar com a multiplicidade de relações e questões que a realidade social apresenta.

Essa forma de empreender a pesquisa acaba por trazer para o momento da análise um material muito heterogêneo: entrevistas, anotações de campo, fotografias, documentos pessoais, documentos institucionais, jornais... na verdade é impossível prever a gama total de materiais que coletamos numa pesquisa qualitativa. A partir desse material é que recortamos os dados relevantes para enfrentar a questão que nos propomos pesquisar. É aqui que vislumbramos uma outra qualidade desse tipo de pesquisa que a socióloga Heloisa Martins denomina de uma “heterodoxia no momento da análise dos dados”:



“A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. [...] A intuição aqui mencionada não é um dom, mas um resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador.” (Martins, 2006:3)



A autora menciona a intuição como parte fundamental do trabalho de pesquisa, eu acrescentaria também a imaginação e a criatividade. Assim como ressaltado por ela, não está em questão aqui nenhum tipo de dom ou esoterismo, mas um árduo trabalho construído pelo pesquisador. Portanto, a análise desses dados é um ato de verdadeiro artesanato intelectual para usar uma expressão de WRIGHT MILLS (2009).

Desta forma, o pesquisador precisa estar atento ao próprio trabalho, os riscos e as potencialidades que ele apresenta e constantemente efetivar um recuo crítico para realizar uma reflexão lúcida.

1.3. Ética na pesquisa

Proximidade entre pesquisado e pesquisador é uma questão ética que se coloca em pesquisas qualitativas que interagem diretamente com pessoas como a etnografia. O risco da proximidade é menos o de induzir a um resultado previsto ou “viciado” do que de não perceber o quanto a pesquisa pode ter consequências para a vida das pessoas que se colocam à disposição para a interlocução. Toda pesquisa introduz um elemento novo no contexto em que se coloca pela intromissão se pessoas portadoras de um saber, um estilo de vida e mesmo culturas diferentes (ou mesmo semelhantes, mas com propósitos bem específicos). Como já salientamos no início do texto, as relações que construímos na pesquisa com nossos interlocutores são relações que estão inseridas no mundo social, portanto são relações sociais e políticas, e como tal também carregam consigo relações de poder. A defesa pelo uso da expressão interlocutor ao invés de informante como na antropologia moderna é mais do que um jogo de palavras, é uma declaração de uma posição política e epistemológica. Informantes são objetos de perguntas. Interlocutores são sujeitos do diálogo, portanto também formulam hipóteses e perguntas, também tem projetos e, o mais importante, suas vidas existem para além da pesquisa.

Alguns perigos éticos se apresentam numa relação de pesquisa: Um desses perigos seria o do pesquisador se colocar acima dos outros no sentido de colocar os seus objetivos de pesquisa e a sua própria pesquisa como a coisa mais importante do processo. E eles são importantes de fato, contudo, numa relação dialógica há outras dimensões igualmente importantes. Esse perigo advém de um resquício da ciência enquanto discurso ideológico herdeiro do positivismo. Nesse registro, a ciência se coloca como superior “(...) a tudo o mais: o saber científico é “o” conhecimento partir do qual todos os outros são articulados, entendidos e explicados.” (Martins,2004:5).

Como pesquisadores devemos ter claro na construção do nosso lugar nessa relação que o interlocutor também é um sujeito que constrói conhecimento. Não é nossa tarefa “guiar” ou mesmo julgar nossos interlocutores. A relação de pesquisa precisa tomá-los como sujeitos autônomos e agentes na construção de sua própria realidade. No encontro de hipóteses e saberes que uma pesquisa provoca o movimento é o de perceber o que eclode dessa mútua provocação.

Pensar os interlocutores como sujeitos é pensá-los como agentes. Eles não precisam que os cientistas falem por eles ou que pensem por eles, mas que falem com eles e pensem com eles. David Macdougall nos coloca uma questão muito interessante em relação à realização de filmes num contexto etnográfico. De quem é a história? (1997) Para o autor a história a ser contada é aquela possibilitada pelo encontro de subjetividades. Neste sentido, a pesquisa é um campo intersubjetivo e é essa realidade que precisamos enfrentar para construir um conhecimento mais dialógico (Macdougall, 1999).

Se de um lado temos o perigo de esquecer que a pesquisa lida com pessoas e que elas são sujeitas, por outro, existe também o perigo da mimese do pesquisador em relação aos seus interlocutores. A proximidade construída ao longo de um processo de pesquisa pode redundar numa postura militante da causa dos sujeitos envolvidos. Neste caso, o perigo é em olharmos para o contexto pesquisado não com a persistência intelectual para descortinar as possibilidades de construção da realidade, mas de olharmos para essa realidade como gostaríamos que ela fosse.

O papel do pesquisador e cientista social é desdobrar a realidade nas suas várias camadas de complexidade e não achatá-las a uma ideologia existente. É preciso perceber a existência dessas possibilidades e perceber o seu uso no jogo político da trama social. Nosso trabalho não é facilitar e simplificar o mundo, mas perceber, desnudar e interpretar sua complexidade. Isso não quer dizer que o pesquisador é imparcial ou neutro. Como também já dissemos anteriormente, essa objetividade é sempre relativa. Quando pesquisamos não deixamos nossos valores e projetos políticos numa sacola em casa. O que quero dizer é que não ter consciência desses limites e enfrentá-los como desafio na pesquisa seria, no mínimo, uma grande ingenuidade.

O debate sobre a neutralidade e avaliação ética na construção do filme etnográfico trazido por Debora Diniz em relação à sua experiência de realização do filme “Uma vida Severina” é bastante relevante e nos ajuda a pensar a questão da ética na pesquisa já que a realização de um filme etnográfico é também parte da construção de um processo de pesquisa.



“Assumir que não há neutralidade na construção da narrativa é afirmar que toda narrativa representa um ponto de vista sobre os fenômenos sociais, sendo, portanto, uma narrativa ética e estética sobre o que é filmado. Mas isso não significa abdicar de compromissos acadêmicos. O reconhecimento do caráter ficcional da neutralidade não pressupõe seu abandono como uma postura ética durante o trabalho de campo.” (Diniz, 2008: 419)



A autora analisa criticamente a submissão de pesquisas qualitativas das Ciências Sociais aos comitês de ética que utilizam critérios oriundos de contextos de pesquisas biomédicas. Nessa situação, o projeto deve ser submetido e precisa colher junto aos interlocutores o termo de consentimento livre e esclarecido. Isso quer dizer que todas as pessoas entrevistadas ou que participarão como interlocutoras da pesquisa precisam ser apresentadas ao projeto, suas hipóteses e questões e assinar um termo de consentimento. Uma pesquisa qualitativa, qualquer que seja a técnica empregada, precisa ser apresentada para os interlocutores, não há possibilidade ética de realizar uma pesquisa na obscuridade. Contudo, uma pesquisa qualitativa por se expor o tempo todo ao confronto com a realidade que deseja compreender tem uma forma mais plástica e mais

variante o que pode ocasionar muitas vezes mudanças nas próprias hipóteses e objetivos do projeto em seu curso. Nesse sentido, o que teria sido consentido no início pelos interlocutores perderia a validade. Essas mudanças no decorrer da pesquisa não são problemas éticos, muito pelo contrário essas reconstruções são a riqueza do processo etnográfico, por exemplo. A ética permanece presente e atuante na medida em que os interlocutores são considerados ao longo do processo como sujeitos e, portanto participantes do processo que é construído.

Voltemos ao exemplo de Débora Diniz sobre seu filme/pesquisa “Uma história de Severina”. O projeto se iniciara como uma pesquisa sobre mulheres que abortaram durante o período de três meses em que vigorou uma liminar que permitia o aborto à mulheres grávidas de bebês com **anencefalia**.

A anencefalia é uma má-formação fetal incompatível com a vida extrauterina, o que torna a sobrevivência do feto de horas ou dias após o parto.

No processo da pesquisa encontraram Severina que estava internada no hospital para realizar um aborto no dia em que o STF revogou a liminar. A história de vida de Severina permitiria acompanhar o impacto de uma decisão do STF na vida de mulheres comuns e dependentes da legalidade do Estado. “Foi assim que de uma etnografia das mulheres que abortaram, o filme passou a ser um estudo de caso, uma mudança metodológica não prevista no desenho inicial do projeto de pesquisa”. (idem: 421)

Em relação à conduta ética, segundo a autora, o primeiro e mais delicado desafio foi o de garantir que Severina seria continuamente informada sobre o roteiro do filme, seu significado político e possível impacto midiático. Pelo contexto político da época em que foi realizado o risco de espetacularização da história de Severina era eminente. Severina também representava a vulnerabilidade-padrão dos estudos em ética em pesquisa: mulher, analfabeta, pobre, nordestina e agricultora. Além de ser um momento de vida muito dramático e sofrido para ela.

“

“Para além desses descritores sociológicos da desigualdade de gênero, classe e região, não se podia ignorar que ela estava à espera de uma decisão do Estado para interromper a gestação e a equipe de filmagens poderia representar 'a parcela da sociedade que decidiria sua vida'. Apesar de nenhum pesquisador ser capaz de atestar a eficácia simbólica do processo de consentimento informado em pesquisas de altíssimo risco e, de fato, estudos pós consentimento contestam a tese de que seja possível informar plenamente os participantes em condição de extrema vulnerabilidade, alguns procedimentos foram adotados para fortalecer o processo decisório de Severina e seu marido, Rosivaldo a equipe adotou a seguinte estratégia para o termo de consentimento:

(1) não o resumiu a um ato mecânico de apresentação do projeto de pesquisa isto é, ao instante inicial das filmagens, onde foi apresentada a ideia e grande parte dos acontecimentos ainda estavam por ocorrer; e

(2) convidou uma entidade do universo simbólico e sociológico de Severina para garantir que as condições do termo final de consentimento livre e esclarecido pós-edição do filme estavam claras e de acordo com os interesses de Severina. A adoção desses procedimentos impunha um risco à finalização do projeto: havia a possibilidade de mudança de opinião pelo casal no instante final da edição do filme. Apesar de representar uma ameaça à finalização do filme, este era também um pacto que redescrvia os termos tradicionais da pesquisa científica – as diretoras do filme não deteriam o poder absoluto de construção da narrativa, mas esse seria compartilhado com os protagonistas do filme”. (idem: 422)

”

O desafio neste caso era dos mais intensos. A pesquisa deveria proceder de forma delicada, consciente e o tempo todo em parceria com os interlocutores. Um dos momentos mais dramáticos, talvez tenha sido a escolha na edição de inserir a imagem do filho natimorto.

“

“A opção foi exibir o feto durante quatro segundos, sem qualquer imagem detalhada na má-formação craniana. A opção de não o exibir não correspondia aos rumos de construção do roteiro e soaria uma censura moral à crueldade do real. No entanto, é Severina quem decide mostrar uma foto em detalhes do filho natimorto, a imagem que guardava em sua casa. Por ser a imagem que ela tornou pública sobre o filho, essa foi uma cena adicionada à edição final e é onde melhor se visualiza o filho em um caixão branco.” (idem:422)

”

Claro que o exemplo vivido por Debora Diniz é um exemplo extremo em relação aos riscos mais comuns enfrentados pelas pesquisas qualitativas, mas por isso mesmo se torna muito pertinente para refletirmos sobre a questão central de uma pesquisa qualitativa que lida com interlocutores: o pesquisador precisa estar consciente e lidar o tempo todo com o fato de que a vida das pessoas com as quais lida continua para além das pesquisas e por isso o ato de realizar uma pesquisa precisa ser um ato responsável.

2.1. A etnografia

O método etnográfico tornou-se bastante utilizado por várias disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. Hoje, estudos de cunho etnográfico são comuns, mas de forma bastante sucinta, a etnografia é um método qualitativo desenvolvido pela Antropologia nos fins do século XIX e consolidado no início do século XX com o trabalho de Bronislaw Malinowski nas Ilhas Trombriand no Pacífico Ocidental (1978). Numa etnografia são utilizadas diversas técnicas que se complementam a fim de construir uma descrição de um grupo ou sociedade a partir de uma observação **intensiva** e **extensiva** do contexto a ser conhecido.

Intensiva = detalhada e densa a partir de uma imersão.

Extensiva = de longa duração.

“Não existe uma única resposta quando se pergunta como se faz uma etnografia ou um trabalho de campo”, nos diria Evans-Prichard (1978). De Malinowski até hoje a etnografia já teve várias críticas e reavaliações, mas a leitura do pioneiro de sua sistematização ainda vale a pena.

Malinowski em “Os Argonautas do Pacífico Ocidental” inicia seu texto (tanto o método como o estilo de texto oriundo dele são denominados de etnografia) convidando o leitor a imaginar com ele o lugar onde a pesquisa se desenvolveu. Nessa descrição o autor enfatiza o estranhamento em relação à língua e aos costumes e já introduz um primeiro elemento do método: o estranhamento.

O estranhamento em relação ao outro pode ser um movimento inevitável quando o pesquisador se insere em um contexto etnográfico cuja alteridade é radical ou pode ser um recurso construído no processo de pesquisa quando o pesquisador se insere num contexto familiar como nos estudos urbanos. Importante notar que o familiar nem sempre é conhecido como nos alertou Gilberto Velho e, neste sentido, a etnografia e o movimento de estranhamento é válido tanto para o estudo de sociedades muito diferentes da nossa como da nossa própria sociedade. O estranhamento é um recurso que nos ajuda a desnaturalizar atos, valores e interpretações.

Se num contexto de alteridade radical aparentemente fica mais fácil enxergar os atos culturais dos interlocutores como construídos e não naturais o mesmo não acontece com os nossos atos e valores. O estranhamento também tem de ser utilizado ao revés e o pesquisador precisa olhar para seus próprios atos e pensamentos (inclusive a ciência) como culturalmente construídos. Portanto, tanto num contexto etnográfico mais próximo ou mais distante o desafio do estranhamento é sempre um primeiro movimento importante de ser elaborado pelo pesquisador.

Um segundo movimento relevante para o método é o da observação participante. Essa observação inclui não apenas o ato de olhar, mas também o de ouvir. Olhos e ouvidos atentos e bem treinados, diria Roberto Cardoso de Oliveira são importantes para a construção da pesquisa. A observação participante pressupõe que o pesquisador interaja com o contexto observado afetando-o e sendo afetado por ele. A partir desses dois movimentos um dos objetivos é o de estabelecer relações de interlocução com sujeitos do contexto estudado. Este primeiro momento de estabelecimento das relações nem sempre é fácil e nem sempre é rápido por isso se espera que uma etnografia tenha um desenvolvimento em um tempo dilatado a fim de que essas relações se estabeleçam e a partir desse momento a inserção no campo de pesquisa possa tornar-se

efetiva. Essa observação e a interação com os interlocutores possibilitam uma aproximação do contexto e uma descrição apurada dos agentes, dos cenários e dos processos. Este processo de descrição demanda do pesquisador um engajamento denso. Densidade é uma palavra-chave para um dos autores contemporâneos mais influentes na Antropologia. Clifford Geertz chama a atenção para uma perspectiva mais interpretativa da pesquisa etnográfica.

IMPORTANTE

Para o autor o objetivo da etnografia não seria explicar o outro, mas compreendê-lo e esta compreensão seria sempre relativa, pois estaria constrangida pelos limites desse olhar por cima dos ombros que o antropólogo utiliza no seu trabalho de campo. O objetivo da etnografia seria, então, para Geertz, o de construir uma descrição densa. Um esforço intelectual de interpretar interpretações dos nossos interlocutores.

A descrição densa seria uma possibilidade de compreensão das lógicas de interpretação do mundo de nossos interlocutores pela observação não só dos discursos sobre o mundo, mas da observação da prática sobre no mundo. Realizar uma etnografia seria como tentar ler um manuscrito estranho, diria o autor.



“O que o etnógrafo enfrenta, de fato, é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas elas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.” (Geertz, 1978:20).



Para o autor, essa busca por uma descrição densa é a busca pelo significado que as pessoas atribuem ao mundo e ao vivido. A cultura seria uma teia de significados tecida pelo próprio homem que a ela se atrela. A cultura é dessa forma, pública. Ela se explicita o tempo todo nas ações cotidianas e, nesse sentido, seu significado também é público. A busca pelo significado cultural é, portanto, uma busca explícita e não algo escondido ou inacessível. Para realizar esse movimento interpretativo da cultura é preciso retirar os interlocutores (e aqui ele se refere aos interlocutores de culturas e sociedades muito diferentes da do pesquisador) do lugar do exótico, da opacidade e expor a sua própria lógica trazendo-o para o lugar do comum, do “normal”.

IMPORTANTE

Para Geertz o objetivo da etnografia, e da antropologia em geral também, era alargar o universo do discurso humano.

Nesse sentido, a etnografia se dedica a compreensão do pequeno, mas nem por isso menos complexo. Os estudos micro sociológicos, os contextos etnográficos circunscritos, focados, possibilitam uma compreensão mais densa da complexidade da vida social. Na construção da descrição densa, a interlocução é fundamental, pois a possibilidade de construção do conhecimento etnográfico depende dessas relações. Descrição e interpretação caminham juntas, não são processos separados embora possamos, como faz Geertz, fazer uma distinção operacional entre o estar lá (em alusão ao trabalho de campo) e o estar aqui (em alusão ao momento da escrita etnográfica).

Como apontado anteriormente, muitas técnicas se conjugam numa etnografia: observação participante, entrevista, realização de filme etnográfico, fotografias, histórias de vida, análise de documentos pessoais ou institucionais... enfim, o método exige uma sensibilidade e uma atenção ao contexto que se objetiva compreender para que a escolha das técnicas a serem utilizadas. O trabalho de campo construído dessa maneira pressupõe uma abertura para mudanças, um plano de trabalho flexível e aberto à interlocução com a realidade pesquisada.

Mudanças que ocorrem também nas próprias relações de pesquisa. A ideia de ser afetado pela pesquisa discutido por Favret-Saada em seu artigo publicado em 1990 (traduzido no Brasil em 2005), embora traga questões polêmicas em relação à ética na pesquisa, nos ajuda a pensar o aspecto transformador que um processo qualitativo de pesquisa nos coloca. Ao iniciarmos uma pesquisa com essa profundidade, é quase certo de que sairemos dela transformados, ou afetados, assim como também os nossos interlocutores. Essa transformação muitas vezes é sutil outras nem tanto, mas está fundamentalmente ligada a ideia de que a etnografia nos permite alargar nossa noção de humanidade. Começamos uma pesquisa com uma noção de onde se situam os limites do que julgamos humano (assim como qualquer membro de uma cultura e sociedade específicos) e terminamos o processo com esses limites modificados. Isso não que dizer que este seja um processo simples e sempre positivo, mas sem dúvida é transformador.

2.2 História de Vida e História Oral

O recurso metodológico que se apoia em depoimentos e narrativas de histórias de vida são fundamentalmente utilizados como apoio às pesquisas onde se procura produzir uma nova documentação sobre algum tema como, por exemplo, o estudo de grupos mais pobres ou vencidos em disputas sociais e, portanto, cuja a perspectiva não é contemplada pela história oficial (perspectiva de Paul Thompson, 1998). Ou ainda como proposta de abordagem do contexto que se quer compreender a partir da perspectiva da inserção individual. Nesse caso, a biografia do indivíduo é considerada relevante para a compreensão do contexto estudado. Não se espera que os testemunhos tragam a verdade a tona. Como já afirmamos anteriormente, a pesquisa qualitativa não está em busca da verdade, mas de uma interpretação mais complexa da realidade.

Interessante a afirmação de Guita Debert (1986) a partir de sua pesquisa sobre velhice com mulheres com mais de 70 anos, em São Paulo. O que o diálogo com os interlocutores permite é uma relativização dos conceitos e de seus pressupostos que, muitas vezes, na forma como são formulados, tendem a universalizar as experiências humanas. Por exemplo, era comum considerar que o trabalho doméstico era simplesmente uma forma de opressão. A pesquisa realizada com essas mulheres revelou que elas consideravam esse trabalho sob outras óticas

como, por exemplo, como uma forma de garantir sua independência e maior informação. Para elas os homens envelheciam mais rápido porque eram dependentes das mulheres para as coisas mais corriqueiras da vida e também achavam que elas eram muito mais bem informadas e politizadas porque tinham mais acesso aos jornais, rádio e televisão por que seu trabalho doméstico permitia esse acesso cotidianamente enquanto que o trabalho formal dos homens não permitia. (Debert, 1986: 144)

Ao trabalharmos com testemunhos de vida precisamos estar atentos a questão da relação entre memória individual e coletiva. O que recolhemos nos depoimentos são memórias individuais, fragmentos, lembranças que são mobilizados segundo as questões que são feitas pelo pesquisador e também segundo as possibilidades narrativas de acordo com o tema pesquisado. A memória é seletiva: fica apenas o que significa diria Eclea Bosi (1994). Ela também é aprendida, pois nem tudo que é relatado no depoimento foi vivido pela própria pessoa, mas faz parte dela. Portanto a memória é articulada e relacionada a um fenômeno construído social e individualmente num intenso trabalho de organização. Michael Pollack possui um trabalho extremamente interessante com histórias de vida de indivíduos que tiveram experiências extremamente traumáticas e dramáticas. Ele realizou pesquisas com sobreviventes dos campos de concentração nazistas e com pessoas infectadas pelo vírus da Aids. Em suas análises o lugar da memória como articuladora nos processos de construção de identidades é fundamental na medida em que ela é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua construção ou reconstrução de si (Pollack, 1992: 5). Por essa razão memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais.

Os dados que obtemos com as narrativas de vida são muito delicados e difíceis de interpretar, pois as cronologias construídas por cada indivíduo são levadas em consideração e elas não necessariamente coincidem. As cronologias são plurais assim como são plurais as vivências dos acontecimentos. Contudo, há uma parcela da memória que é compartilhada de forma similar entre vários indivíduos. Para Bosi (1994) esta é a memória hábito que faz parte de todo o processo de socialização e faz com que compartilhem uma memória social. Um autor fundamental para discutir a questão de uma memória coletiva é Maurice Halbwachs (2004). O autor constrói uma hipótese para a relação entre a memória individual e a memória coletiva distinguindo uma intuição sensível e uma persuasão coletiva. Muitas das lembranças que supomos serem pessoais são, de fato, lembranças enquadradas por uma história coletiva construída e ensinada no processo de socialização.

Portanto, a memória individual, não deixa de ser construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo e pode ser considerada “um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Esta perspectiva deve sempre ser analisada cuidadosamente levando-se em conta o lugar ocupado pelo sujeito dentro do seu grupo social e também se considerando as relações mantidas por eles com outros círculos sociais e culturais. (HALBWACHS, 2004: p.55).

2.3. Pesquisa-ação

Outro método bastante utilizado em contextos escolares é a pesquisa-ação. Essa proposta parece ter sido seminalmente aplicada por Kurt Lewin. Este pesquisador da área das questões psicossociais empreendeu suas primeiras pesquisas de uma forma experimental num contexto de pós-guerra.



“Suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também a mudança de atitudes dos americanos frente aos grupos étnicos minoritários. Pautava-se por um conjunto de valores como: a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos. Sua forma de trabalhar a pesquisa-ação teve grande desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional”.(Franco,2005:485)



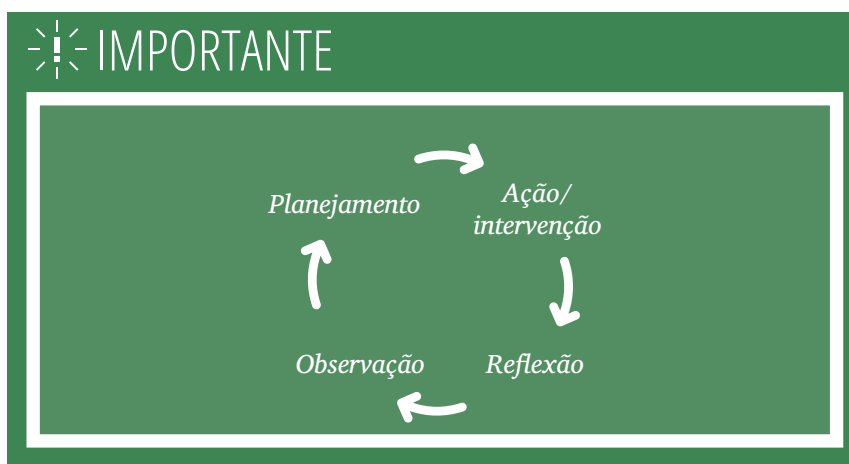
Contudo, somente nos anos 1960/70 que o método toma vulto com várias propostas na Europa, Austrália e América Latina. Sua base está numa tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática (Tripp, 2005). Um primeiro movimento do método é que a pesquisa deve partir da prática da observação cotidiana do contexto a ser pesquisado, portanto, exige uma inserção ativa do pesquisador no contexto pesquisado com uma visão de transformá-la. Ou seja, com uma perspectiva de intervenção clara.

A partir da década de 1980 pesquisadores como Elliot e Adelman associam essa prática com a perspectiva dialética da teoria crítica de Habermas assumindo como objetivos do método a melhoria da prática educativa docente. Este segundo movimento, torna a prática mais complexa, pois assume objetivos emancipadores para os sujeitos nela envolvidos.

A intervenção aqui deve ser lida como uma proposta de transformação da realidade escolar a partir não só do alto engajamento dos professores/pesquisadores como também da comunidade escolar como um todo, pois a realização deve ser feita de forma colaborativa em diversas etapas a fim de gerar uma prática reflexiva tanto por parte do professor como também dos grupos pesquisados.

Esta é uma prática que dialoga diretamente com as duas anteriormente apresentadas, mas que atribui uma atenção redobrada às formas de compartilhamento das etapas da pesquisa e dos resultados atrelados a um projeto de transformação da realidade. Nesta perspectiva não basta apenas conhecer, interpretar e analisar os contextos pesquisados, mas intenta-se construir coletivamente um projeto de intervenção.

Segundo Franco (2005) Kurt Lewin considerava que a pesquisa-ação é um processo de espiral que envolve três fases: 1. planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2. tomada de decisão; e 3. encontro de fatos (fact-finding) sobre os resultados da ação. Esse fact-finding deve ser incorporado como fato novo na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente (2005:488). Portanto o fluxo do desenvolvimento da pesquisa partindo desse princípio de Lewin e associando-se aos pressupostos emancipadores da teoria crítica ficaria algo como:



A fase de planejamento da pesquisa-ação pressupõe a colaboração e negociação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Essa já não é em si uma tarefa fácil, pois é muito comum uma tensão entre os componentes sobre a legitimidade e autonomia do trabalho. Os professores (teóricos e práticos), ansiosos para preservar sua autonomia profissional no âmbito curricular; e os interlocutores, para validar suas ideias perante a academia. Contudo, é justamente aí que reside o caráter inovador da pesquisa-ação: caráter participativo, gesto democrático e contribuição à mudança social.

A pesquisa-ação traria em seus próprios pressupostos epistemológicos a possibilidade de superar as lacunas existentes entre a teoria e a prática, ampliando a capacidade de compreensão dos professores em relação às suas práticas e por isso favorecem os processos de transformação. Segundo Thurler (2001) é preciso que se construa uma cultura da cooperação:

“[...] um certo hábito de ajuda mútua e de apoio mútuo; um capital de confiança e de fraqueza mútua; participação de cada um na tomada de decisões coletivas; um clima caloroso, de humor, de camaradagem e o hábito de expressar seu reconhecimento.”

O pesquisador deve ser um facilitador e entender que suas ações tem um significado diferente para cada pessoa com quem ele for lidar. Ele deve considerar as vozes dos interlocutores não apenas como dado, mas como parte constitutiva e criativa da pesquisa. Por esse motivo é preciso que ele esteja aberto a mudanças no decorrer da execução do projeto. Seja capaz de vivê-las, juntamente com os sujeitos participantes, em cada etapa do projeto. Desta forma, a metodologia não se faz por meio das etapas fixas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo.



“É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos”. (Franco, 2005: 486)



Franco alerta também para o perigo do método se tornar apenas uma chave retórica, ou seja, que pesquisadores o utilizem para realizar projetos que, de fato, nada tem de participativo, pois procuram aplicar um projeto de mudança que parte deles próprios num movimento unilateral, ingênuo e quase, eu chagaria a dizer, arrogante. “Nesse caso, a dimensão crítica e dialética da pesquisa está sendo negada. A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. (Franco, 2005:486)

Projeto de Pesquisa

Um projeto de pesquisa deve estar, antes de qualquer coisa, relacionado aos interesses de conhecimento de quem o elabora. Isso quer dizer que quanto mais o pesquisador estiver engajado na sua realização, o projeto pode ser mais interessante e profundo. Tudo começa com a curiosidade e claro, no caso de um projeto de pesquisa ela tem um sobrenome: curiosidade científica. Essa é uma curiosidade bem informada pela bagagem que o pesquisador carrega, suas aderências teóricas e metodológicas, sua vontade de conhecer que parte de um lugar específico para olhar o mundo, como uma disciplina, por exemplo. A curiosidade científica é em si mesma questionadora, parte de uma pergunta, e a formatação de um projeto de pesquisa seguem algumas etapas para que essa pergunta inicial ganhe profundidade e se sustente como um projeto de investigação. Um projeto é uma demonstração do que o pesquisador quer realizar e, portanto deve ser claro e sucinto. Imagina-se que um projeto de especialização não exceda 15 páginas com espaço, entrelinhas de 1,5 e fonte Times New Roman 12 incluindo a folha de rosto e a bibliografia.

No caso de um projeto de pesquisa/intervenção bem comuns quando se escolhe uma metodologia próxima a da pesquisa-ação, o projeto deve prever alguma ação prática onde o pesquisador realizará uma interação presencial com os demais sujeitos da pesquisa. Esta ação pode ser uma oficina cujos objetivos ajudem a provocar a reflexão que é tema da pesquisa, pode ser uma exposição, pode ser uma dinâmica de grupo, enfim a técnica utilizada vai depender do projeto em si. A questão é que em projetos de intervenção o pesquisador deve estar diretamente envolvido em atividades que possuem um objetivo relacionado ao problema de pesquisa e essas ações devem ser planejadas em conjunto com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

! IMPORTANTE

O Projeto de Pesquisa deve compreender:

- 1) Título;*
- 2) Resumo;*
- 3) Introdução e justificativa, com síntese da bibliografia fundamental;*
- 4) Objetivos;*
- 5) Metodologia;*
- 6) Plano de trabalho e cronograma de sua execução; e*
- 7) Bibliografia*

Título

O título embora seja o primeiro dado que aparece em um projeto, normalmente é o último a ser escrito. Isso porque ele deve expressar o trabalho diretamente. Títulos poéticos podem ser

inspiradores, contudo, é fundamental que eles não sejam totalmente enigmáticos. Eles precisam expressar o assunto do trabalho a ser desenvolvido. Sobre o que seria um trabalho cujo título fosse “Palavras ao vento”? Muitas são as possibilidades, não é? Mas um trabalho cujo título fosse “Palavras ao vento. Narrativas da igualdade e cotidiano escolar”, já inclui algumas pistas sobre a questão que o trabalho irá focalizar. É claro que sempre há um grau de subjetividade e o leitor sempre será chamado a fazer suas hipóteses em relação ao trabalho proposto, mas é importante que o título seja indicativo do tema tratado. No caso acima, as narrativas da igualdade, ou seja, discursos sobre a igualdade no contexto escolar.

Não há necessidade de longos títulos explicativos e detalhistas, mas títulos que sejam indicativos do tema tratado pela pesquisa.

Resumo e palavras-chave

Juntamente com o título, normalmente é uma das últimas partes que redigimos, pois o resumo é uma síntese do recorte que escolhemos, apresentando nosso problema, algumas indicações teóricas e nossos objetivos. É um texto de 20 linhas aproximadamente que costuma vir seguido de uma relação de palavras-chave. As palavras-chave não devem exceder o número de seis e são termos usados para indexar o projeto e classificar a pesquisa em relação aos seus principais temas. Por exemplo, se uma pesquisa versa sobre a relação de gênero e as religiões afro-brasileiras no contexto escolar, as palavras-chave poderiam ser: gênero, religiões afro-brasileiras e escola.

Introdução e justificativa, com síntese da bibliografia fundamental

Após o resumo, é a vez do corpo do projeto propriamente dito. A introdução é o espaço do texto reservado para a explicitação do tema, do recorte e da questão que mobiliza da pesquisa. É nesse espaço também que podemos contar um pouco sobre como chegamos a este problema. Informações sobre a trajetória do pesquisador também podem ser inseridas na introdução, desde que relevantes para que o leitor situe melhor o recorte e o problema de pesquisa. O problema de pesquisa é central quando respondemos a questão sobre o que é a pesquisa, pois uma pesquisa é sempre mobilizada por um problema, uma questão. O problema de pesquisa deve ser sempre uma hipótese, nunca uma certeza (uma tautologia), ou algo irrefutável. Afinal, propomos realizar uma pesquisa para tentar compreender algo que está em aberto. A pesquisa é um movimento de conhecimento, portanto, de busca.

Se a introdução é o lugar do sobre o que é a pesquisa, a justificativa que se segue é o lugar que explicita qual a sua importância para a área do conhecimento ao qual está relacionada. Porque vale a pena pesquisar esse assunto? Porque esse problema é relevante? Na construção do argumento do porque vale a pena pesquisar esse recorte, as referências teóricas e, principalmente um balanço da produção bibliográfica sobre o tema é fundamental. Este balanço, muitas vezes chamado também de “o estado da arte”, é o que possibilita ao pesquisador demonstrar que este não é um trabalho ingênuo. Isto quer dizer que o pesquisador fez uma análise da produção bibliográfica (mesmo que limitada) sobre o tema e isso possibilita que ele tenha a dimensão de como o seu problema de pesquisa se situa nesse campo de reflexão. Ele demonstra que não supõe que seja o único a tratar do tema e, mais, que consegue relacionar

sua pesquisa com outras que tenham temas, recortes ou mesmo abordagens próximas. Este é também o momento para apresentar algumas escolhas conceituais com as quais o pesquisador trabalhará ao longo da pesquisa. Essas escolhas serão justificadas juntamente com o problema da pesquisa. Por exemplo, se minha pesquisa é sobre a relação entre juventude, trabalho e evasão escolar. A minha justificativa deve enfrentar alguns conceitos como o de juventude para que eu possa demonstrar que escolhas dentro deste campo teórico fiz para empreender minha pesquisa. Com que autores eu estabeleço um diálogo e com quais estabeleço um debate. Quando escrevo juventude, a qual conceito de juventude estou me referindo. Os conceitos são históricos, exercícios teóricos, não absolutos, por isso a necessidade, principalmente em Ciências Sociais, de definir o seu escopo. No caso, ainda em exemplo, quando me refiro a juventude estou pensando a partir de uma perspectiva geracional etária? Ou ainda da perspectiva de uma experiência cultural e social. Ser jovem é a mesma coisa quando se mora num grande centro urbano e na zona rural? Ser jovem é a mesma coisa se falamos da juventude que tinha 20 anos em 1950 e agora? Ser jovem é igual se moramos numa favela ou num condomínio fechado entre muros? Questões conceituais são sempre complexas e por isso exigem que o pesquisador as enfrente já na elaboração do projeto.

Objetivos

Os objetivos são os desafios científicos que o projeto se propõe enfrentar. Até aqui já temos claro o tema ao qual a pesquisa faz referência, o problema/ questão que mobiliza a pesquisa, o escopo de seu recorte, a justificativa de sua realização. Neste momento, precisamos evidenciar onde queremos chegar com a pesquisa, ou seja, quais os desafios que julgamos sermos capazes de enfrentar e responder. Os objetivos devem estar em sintonia com nossas escolhas teóricas apresentadas até o momento. Eles também são uma demonstração de nossas escolhas epistemológicas. Existem objetivos gerais e específicos:

- Os objetivos gerais são os que norteiam a pesquisa como um todo, por exemplo, como o de compreender as relações de gênero que são construídas no contexto escolar quando o que está em foco são as narrativas de igualdade.
- Objetivos específicos são aqueles que podemos alcançar em etapas pontuais da pesquisa, eles são mais circunscritos como, por exemplo, seguindo a ideia anterior, identificar quais são as definições de gênero feminino e masculino presentes nos discursos dos professores no contexto da sala de aula.

Percebam que existem alguns termos que nos ajudam na construção dos objetivos. São verbos que estão sempre no infinitivo, pois será o resultado do trabalho que ainda está por ser realizado e são ações relativas à construção do conhecimento como, por exemplo: analisar, compreender, identificar, perceber, etc.

Metodologia

Aqui a questão é como vamos empreender a pesquisa?

Neste sentido, é importante citar as referências de autores que ajudam os leitores da proposta a entenderem que os desafios mencionados não foram ainda vencidos e que poderão ser vencidos

com os métodos e meios da proposta de pesquisa. Como já tratado na parte inicial deste texto sobre metodologia qualitativa, não devemos confundir metodologia com técnicas de pesquisa. A metodologia é uma argumentação importante que indica como, a partir das escolhas conceituais e teóricas apresentadas, montamos nossa estratégia de abordagem do tema. No caso de uma pesquisa qualitativa, é importante que demonstremos saber o escopo deste tipo de pesquisa e quais os benefícios que esta escolha nos traz para enfrentar o problema de pesquisa construído. Se escolhermos o método etnográfico, por exemplo, ou o da pesquisa-ação, este é o momento para justificarmos esta escolha lançando mão de todos os argumentos que construímos anteriormente. Se vamos realizar a pesquisa mobilizando métodos e técnicas diversos, este é o momento de argumentar qual o benefício desta estratégia para alcançar os objetivos descritos. É também o momento para descrevermos o contexto da pesquisa, quem serão os interlocutores privilegiados, se já existe acordo/autorização de alguma instância para a realização da pesquisa, que tipo de documentação e dados essa metodologia gerará, como serão analisados esses dados, etc. No caso de um projeto de intervenção, este é o momento de explicitar qual a estratégia de intervenção elaborada e como ela vai propiciar a reflexão esperada.

Plano de trabalho e cronograma

Escolhida e apresentada a estratégia de trabalho agora é momento de separá-la em eventos importantes e previstos para o desenvolvimento do trabalho. É também importante planejá-los no tempo para que possamos medir o progresso do projeto. Há diversas formas possíveis de apresentação do plano de trabalho, a mais comum é em forma de tabela como a que se segue. Cada pesquisa possui suas etapas específicas, não há um padrão de quais as que deverão estar arroladas em um cronograma, contudo é importante demonstrar que o plano de trabalho está afinado com a metodologia apresentada. Ele não precisa ser extremamente descritivo e detalhista. O importante é demonstrar que o pesquisador sabe discernir as etapas fundamentais do seu trabalho e dimensionar quanto tempo é necessário para sua realização.

Exemplo de plano de trabalho e cronograma para 10 meses:

Atividade	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out
Pesquisa bibliográfica aprofundada	X	X	X							
Reuniões de trabalho com a coordenação pedagógica/apresentação da proposta de pesquisa para a comunidade escolar			X							
Planjamento das oficinas			X	X						
Oficina de leitura e escrita 1(cordel)					X					
Análise dos dados da oficina 1						X				

Oficina de leitura e escrita 2 (conto)						X				
Análise dos dados da oficina 2							X			
Apresentação dos resultados parciais para a comunidade escolar							X			
Redação do relatório de pesquisa							X	X	X	
Apresentação final para a banca										X

Em pesquisas de maior fôlego e que exigem relatórios parciais, o relatório parcial deverá fazer referência ao plano de trabalho, no sentido de justificar o andamento da pesquisa, as etapas que já foram cumpridas e as que ainda estão por vir. É claro que como todo planejamento há desafios que interferem no planejamento, e o relatório parcial é justamente o momento para apresentar esses desafios e demonstrar as saídas encontradas para enfrentá-los adequando um novo plano de trabalho.

Bibliografia

A bibliografia ou também chamada de sessão de referências, pois podem incluir não somente livros e artigos, mas outras fontes como filmes, jornais, entrevistas, etc. é a sessão do projeto onde estarão relacionadas todas as fontes utilizadas e citadas ao longo do texto do projeto.

NA PRÁTICA

Para finalizar faça aqui uma síntese das perguntas fundamentais que devem ser respondidas a cada sessão do projeto. Se você ler um projeto e conseguir responder a essas perguntas já é um indicativo de que ele deve estar bem construído.

Título: qual o tema da pesquisa?

Resumo: contém o tema, o recorte, o problema e alguma referência conceitual?

Introdução: sobre o que vou pesquisar? Meu problema de pesquisa está claro?

Justificativa: porque é pertinente pesquisar isso?

Objetivos: onde eu quero chegar? Quais são meus desafios científicos?

Metodologia: Como vou realizar a pesquisa?

Plano de trabalho: quais são as atividades necessárias para a realização da pesquisa e quando elas serão realizadas?

Bibliografia: todas as referências citadas ao longo do texto estão presentes?

Formatação final do texto:

Roteiro sugerido para formatação do Projeto de Pesquisa e do Trabalho de Conclusão de Curso:

1. Folha de rosto contendo título do projeto de pesquisa, nome do pesquisador, resumo de 20 linhas, até seis palavras-chave e data.
2. O projeto de pesquisa deve ser apresentado de maneira clara e resumida, ocupando no máximo 15 páginas digitadas em espaço 1,5. Em fonte Times New Roman 12 e o formato final deve ser em PDF.
3. As referências bibliográficas devem seguir o padrão oferecido pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

SAIBA MAIS

Uma síntese das normas aplicadas a trabalhos acadêmicos está disponível na página da Biblioteca da EFLCH/UNIFSP (<http://www.unifesp.br/campus/gua/biblioteca/a-biblioteca/normalizacao-de-trabalhos-academicos>).

Referências citadas:

Livros e artigos

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BECKER, Howard. “**De que lado estamos?**” IN: Teoria da Ação coletiva, Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade**. São Paulo: Cia das Letras, 1994

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. “**O trabalho do Antropólogo. Ver, ouvir, escrever**”. IN: O trabalho do antropólogo. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**. Rio de Janeiro: Record, 1991

DEBERT, Guita “**Problemas relativos a utilização da história de vida e história Oral**”, IN CARDOSO, Ruth, A aventura antropológica. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

DINIZ, Débora. “**Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios**”. In: Ciência & Saúde Coletiva, 13(2):417-426, 2008

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1997.

_____. “**Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**”. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia et at. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998

EVANS-PRITCHARD, E.E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “**Ser afetado**” in Cadernos de Campo, n.13.2005

FERNANDES, Florestan. **O padrão de trabalho científico dos sociólogos brasileiros**. A sociologia no Brasil, Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. “**Pedagogia da pesquisa-ação**”. IN: Educação e Pesquisa. vol.31 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2005

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

MACDOUGALL, David. “**De quem é essa história?**” In Cadernos de antropologia e imagem. vol. 5, no. 2, Rio de Janeiro: UERJ, 1997

_____. **Transcultural cinema**. Princeton: Princeton University Press 1999.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. “**Metodologia qualitativa de pesquisa**” IN: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado – História Oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

POLLACK, Michael. “**Memória e identidade social**”. IN: Estudos Históricos vol 5 n. 10, 1992.

_____. “**Memória, Esquecimento, Silêncio**”. IN: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.2, nº 3, 1989.

SACKS, Oliver. **O antropólogo em Marte**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005

WEBER, Max. “**A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**”. IN Cohn, Gabriel (org). Max Weber, São Paulo: Ática, 2006.

ZALUAR, Alba. **Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas**. In: CARDOSO, Ruth (org) A aventura antropológica. Paz e terra, 1986.

Filmes

Uma História Severina. Direção: Debora Diniz, Brasil, cor, 2005, 23 min.

À primeira vista (At first sight). Direção: Irwin Winkler, EUA, Cor, 1999, 128 min. (adaptação da narrativa do caso Virgil de O antropólogo em Marte de Oliver Sacks)

Bibliografia adicional

AGI, Adriana B. P. **A pesquisa-ação na formação de professores: caminhos para a mudança**. Dissertação de Mestrado (FE USP), 2012.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**. Antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1998.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MAGNANI, José G. C. “**Quando o campo é a cidade**”. Fazendo antropologia na metrópole. In: José G. C. Magnani e L. Torres (org). *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo, EDUSP, 2008

MITLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2000

QUERIOZ, Maria Isaura P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. São Paulo, USP, 1983.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2011.