

Ana Lúcia Gomes da Silva  
Váldina Gonçalves da Costa  
Diego Carlos Pereira  
(Organizadores)

# ATELIÊS DE PESQUISA

Formação de professores(as)-pesquisadores(as)  
e métodos de pesquisa em educação

# **ATELIÊS DE PESQUISA**



## Universidade do Estado da Bahia – UNEB

José Bites de Carvalho

**Reitor**

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

**Vice-Reitor**



## Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB

**Diretora**

Sandra Regina Soares

### Conselho Editorial

#### **Titulares**

Alan da Silva Sampaio  
Darcy Ribeiro de Castro  
Elizeu Clementino de Souza  
Gabriela Sousa Rêgo Pimentel  
Jane Adriana Vasconcelos P. Rios  
Luiz Carlos dos Santos  
Maria das Graças de Andrade Leal  
Obdália Santana Ferraz Silva  
Reginaldo Conceição Cerqueira  
Rosemary Lapa de Oliveira  
Rudval Souza da Silva  
Simone Leal Souza Coité  
Hugo Saba Pereira Cardoso  
Valquíria Claudete Machado Borba

#### **Suplentes**

Eduardo José Santos Borges  
Maristela Casé Costa Cunha  
Isaura Santana Fontes  
Agridino Souza Coelho Neto  
Marilde Queiroz Guedes  
Nilson Roberto da Silva Gimenes  
Márcia Cristina Lacerda Ribeiro  
Monalisa dos Reis Aguiar Pereira  
Marcos Antonio Vanderlei  
Marcos Aurélio dos Santos Souza  
Mônica Beltrame  
Célia Tanajura Machado  
Marluce Alves dos Santos  
Marcos Bispo dos Santos

Ana Lúcia Gomes da Silva  
Váldina Gonçalves da Costa  
Diego Carlos Pereira  
(Organizadores)

# **ATELIÊS DE PESQUISA**

**formação de professores(as)-pesquisadores(as)  
e métodos de pesquisa em educação**

Salvador  
EDUNEB  
2020

© 2020 Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.  
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma  
idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.  
Depósito Legal na Biblioteca Nacional  
Impresso no Brasil em 2020.

**Coordenação Editorial**

Fernanda de Jesus Cerqueira

**Coordenação de Design**

Sidney Silva

**Revisão textual (português) e Normalização**

Caique Zen | Tikinet

**Revisão textual (espanhol)**

Glaiane Quinteir | Tikinet

**Diagramação e Capa**

George Luís Cruz Silva

**Revisão de textual de prova**

Rita de Cássia de Carvalho Canário

**Revisão de diagramação de prova**

Sidney Silva

**Imagem da Capa**

Starline / Freepik

**Ficha Catalográfica**

Bibliotecária: Fernanda de Jesus Cerqueira – CRB 162-5

---

Silva, Ana Lúcia Gomes da

Ateliês de Pesquisa: formação de professores(as)-pesquisadores(as) e métodos  
de pesquisa em educação/ Organizadopor: Ana Lúcia Gomes da Silva; Váldina  
Gonçalves da Costa e Diego Carlos Pereira. – Salvador: EDUNEB, 2020.

197 p.: il.

ISBN 978-65-88211-02-1

1. Educação. 2. Formação docente. I. Costa, Váldina Gonçalves da. II. Pereira,  
Diego Carlos.

CDD: 371

---

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula

41150-000 – Salvador – BA

editora@listas.uneb.br

portal.uneb.br

Esta Editora é filiada à



Associação Brasileira das  
Editoras Universitárias

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	7
<b>APRESENTAÇÃO</b> <b>ENCONTROS TECIDOS EM REDE COLABORATIVA:</b> <b>PESQUISA E VIDA AGENCIADAS</b>	13
Ana Lúcia Gomes da Silva Váldina Gonçalves da Costa Diego Carlos Pereira	
<b>O MÉTODO CARTOGRÁFICO NA PESQUISA</b> <b>EM EDUCAÇÃO: ATELIÊ DE PESQUISA COMO</b> <b>DISPOSITIVO FORMATIVO</b>	27
Ana Lúcia Gomes da Silva Váldina Gonçalves da Costa	
<b>O MÉTODO DA CARTOGRAFIA NA PESQUISA EM</b> <b>EDUCAÇÃO: CARTOGRAFIAS EM ABERTO</b>	69
Lucemberg Rosa de Oliveira Jacy Bandeira Almeida Nunes Josianne da Silva Lima	
<b>LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: MODELO DE</b> <b>INVESTIGACIÓN Y CONTRIBUCIONES A LA</b> <b>FORMACIÓN DOCENTE</b>	91
Marta Anadón	
<b>EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE</b> <b>PROFESORES EN EDUCACIÓN A DISTANCIA</b>	117
Jaime Andrés Torres Ortiz	

**TEMATIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE  
INTERPRETAÇÃO DE DADOS NAS PESQUISAS  
QUALITATIVAS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E  
METODOLÓGICAS** 145

Helena Amaral da Fontoura  
Maikson Damasceno Fonseca Machado  
Nilcelio Sacramento de Sousa

**HISTÓRIA ORAL E NARRATIVAS NA PESQUISA EM  
EDUCAÇÃO** 173

Diego Carlos Pereira

**SOBRE OS AUTORES** 193

## PREFÁCIO

### Aninha e suas pedras<sup>1</sup>

Não te deixes destruir...  
Ajuntando novas pedras  
e construindo novos poemas.  
Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.  
Recomeça.  
Faz de tua vida mesquinha  
um poema.  
E viverás no coração dos jovens  
e na memória das gerações que hão de vir.  
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.  
Toma a tua parte.  
Vem a estas páginas  
e não entres seu uso  
aos que têm sede.  
Cora Coralina

Este prefácio tem como premissa o poema “Aninha e suas pedras”, de Cora Coralina, que está diretamente relacionado a *Ateliês de Pesquisa*: : formação de professores(as)-pesquisadores(as) e métodos

---

<sup>1</sup> CORALINA, Cora. *Vinténs de cobre*: meias confissões de Aninha. São Paulo: Global, 2001. p. 106.

de pesquisa em educação, organizado pelas professoras doutoras Ana Lúcia Gomes da Silva e Váldina Gonçalves da Costa e professor doutor Diego Carlos Pereira. O livro foi desenvolvido a partir de atividades do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em parceria com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (Gepeduc), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Trata-se de uma obra que expressa o esforço coletivo de quem “remove pedras” e vai “ajuntando novas pedras” a fim de construir caminhos metodológico-investigativos para a formação do(a) professor(a)-pesquisador(a), estabelecendo a pesquisa como princípio formativo na docência, especialmente na educação básica.<sup>2</sup>

O livro apresenta pesquisas sobre a formação de professores(as)-pesquisadores(as) e evidencia a interação da docência universitária com a educação básica, problematizando a complexa relação entre cotidiano escolar e universidade. As proposições apresentadas revelam novas abordagens investigativas que enfatizam a urgência de se construir novas epistemes, métodos, técnicas, abordagens didático-pedagógicas e concepções teórico-metodológicas no campo da pesquisa qualitativa em educação e na formação inicial e continuada de professores(as)-pesquisadores(as). Essas propostas ajudam a responder à indagação: qual o paradigma da pesquisa e da formação do(a) professor(a)-pesquisador(a) na docência contemporânea?

---

<sup>2</sup> ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

Questões como essas são pensadas pelo grupo Difeba, cujas atividades tiveram início no campus IV da UNEB, no município de Jacobina (BA), em 2015. O grupo reflete sobre a importância da pesquisa em educação e é um veículo de interlocução entre análises teórico-metodológicas, práticas inovadoras e experiências exitosas no campo da pesquisa e na formação do(a) professor(a)-pesquisador(a).

A atuação do Difeba, assim como do Gepeduc, está diretamente vinculada à formação do(a) professor(a)-pesquisador(a) da educação básica. Os dois grupos mostram que os desafios podem ser vencidos e evidenciam a importância da união entre as instituições de educação superior (municipais, estaduais e federais) para promover a pesquisa em torno da formação de professores(as)-pesquisadores(as).

Realizadas em 2017, as experiências dos Ateliês de Pesquisa problematizaram a complexa relação entre docência, pesquisa e formação de professores(as) e sua interface com o cotidiano escolar e universitário. Além disso, os ateliês revelaram a necessidade de ressignificar a docência na universidade e na educação básica tendo como foco a formação do(a) professor(a)-pesquisador(a) e a desierarquização do conhecimento.

Para os(as) autores(as) desta obra, a formação do(da) professor(a)-pesquisador(a) se dá pela utilização de práticas de pesquisa coletivas e colaborativas. Por meio da pesquisa aplicada – aliada a conhecimentos contextualizados histórica e socialmente e interligados a vivências e saberes –, intervenções pedagógicas e investigações resultam em métodos (cartografia, tematização de conteúdos, história oral e narrativa, investigação-ação) e discussões teórico-práticas (ética, pensamento crítico) de caráter inovador.

Na seção “Apresentação: encontros tecidos em rede colaborativa: pesquisa e vida agenciadas”, os(as) organizadores(as) delineiam

a sua trajetória e a história da cooperação entre os grupos de pesquisa (Difeba e Gepeduc). O texto chama atenção para a importância dos Ateliês de Pesquisa na construção de um processo colaborativo que tem como foco formar professores(as)-pesquisadores(as) e desenvolver a pesquisa em educação.

*Ateliês de Pesquisa* nos leva a pensar para além da relação entre teoria e prática, pois fortalece em cada texto o caráter coletivo da pesquisa como elemento que aproxima a formação acadêmica da realidade escolar. Com dados, dispositivos e referenciais teóricos, este livro nos mostra que a universidade e a escola básica podem contribuir para um novo perfil de profissional.

Nessa vertente, a obra se diferencia de outras pesquisas ao romper a segmentação entre trabalho docente e produção do conhecimento. Seu viés de pesquisa e intervenção aporta métodos, teorias e concepções que valorizam o professor(a)-pesquisador(a).

O trabalho e os saberes produzidos pelos(as) docentes da educação básica impelem a universidade a repensar suas práticas e abordagens teórico-investigativas no processo de formação de professores(as). A diversidade de dispositivos e métodos descrita nos textos de *Ateliês de Pesquisa* desvela similaridades e paralelismos, levando a uma compreensão mais crítica do trabalho em pesquisa e do processo formativo de professores em educação, principalmente no que tange a essa relação entre universidade e escola de educação básica.

A obra não segue um modelo linear de produção de conhecimento, ao contrário, apropria-se do conhecimento científico para investigar e problematizar os axiomas da docência, ressignificando a concepção de professor(a)-pesquisador(a) e suas implicações relativas à prática docente e à transformação da universidade e da escola.

A pesquisa universitária e a formação profissional do(a) professor(a)-pesquisador(a) possibilitam o desenvolvimento de novas estratégias e práticas pedagógicas, implicando novos sentidos e currículos para a formação de professores(as), de modo a ressignificar o papel da docência no ensino superior e na educação básica. Nessa concepção, o(a) pesquisador(a) universitário(a) não produz apenas conhecimento distante da prática pedagógica, tampouco o(a) professor(a) é meramente um(a) implementador(a) de práticas descontextualizadas. O tipo de pesquisa proposto pelo livro é marcado pelo trabalho colaborativo que compara dispositivos e métodos didático-pedagógicos, que aciona questionamentos éticos, indaga e seleciona teorias, produz conhecimento e apresenta proposições para o processo formativo do(a) docente-pesquisador(a).

Redigido por vários(as) profissionais pesquisadores(as) da educação em diferentes espaços, tempos e culturas, o presente livro devolve à pesquisa seu caráter paradigmático e intercomunicativo. Isso se dá pela interlocução entre três complexos temáticos: métodos/técnicas investigativas; ética e pensamento crítico; e formação do(a) professor(a)-pesquisador(a).

Os textos aqui apresentados adentram o campo da pesquisa qualitativa em educação, nas suas variadas interfaces, de forma interventiva. Com diferentes métodos e dispositivos, mas sempre rigorosas, as investigações põem em xeque a abordagem cognitivo-instrumental imposta pela racionalidade, apresentando proposições paradigmáticas que defendem uma pesquisa colaborativa, interativa, contextualizada, comunicativa, coletiva e dialógica, com a participação de professores(as)-pesquisadores(as) da universidade e da escola básica.

Nesse processo, são necessárias políticas públicas sistêmicas e continuadas, que de fato assegurem uma formação docente qualificada, preparando o(a) professor(a) para atuar como propulsor(a) de novos conhecimentos. Essa formação deve capacitar o(a) docente a questionar e criar metodologias didático-pedagógicas inovadoras, analisar e propor soluções para problemas existentes em sua prática profissional, pensar melhorias estratégicas para a instituição de ensino e construir novas epistemologias na pesquisa em educação.

Para finalizar, registra-se que os(as) autores(as) desta obra estão todos(as) envolvidos(as) na pesquisa em educação e no complexo processo de formação do(a) professor(a)-pesquisador(a). Seus textos revelam a importância da pesquisa qualitativa, da cartografia, da ética, da história oral, da investigação-ação, da formação de professores(as) e dos Ateliês de Pesquisa como elementos propulsores de novas relações entre universidade e escola básica, de maneira a efetivamente propiciar uma formação qualificada para o(a) professor(a)-pesquisador(a).

*Hildonice de Souza Batista*  
Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional  
Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)

# **APRESENTAÇÃO**

## **ENCONTROS TECIDOS EM REDE**

### **COLABORATIVA: PESQUISA E VIDA**

#### **AGENCIADAS**

“[...] A expressão reta não sonha.  
Não use o traço acostumado. [...]”  
Manoel de Barros (2015, p. 102)

“[...] Ponta de areia, ponto final.  
Da Bahia a Minas, estrada natural.  
Que ligava Minas ao porto, ao mar. [...]”

Fernando Brant; Milton Nascimento (1975)

Este livro é resultado de encontros acadêmicos gestados em rede colaborativa que transcenderam a “expressão reta”, instados pela preocupação com a pesquisa em educação e, conseqüentemente, com a formação de professores(as)-pesquisadores(as). Desse modo, buscamos a inspiração poética nas epígrafes de Manoel de Barros e de Fernando Brant e Milton Nascimento para escrever a seis mãos a apresentação desta coletânea. No decorrer dos encontros, ousamos e nos arriscamos a “[...] não usar o traço acostumado [...]” (BARROS, 2015), e com esses ousados riscos geramos desassossegos em nós

e nos grupos de pesquisa da Bahia e de Minas Gerais envolvidos nesses encontros repletos de tensionamentos e inquietações.

Ao longo da travessia, descobrimos que gestamos pesquisa e vida entrelaçadas e fizemos amigos e amigas no encontro promissor entre Minas e Bahia. Nessa “estrada natural que ligava Minas ao porto, ao mar [...]” (PONTA..., 1975), lançamos sonhos nas ondas do mar para chegar ao porto por meio de metas e planos comuns. Afinal, aprendemos que sonhos não envelhecem, pois são gestados de desejos que se fazem potentes, com seus agenciamentos e ressonâncias.

Aprendemos, pois, com Deleuze e Parnet (1998, p. 13), que “[...] encontrar é achar, é capturar, é raptar, mas não há método para encontrar nada, senão uma longa preparação [...]”. Se já tínhamos achado os grupos, capturados pela pesquisa no campo educacional, passamos à fase da preparação, que se fez ao longo de 2017, no estágio de pós-doutoramento<sup>1</sup> que moveu uma de nós da Bahia a Minas, “Ponta de areia, ponto final [...]” (PONTA..., 1975).

Dessa experiência, aprendemos também que o processo de criação é repleto de desafios, de idas e vindas e de areia lançada ao vento, até que sua materialidade se faz robusta nos fios da rede onde os encontros se entrelaçam. Portanto, além dos encontros sistemáticos dos grupos de pesquisa, realizados semanalmente, organizamos os Ateliês de Pesquisa, quinzenalmente, para tecer reflexões e escritas coletivas.

Dessa forma, para ampliar nossa rede de escrita e tornar o livro possível, remetemos ao agenciamento de desejos coletivos,

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado realizado pela docente Ana Lúcia Gomes da Silva na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), sob a supervisão de Váldina Gonçalves da Costa. No estágio de pós-doutoramento foram realizados os Ateliês de Pesquisa.

de outros “nós”. Este, portanto, é um livro produzido como encontro e agenciamento, movido por escritas desejosas de lançar outros modos de fazer pesquisa em educação, de gestar amizades e afetos e provocar tensões e estranhamentos, curiosidades moventes e experiências que nos tocam, que nos afetam. Pois o que dá sentido à vida não é a verdade, mas a experiência, pela potência de se libertar de certas verdades cristalizadas e se mover pelo encontro e pelas modulações dessa liberdade, pelo movimento e pelo desejo de fazer do encontro um acontecimento.

O ato de “[...] agenciar remete a um processo de criação, seja artístico ou científico [...]” (SOUZA, 2012, p. 29). Nele, entram em ação múltiplos agentes, que podem ser de natureza humana ou inumana, corpórea ou incorpórea. Os múltiplos agentes se fazem presentes nesta obra de distintas maneiras, na avaliação dos artigos pelos pares e no convite aos(as) autores(as) convidados(as) a tecer a rede de encontros a partir dos territórios existenciais que habitam e compõem seus fazeres, estudos e conhecimentos significativos, os quais contribuirão para a pesquisa na área da educação.

Assim, além de pesquisadores de Minas e da Bahia, juntaram-se a nós colegas do Rio de Janeiro, do Canadá e da Colômbia que, instados pelo convite dos organizadores, compuseram artigos para este *Ateliês de Pesquisa: formação de professores(as)-pesquisadores(as) e métodos de pesquisa em educação*.

Este livro foi configurado através do trabalho em rede realizado pelos grupos:

1. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (Gepeduc), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM desde 2012. Seus estudos pensam a educação como prática sociocultural que se realiza em espaços escolares e não

escolares. O Gepeduc analisa práticas educativas e questões de identidade profissional, tendo como foco a formação inicial e continuada de professores(as). Atualmente, o Gepeduc tem projetos em andamento com o grupo baiano por meio da Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente. Suas atividades têm contribuído para formar professores(as) tanto na educação básica quanto no ensino superior.

2. Grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba), cadastrado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da UNEB desde 2015. Ocupa-se dos processos formativos em contextos de diversidade e investiga práticas pedagógicas e discursivas, refletindo sobre os desafios da formação profissional. Seu foco está nas estratégias de ensino, na formação docente e em seus efeitos de sentido nas interseções de gênero, deficiências, raça/cor e sexualidades. Composto por professores(as)-pesquisadores(as), docentes da educação básica e graduandos e pós-graduandos, o grupo aborda de modo multidisciplinar a relação entre educação básica e universidade e as possibilidades de articulação e pesquisa colaborativa. Atualmente, o Difeba compõe a equipe de pesquisadores(as) em rede colaborativa com a UFTM, por meio do Gepeduc, com projeto financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Desde 2016, também desenvolve pesquisas ao lado do grupo Docência, Narrativas e Diversidade (Diverso), da UNEB, colaboração fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

Em todo o mundo, é crescente a necessidade de pensar aspectos teórico-metodológicos na pesquisa em educação – e não podia ser diferente! Discutir possibilidades metodológicas e sua diversidade

implica reconhecer que o campo da pesquisa em educação é repleto de travessias, entremeios e indagações.

É preciso, ainda, reconhecer a educação como área repleta de territorializações, desterritorializações e reterritorializações, em permanente movimento. Cartografar esses processos, como mostram Deleuze e Guattari (2010) é contribuir para uma abertura – conexões dos campos do conhecimento, sem planos de fechamento – que transcende a homogeneização de um modo único de fazer pesquisa. Temas abertos produzem rizomas com várias possibilidades de entrada, que podem nos desterritorializar, ou seja, apontar para linhas de fuga.

As pesquisas aqui reunidas, marcadas por experiências ancoradas no real, procuram saídas para o campo da educação. Para isso, buscam criar novas territorialidades por meio de ações coletivas, impelindo-nos a movimentos de reterritorialização, com calma e paciência, sem esquecer os obstáculos. Cartografar esse processo – juntando pedacinhos e miudezas que encontramos nos territórios em que as contradições ficam evidentes – é uma prática de resistência, de olhar crítico e enfrentamento. Nesse trabalho de cartografia, perder-se e não achar o caminho de volta não é negativo, mas potente. Com os pedacinhos encontrados pode-se inventar mundos e compreender nosso inacabamento como professores(as)-pesquisadores(as) marcados(as) pela busca de novas rotas emergentes.

A emergência também se materializa devido às lacunas da formação inicial de professores(as) no que diz respeito à pesquisa em educação. Assim, ao refletir acerca da produção do conhecimento teórico-metodológico em educação, consideramos o campo da prática como ponto de partida e de chegada. Teoria e prática são

fenômenos de uma mesma realidade, e por isso mesmo imprescindíveis na pesquisa implicada e engajada.

As possibilidades metodológicas nos remetem a dois aspectos: a diversidade e o rigor teórico e ético. Qual perspectiva teórico-metodológica deve ser utilizada na pesquisa? Qual se adapta melhor ao problema que estamos investigando? Essas perguntas devem permear a pesquisa, uma vez que é necessário adequar o método e o dispositivo de análise à investigação, e não o inverso: “forçá-los” para que respondam às ideias do(a) pesquisador(a). Nesse sentido, o movimento de desterritorialização é importante, pois, ao se lançar na pesquisa, o(a) pesquisador(a) precisa estranhar a espacialidade cotidiana, despindo-se de preconceções fixadas e demarcadas, envolvendo-se em um movimento de reterritorialização a fim de criar o novo, a diferença, sempre de modo coerente com o problema de pesquisa e os objetivos propostos.

Dado o hibridismo aqui assumido, cumpre avisar que tomamos a concepção de “dispositivo de construção de dados”, e não “técnica” ou “instrumento”, nem “coleta”, pois as pesquisas apresentadas se ancoram na abordagem qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, dado seu cunho interpretativo, destacam-se as subjetividades, narrativas, vozes, odores, imagens, cartas, entrevistas, diários, vídeos e fotografias que compõem o processo investigativo e permitem ver com outros olhos – híbridos e fluidos – o objeto de estudo.

Dispositivos são criados, forjados, inventados criativamente pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as). São, portanto, autorais. Partindo de Deleuze (2009), compreendemos esses dispositivos como meadas, conjuntos de linhas com fios de distintas naturezas que, lançados em campo, vão tomando contornos

heterogêneos diante do objeto de estudo para responder a processos investigativos plurais.

No dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos – como o objeto de estudo, o sujeito, a linguagem etc. Seguem direções e traçam processos e rotas que estão sempre em desequilíbrio. Estes ora se aproximam, ora se afastam uns dos outros, em um hibridismo que configura o movimento nômade em que tecemos a pesquisa, arrematando fios e linhas comuns e fugidias, sem forçar uma entrada única, sempre em aberto, mas com ética e rigor (DELEUZE, 2009).

Esse estranhamento da realidade vivida nos proporciona experiências inusitadas, que descortinam olhares para o novo, para descobertas, para o inédito. O(a) pesquisador(a) que se permite viver não só descreve, mas analisa, critica, posiciona-se, põe-se em análise e propõe alternativas para o problema de pesquisa investigado, em um movimento de ir e vir em que se desterritorializa e se reterritorializa várias vezes.

Qualquer que seja o referencial adotado, a realidade não pode ser apreendida diretamente. Essa apreensão depende do recorte feito pelo(a) pesquisador(a). Mas como “[...] escapar da mesmice [...]”, do lugar comum? (D’AMBROSIO, 2004, p. 21).

Um caminho apontado por D’Ambrosio (2004) é o da pesquisa qualitativa, que lida com pessoas e ideias buscando sentido nos discursos e narrativas e propondo os “próximos passos”. Nela, o caminho metodológico é fundamental, determinante, mas não pode ser um regimento a ser seguido. A pesquisa qualitativa, segundo o autor, está em constante elaboração. Assim, o método se mostra adequado à pesquisa em educação, que lida com desafios de uma sociedade também em desenvolvimento constante.

Com os Ateliês de Pesquisa, realizados em 2017 em rede colaborativa, a semente da pesquisa foi plantada, não só com os(as) pesquisadores(as), mas com os(as) estudantes de graduação e, principalmente, no “universo da escola”, com os(as) professores(as) da educação básica. Os ateliês foram um processo de interlocução entre diversos olhares/lugares/tempos, permeados pelas contradições de um caminho que faz reluzir o poder das ações coletivas/colaborativas.

Foi por meio dos Ateliês de Pesquisa que esta rede inicial entre Minas e Bahia foi concebida. Com essa experiência, buscamos dar visibilidade e difundir o conhecimento produzido na área da pesquisa em educação. O objetivo era ampliar a colaboração entre pesquisadores(as) a partir do intercâmbio entre programas de pós-graduação e fortalecer o compromisso social com a educação básica, como prevê a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no seu Plano de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2010).

Além disso, os Ateliês de Pesquisa contribuíram para formar pesquisadores(as), considerando as orientações gerais do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI), que apontam para a necessidade de pesquisas comprometidas com a superação das desigualdades e assimetrias que marcam a sociedade brasileira. Os seis textos que compõem o presente livro, escritos em diálogo com os ateliês, se imbricam com esses objetivos.

O texto “O método cartográfico na pesquisa em educação: Ateliê de Pesquisa como dispositivo formativo”, das autoras Ana Lúcia Gomes da Silva e Váldina Gonçalves da Costa, discorre sobre uma pesquisa de natureza qualitativa fundamentada em estudos pós-críticos e questiona: quais as principais contribuições do método da

cartografia e do Ateliê de Pesquisa como dispositivo formativo e autoformativo na pesquisa educacional? As autoras apresentam novas formas de fazer pesquisa em educação e cartografias elaboradas coletivamente nos ateliês. Além disso, apontam o *modus operandi* desses ateliês, relacionando a teoria e a operacionalização do método colocado em prática com docentes da educação básica, sem deixar de descrever as limitações do dispositivo.

Já o artigo “O método da cartografia na pesquisa em educação: cartografias em aberto”, de Jacy Bandeira Almeida Nunes, Josianne da Silva Lima e Lucemberg Rosa de Oliveira, propõe um ensaio teórico-metodológico com o objetivo de apontar o potencial da cartografia na pesquisa em educação por meio do Ateliê de Pesquisa. O trabalho, imbricado nas investigações individuais e coletivas dos(as) autores(as), debate as implicações dos ateliês na educação básica e nas discussões teórico-metodológicas da pesquisa em educação. Construindo “trilhas” ao longo do texto, os(as) autores(as) apresentam experiências a partir da “política da narratividade”, nas quais os ateliês foram se constituindo coletivamente entre os sujeitos participantes da pesquisa. Os(as) autores(as) concluem que o método cartográfico e os ateliês intervêm nos conflitos e nas demandas escolares a partir da narratividade, da socialização e da cotidianidade, compondo mapas em constante construção, com trilhas fluidas, significativas e criativas.

O texto “La investigación-acción: modelo de investigación y contribuciones a la formación docente”, de Marta Anadón, reflete sobre a investigação-ação (I-A) como modelo que contribui para a formação docente. São apresentados diversos significados do termo, mostrando que a I-A pode se realizar *na* ação, *para* a ação e *como* ação, integrando práticas de investigação com práticas sociais.

A autora descreve os fundamentos epistemológicos da I-A, afirmando que ela “[...] é uma espiral de ciclos de pesquisa e ação [...]”. Anadón ainda discute como a I-A pode, no âmbito da formação docente, teorizar a prática e construir conhecimentos que se articulam com a ação.

O texto “El pensamiento crítico en la formación de profesores en educación a distancia”, de Jaime Andrés Torres Ortiz, usa o método etnográfico e a hermenêutica como dispositivos interpretativos para analisar dados sobre formação docente e formação humanística. Partindo de sua convivência com uma comunidade educacional, o autor descreve e analisa experiências de um grupo de professores e alunos que fazem parte de um programa de graduação em educação básica na modalidade a distância. Torres Ortiz conclui que o processo possibilitou uma codificação aberta, axial e seletiva, apoiada na técnica interpretativa hermenêutica, descrevendo, relacionando e integrando categorias que interessavam ao estudo.

No artigo “Tematização como possibilidade de interpretação de dados nas pesquisas qualitativas: contribuições teóricas e metodológicas”, Helena Amaral da Fontoura, Maikson Damasceno Fonseca Machado e Nilcelio Sacramento de Sousa trazem recortes de uma pesquisa qualitativa, narrativa e de cunho (auto)biográfico, apresentando a possibilidade de analisar dados por meio da tematização do conteúdo. Os(as) autores(as) apresentam uma visão histórica sobre a análise qualitativa de dados e ilustram como se faz a análise de conteúdo por meio da tematização utilizando como exemplo entrevistas narrativas com quatro colaboradores. No texto, destaca-se a importância de se fazer escolhas diversas quanto a procedimentos de análise que se aproximem do objeto a ser estudado, realçando que a tematização é um dentre vários caminhos possíveis.

Por fim, o trabalho “História oral e o trabalho com narrativas na pesquisa em educação”, de Diego Carlos Pereira, visa contribuir com as discussões acadêmicas sobre as relações entre história oral e formação de professores. O artigo parte da pesquisa do autor com professores formadores de alguns cursos de licenciatura na cidade de Uberaba, Minas Gerais, e de discussões e reflexões coletivas junto ao Gepeduc nos Ateliês de Pesquisa realizados entre 2015 e 2017. Pereira apresenta as etapas de uma pesquisa em história oral, elucidando como esta é propulsora de narrativas para pesquisas na área de educação, oferecendo possibilidades de indagação acerca das realidades distintas em que emergem aspectos culturais entremeados das singularidades dos sujeitos imersos nos processos educacionais.

Desejamos que a leitura desses textos gere inquietações que levem a caminhos tortuosos, mas ousados, para se fazer pesquisa em educação. Esperamos que os leitores se desterritorializem e reterritorializem na busca de suas cartografias de pesquisa, e que ao tomarem o “ponto de areia” como “ponto final” descubram a importância de estreitar laços entre diferentes perspectivas teóricas. E que a estrada seja natural, como a nossa, lançando areia ao vento com novas perguntas cujas repostas ousam não ter ponto final.

Assim, convidamos o poeta Manoel de Barros para colocar um ponto que, longe de ser final, nos convida a todos e a todas para a imersão na leitura e em outros desafios advindos da arte de pesquisar em educação, sobretudo na atual conjuntura educacional do país, que nega e estigmatiza políticas educacionais e sociais em vez de consolidá-las.

Deixemos Manoel de Barros (1989, p. 94), com sua licença poética, dizer por nós, (des)dizer, considerando a produção da pesquisa fecunda de desejos para (re)acender a esperança, lançando luzes

nos sombrios tempos em que vivemos, para nos acender como vaga-  
-lumes, pesquisando, (re)procurando, criando rotas e linhas de fuga:

Escrever nem uma coisa  
Nem outra –  
A fim de dizer todas –  
Ou, pelo menos, nenhuma.  
Assim,  
Ao poeta faz bem  
Desexplicar –  
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes.

Os organizadores

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. As lições de R. Q. In: BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*: antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. p. 94.

BARROS, Manoel de. *O guardador de águas*. São Paulo: Art, 1989.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. *Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação [2016- 2022]*. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: Capes, 2010. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

D' AMBROSIO, Ubiratan. Prefácio. *In*: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 11-23.

DELEUZE, Gilles. *O que é um dispositivo?* Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009. Disponível em: [https://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos\\_dispositivos/programa/deleuze\\_dispositivo](https://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo). Acesso em: 6 jan. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

PONTA de areia. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: M. Nascimento e F. Brant. *In*: MINAS. Intérprete: Milton Nascimento. São Bernardo do Campo: EMI-Odeon Brasil, 1975. 1 disco vinil, lado B, faixa 1 (4 min).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120-128, 2009.

SOUZA, Pedro de. Agenciar. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 29-32.



# **O MÉTODO CARTOGRÁFICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ATELIÊ DE PESQUISA COMO DISPOSITIVO FORMATIVO**

Ana Lúcia Gomes da Silva  
Váldina Gonçalves da Costa

O conhecimento que produzimos como pesquisadoras nos convoca a refletir sobre o significado da ciência que fazemos. Considerando que a ciência está integrada a um processo social, econômico e político e, portanto, reflete as ambiguidades e contradições da sociedade (GAMBOA, 2012), nossas pesquisas, além de contribuir para a área educacional, devem nos inspirar a atuar na docência como formadoras de professores e professoras comprometidos com a diversidade.

Importa-nos destacar que o resultado parcial deste estudo investigativo emergiu de pesquisa realizada em pós-doutoramento na Universidade Federal do Triângulo Mineiro que tem como objeto de estudo a profissão docente em contexto de diversidade. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, inspirada nos estudos pós-críticos, que toma a diversidade como diferença e considera a subjetividade na produção coletiva de cartografias das práticas pedagógicas.

O trabalho está inserido em uma pesquisa mais ampla desenvolvida pelo grupo Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso) – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – e pelo grupo Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba) – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da UNEB, campus IV, Jacobina. Essa pesquisa mais ampla tem como objetivo geral cartografar a profissão docente na educação básica do estado da Bahia e sua relação com a diversidade.

Para apresentar os resultados da pesquisa de pós-doutorado, este texto busca responder à seguinte questão: quais as principais contribuições do método da cartografia e do Ateliê de Pesquisa como dispositivo formativo e autoformativo na pesquisa educacional?

Nosso objetivo central é mostrar que o método e dispositivo adotados são escolhas fecundas para promover novas formas de fazer pesquisa em educação, no rastreio de linhas, elos e pistas, com ênfase na diversidade. Objetivamos, ainda, apresentar as cartografias elaboradas coletivamente nos Ateliês de Pesquisa, em que experimentamos estratégias para enfrentar as condições objetivas do trabalho docente e sua precarização cotidiana. Os procedimentos de pesquisa no método cartográfico não visam observar o fenômeno em si em busca de verdades, mas conectar-se com os acontecimentos emergentes e fecundados em campo.

A seguir, de modo sucinto, apresentamos a cartografia como método de pesquisa e suas implicações teóricas.

## CARTOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ALGUMAS PISTAS DAS ABORDAGENS TEÓRICAS

O método cartográfico vem ganhando notoriedade e assumindo cada vez mais espaço nas pesquisas de campo de diversas áreas do conhecimento, principalmente por tecer teoria e empiria a fim de compreender as subjetividades que se materializam no decorrer de um processo. Deleuze e Guattari (1997) são os precursores da cartografia social a partir do mapeamento da subjetividade e da teoria dos rizomas, que tem como objetivo mostrar que tudo está conectado e em movimento constante.

No Brasil, as pesquisas ancoradas no método cartográfico no campo educacional iniciaram-se timidamente há duas décadas, portanto, trata-se de um campo ainda recente.

Cumpra-nos, antes de explicitarmos a metodologia, demarcar nossa visão sobre esse conceito, diferenciando-o de “método”, pois a confusão é recorrente. Compreendemos metodologia como uma atitude diante do conhecimento – atitude científica, ética, estética – que visa destituir os resultados de pesquisa de preconceitos e juízos de valores. Embora cômicos de que somos sujeitos contraditórios, e que a metodologia exprime nossas contradições, a pesquisa exige um processo que suspenda nossos apriorismos, crenças e valores: “[...] a realidade empírica nos fala, quer seja através das falas dos atores sociais, dos fatos e fenômenos observados e não o que pensamos ser o objeto de estudo [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Nessa mesma perspectiva, Aragão, Barros e Oliveira (2005, p. 18) afirmam que falar de metodologia “[...] é falar de escolhas

políticas e éticas que pautam qualquer pretensão investigativa, e não de discursos que priorizem um árido formalismo técnico”.

Essa concepção de metodologia aponta o modo como apreendemos o conhecimento, nossa postura diante dele e como nos interrogamos acerca da realidade – buscando compreender, explicar, narrar e construir sentidos nas pesquisas que realizamos.

A metodologia abarca o método, que visa responder ao *como* na nossa investigação e é revestido de dimensões filosóficas, teóricas e operacionais. O método permite vislumbrar um percurso antes de chegar aos detalhamentos do caminho, ensejando a caminhada em determinada rota. Ele não é definido antes do caminho, e portanto não é prescritivo, mas aponta pistas que orientam a pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2011).

A pesquisa implicada e engajada vai de encontro à racionalidade da ciência moderna, radicalizando a crítica à neutralidade científica e ao objetivismo e abrindo-se para a intervenção sobre a realidade como ponto de partida-chegada, para além de descrever, representar e constatar essa realidade. Tal pesquisa visa alterar a realidade, seja ela menos potente (micro) ou mais potente (macro), evidenciando as contradições, os jogos de forças e atravessamentos do campo da pesquisa (GATTI, 2014; LOURAU, 2004; RIBEIRO, 2006).

No campo educacional brasileiro, as teorias pós-críticas realizam substituições, rupturas e mudanças de ênfase em relação às pesquisas críticas (PARAÍSO, 2004). Elas utilizam uma linguagem influenciada pela chamada “filosofia da diferença”, pelo pós-estruturalismo, o pós-modernismo, a teoria *queer*, os estudos feministas e de gênero, os estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc.

As pesquisas pós-críticas demarcam movimentos epistêmicos que refutam o falso dualismo qualiquanti, apresentam os desafios da ciência e da ética – que exigem um fazer implicado e engajado – e apontam, ainda, que as emoções não se apartam da razão. Pelo contrário, a pesquisa revitaliza as emoções, em um movimento de rigor que descreve os processos com todos seus sabores e dissabores, reconhecendo-os como inacabados, com potencialidades e incompletudes, tal como os próprios pesquisadores.

Na abordagem pós-crítica, a “posicionalidade” do(a) pesquisador(a) é ferramenta primordial para interpretar o que ocorre no campo e criar uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, propondo maneiras alternativas de ver e de pensar fenômenos (GASTALDO, 2014; PARAÍSO, 2004). Outra contribuição da abordagem é a retomada da subjetividade humana a fim de que ela seja utilizada para produzir saberes mais refinados, agudos e contextualizados sobre fenômenos sociais.

Desde modo, dialogamos com Oliveira e Paraíso (2012, p. 173) quando afirmam:

A cartografia não parte do nada, mas de algo preexistente – sobretudo das paixões, dos encontros, do amor pelo que se toca e pelo que se vê. Tomando a contrapelo, desfazendo e recriando o material que lhe é disponível, embarcando o cartógrafo em uma linha que o toca, seus movimentos fazem transbordar as opiniões correntes, seus traços intensivos rompem o pensamento para construir novas composições mundanas para a educação. O mundo de uma cartografia não tem nem mesmo uma essência ou uma descrição de um estado de coisa que o defina. Com um mundo múltiplo e composto na imanência, é um processo de produção, uma geografia da circunstância, quadros

multidimensionais, desenhados na complexa rede de linhas que sugerem sua incompletude [...].

Nessa geografia circunstancial apresentada pelos autores, os traços e intensidades dos encontros convidam o(a) cartógrafo(a) a produzir o material que emerge, recriando-o em quadros experienciais múltiplos, o que significa dizer que a realidade assim se apresenta: múltipla, dinâmica, diversa. Ou seja, é preciso se colocar ao lado da experiência, vivenciá-la de modo que, em vez de falarmos *sobre* ela, falemos *com* ela. Portanto, produzir a geografia das circunstâncias é compreender que a descrição da realidade como representação não é o que importa na cartografia, mas o processo de produção, a intervenção. Transcendendo técnicas ou ferramentas metodológicas, habitar um território existencial é estar aberto(a) a uma forma diferente de conhecer, engajando-se afetivamente na relação pesquisa-vida. Assim, na cartografia, conhecer e fazer, pesquisar e intervir, são inseparáveis; toda pesquisa é intervenção.

A seguir, apresentaremos o dispositivo de pesquisa adotado – os Ateliês de Pesquisa –, sua concepção teórico-metodológica e os resultados cultivados no território habitado.

## ATELIÊS DE PESQUISA: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

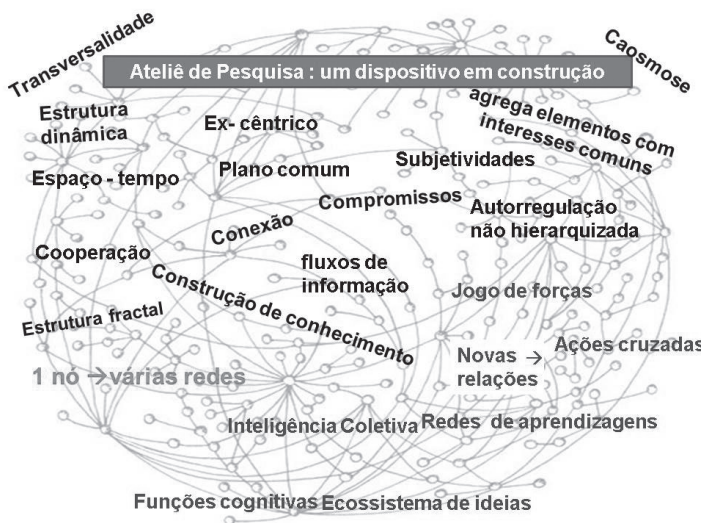
O conhecimento é resultado de ações sistemáticas e da inventividade humana, do arriscar-se, do lançar-se à água, observando, nesse movimento, o afinamento da atenção e do rigor epistêmico no ato de pesquisar. Desse modo, vão surgindo pistas que fazem parte das estratégias empregadas, deslocando pontos de vista,

considerando sempre a produção coletiva do conhecimento. Como aponta Souza (2016, p. 7):

Sem incorrer em heresia, queremos, com os dispositivos de pesquisa (produtos da nossa tecelagem), fazer o movimento contrário: que sejam eles instrumentos para pesquisadores e pesquisadoras (des)nudarem fenômenos que dificultam uma compreensão mais profunda da educação, e dos atores sociais que nela estão envolvidos, nos mais diversos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Este é o desafio ao qual nos lançamos no campo da pesquisa em educação: nos descobrir e nos movimentar, de modo aventureiro e sedento, em busca de métodos e dispositivos de pesquisa que respondam às exigências dos objetos de estudo. Trata-se da questão da cientificidade – identificar dificuldades, vazios e desafios e sugerir alternativas para superá-los. No rizoma da Figura 1, inspirado nas ideias deleuzianas, sintetizamos os fios e nós que enredam os Ateliês de Pesquisa.

Figura 1 – Ateliês de Pesquisa em rizoma: rede de linhas, nós e elos.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Como registrado na Figura 1, a *estrutura dinâmica* dos Ateliês de Pesquisa é construída por *redes*, por meio de encontros com o coletivo que potencializam o trabalho. A rede se configura como real, coletiva e discursiva (KASTRUP; PASSOS, 2013; LATOUR, 1994). Ela articula elementos heterogêneos, como saberes e coisas, inteligências e interesses, não podendo ser compreendida como uma totalidade fechada, dotada de contorno definido, mas sim como um todo aberto. A rede é composta de linhas, e não de formas espaciais; ela é, pois, da ordem do rizoma (DELUZE; GUATTARI, 2011a).

Na rede todos e todas somos capazes de crescer por meio de seus *nós* (pessoas); no caso da escola, a rede é formada por docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, pais, mães, discentes e técnicos administrativos. Por *elos* (relações), é estabelecida a parceria

entre escola, comunidade e famílias – a própria escola como uma comunidade educativa. Os *princípios organizadores* são definidos pelo coletivo envolvido, haja vista que as redes são dinâmicas, complexas, formadas por pessoas e grupos que compartilham valores ou objetivos em comum, interligados de forma horizontal e predominantemente descentralizada (DUARTE; QUANDT; SOUZA, 2008).

Os(as) participantes do Ateliê de Pesquisa se *autorregulam* no *espaço-tempo* em que os encontros acontecem e são compreendidos como *acontecimento*, gerando experimentações e problematizações acerca da profissão docente em contextos de diversidade. Nos encontros, experimentamos os movimentos que nos forçam a problematizar e a intervir, mais do que a responder e a observar o fenômeno, considerando a *inteligência coletiva* que acionamos entre sujeitos da pesquisa e pesquisadora, cujos compromissos estabelecidos agregam *interesses comuns*.

Como dispositivo de construção de dados, os Ateliês de Pesquisa são um *espaço de troca de experiências* formativo-emancipatório, onde é possível articular vivências, saberes e ações que, em um processo de colaboração, produzem transformação e empoderam os sujeitos (SILVA; SÁ, 2016; SILVA, TEIXEIRA FILHO, 2015). Conforme mostramos na Figura 1, os ateliês são caracterizados pela *transversalidade*, pelas linhas de força, de fuga, de *ações cruzadas*, em uma construção de *conhecimento em conexão*. E foi por essa perspectiva aberta a experimentações e à escuta dos sujeitos que escolhemos a abordagem dos ateliês.

Linhas e ações cruzadas estabelecem conexões nem sempre visíveis ou percebidas como relacionadas às práticas pedagógicas. A riqueza consiste exatamente em problematizar as principais pistas apontadas pelo coletivo sobre os desafios de tais práticas, de modo

a tornar visíveis as *linhas de fuga*, que na cartografia são desterritorializações compostas de forças que se cruzam nos saberes e fazeres da docência.

Por meio das práticas pedagógicas das docentes, buscamos cartografar as intensidades que apareceram na escola, levantando pontos de conexão, mas também de contradições e atravessamentos dos enunciados e sentidos, em uma teia de relação rizomática. Nela, as linhas visíveis, duras, observáveis são a linha molar (DELEUZE; GUATTARI, 2011b).

Em síntese, a escola como instituição, como um organismo centralizante, estaria na relação das linhas molares (macropolíticas), que formatam, homogenizam e produzem conflitos, com as linhas de fuga (micropolíticas), definindo linhas moleculares que são requisitadas pelo coletivo, com seus corpos que agenciam ações desejantes e produções micropolíticas no plano de análise e de intervenção.

É exatamente aí que se encontram as linhas de fuga imperceptíveis, com singularidades e minúcias que atravessam as práticas pedagógicas e as interrogam diante da diversidade e dos desafios a elas inerentes, sobretudo o desafio de compreender as desigualdades e diferenças das salas de aula, apresentadas nas relações de gênero, na diversidade linguística de um país pluriétnico e pluricultural etc.

Na produção e na análise dos dados dos Ateliês de Pesquisa, tratamos a territorialização e a desterritorialização como processos concomitantes, concebidos como uma maturação mediante ações distintas e complementares (SILVA; COSTA; PEREIRA, 2018). Ao habitar a escola, estamos em processo de territorialização, de pouso, de escuta e observação. Já quando nos desterritorializamos, realizamos a linha de fuga e, conseqüentemente, nos reterritorializamos. Portanto, territorialização e reterritorialização são constituídas

pelos constantes movimentos dos sujeitos e dos fenômenos que vamos cartografando para compreender como a profissão docente se configura no Piemonte da Chapada Diamantina, na cidade de Jacobina, e seus desdobramentos em relação às condições de trabalho e práticas pedagógicas cartografadas em contextos de diversidade.

Nosso movimento implica, pois, mergulhar na configuração de práticas humanas das professoras nesses movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, que não são segmentados. Para tal empreendimento, responder ao *como* é o objetivo central do método da cartografia. *Como* se dá a (des)construção ou o abandono do território da escola e quais seus agenciamentos? Embora a escola seja do ponto de vista institucional uma máquina<sup>1</sup> e possua seus códigos, ritos, linhas duras e uma cultura escolar instituída, podemos imprimir nela nossos desejos, que nunca são solitários em si mesmos. Se desejarmos, por exemplo, que a biblioteca da escola seja de fato uma extensão da sala de aula, com boas condições de uso, acervos atualizados, infraestrutura adequada e bibliotecários ou funcionários devidamente formados para nela atuar, a fim de atender em todos os turnos de funcionamento da escola, estaremos agenciando nosso desejo coletivo. O desejo vem sempre agenciado, está para além da estrutura biblioteca.

O desejo cria territórios pois faz uma série de agenciamentos. Nesse sentido, a escola é um território educativo; nela há mapas culturais, jogos de forças, um tecido intrincado de muitos fios multicores. Enfim, a escola, como outras instituições da sociedade capitalista, pode ser compreendida como um equipamento coletivo “[...] que

---

<sup>1</sup> Guattari e Rolnik (2013, p. 320) afirmam que as máquinas “[...] constituem [...] um *phylum* comparável ao das espécies vivas. Elas selecionam-se, eliminam-se, fazendo aparecer novas linhas de potencialidades. [...] máquinas teóricas, sociais etc. [...]”

por meio de agenciamentos coletivos de enunciação [...], operando uma dobra do fora – universo da produção – no dentro, constituindo, assim, a subjetividade” (GALLO, 2013a, p. 29). Escola: território em que o coletivo opera e faz emergir novas rotas de sentido para as aprendizagens de docentes e discentes.

O termo “agenciamento” é utilizado em nosso estudo na perspectiva de Deleuze e Guattari (1997). “Agenciamento” como encontro de forças, de desejos que ultrapassam a suposta soberania da autoria ou da premissa linguística da subjetivação. Como atos de linguagem, agenciamentos são ações que produzem intervenções e fazem acontecer. Por exemplo, quando anunciamos que o estudante está suspenso das aulas por indisciplina, a enunciação se faz realidade, verdade, ela se materializa.

O agenciamento comporta dois eixos, cada um com dois segmentos. O primeiro é o eixo horizontal, que em um de seus segmentos é proposto como um “agenciamento maquínico de corpos”, de ações e paixões dos corpos, denotando todo tipo de atrações e repulsões, de misturas entre corpos que reagem uns sobre os outros. A subjetividade docente é materializada por esses agenciamentos.

No segundo segmento do eixo horizontal, há o que se chama de “agenciamento coletivo de enunciação”, denotando todo tipo de atos e enunciados incorporais, de transformações incorpóreas sobre os corpos do primeiro segmento.

Já no eixo vertical, o agenciamento comporta, em um de seus segmentos, tudo o que é da ordem do território e das reterritorializações, e em outro segmento os picos de desterritorialização que o arrastam (MOSSI, 2014).

Nesta esteira argumentativa, ampliamos nossa compreensão dos movimentos de territorialização, desterritorialização e

reterritorialização realizados por Souza e Oliveira (2013) com base em Deleuze e Guattari (2011a) e Deleuze (1997). Para que os movimentos de desterritorialização e reterritorialização aconteçam é preciso encontrar linhas de fuga, linhas de desejo (que não são lineares e atravessam o território educação), e assim os agenciamentos (distintos e inovadores) possam ocorrer e criar outros ritmos, outras possibilidades que revitalizem as práticas pedagógicas, constituindo-as como um território ampliado, em que a invenção, a criatividade e a autoria lançam novas desterritorializações e reterritorializações. Essas desterritorializações podem ser relativas ou absolutas: podemos nos reterritorializar na escola de outra forma, sem abandonar o território (desterritorialização relativa), ou criar um território novo pela linha de fuga (desterritorialização absoluta).

Objetivamos que nosso fazer na escola seja fazer o mapa, não o decalque. Queremos produzir mapas e, assim, nos voltarmos para “[...] uma experimentação ancorada no real [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 30). Uma formação que não professa uma verdade, mas produz verdades com as experiências gestadas e potencializadas na realidade do território escolar. Verdades transitórias, provisórias, incertas, mas potentes de vida, de conexões que dialogam com os sentidos da existência, com a polifonia da vida. (Des)construções de verdades e mitos veiculados sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre os estudantes da rede pública, com nossas experiências de sensibilidade na imersão em campo.

Como o mapa é aberto e contribui para a conexão dos campos,

[...] é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 30).

Ao cartografar as práticas pedagógicas docentes, adaptaremos o mapa ao modo como os sujeitos o estruturam. Até que ponto o mapa se massifica na visão do coletivo? Mesmo que entremos pelo decalque, poderemos transformar o mapa de modo que ele receba modificações e atravessamentos? Poderemos fazer “brotar” partes do rizoma e lançar hastes em um jogo de imagens heterogêneas em contextos de diversidade no território escolar?

A visão rizomática da estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber (KHOURI, 2009). A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de construir realidades que podem ser desconstruídos, desterritorializados. Aprendemos nessa experiência que o plano comum<sup>2</sup> como ação política do grupo se enriquece com a experiência de todos(as). Portanto, nesse comum, há o heterogêneo que marca a subjetividade de cada participante, suas contradições, semelhanças, dessemelhanças. Cartografar a experiência do grupo é trazer à tona os rizomas discursivos praticados pelas docentes.

O comum se define “pelo duplo sentido de partilha e pertencimento, consistência experiencial.” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 54). Em outras palavras, os procedimentos e atividades definidos nos fazem tomar parte como pesquisadoras, e nos engajamos/implícamos com os colaboradores da pesquisa. Sem essas ações concretas definidas, partilhadas e elencadas, o plano comum não se estabelece.

O plano comum não requeria uma pesquisadora que se mostrasse especialista, mas que estivesse no território para fazer

---

<sup>2</sup> O conceito de plano comum na pesquisa cartográfica é baseado em Kastrup e Passos (2013) como o plano que reúne lado a lado a diversidade como um fio condutor dos aspectos heterogêneos que incidem na pesquisa.

perguntas e pensar as coisas com os sujeitos da pesquisa, elaborando as experiências e o conhecimento como ato de criação, como conjunção, em uma relação que busca a aliança, a confiança. Assim, descobrimos o caminho da pesquisa cartográfica: o saber na experiência, a experiência do saber. Experiência entendida como um saber fazer.

Habitar o território da escola municipal parceira da pesquisa nos levou a compreender o território como um espaço de conflitos, heterogêneo, tensionado, onde não há fronteiras rígidas, pois tudo se constrói no processo. Ao chegar à escola, não sabíamos de antemão os efeitos nem os itinerários e cartografias que produziríamos coletivamente, por isso a paciência e a observação de quem chega devagarinho para pisar no solo como nômade. Em outras palavras, buscamos agir como quem

[...] percorre caminhos diversos com calma e força. Quietude e determinação o levam a tomar decisões, fazendo com que se expanda. Alimentado pela paciência, vai recolhendo de tudo que entrecruza, de tudo que dele se aproxima. Pega algo daqui e outro dali sem reagir àquilo que lhe impõe obstáculos, para ver o que vai dar, para ver o que esse cruzamento leva a pensar. Assim, vai abrindo passagem nos territórios transitados [...]. (RODRIGUES, 2006, p. 10).

O problema concreto que se coloca é o de como se dá a construção e a destruição ou abandono dos territórios humanos, quais são os seus componentes, seus agenciamentos, suas intensidades. Assim, para que pudéssemos nos territorializar na escola parceira, foi necessário o agenciamento maquínico de corpos. Os desejos do grupo, as experiências circulando em fluxo, criaram agenciamentos

coletivos tanto de corpos quanto de enunciados, portanto, de linguagens e discursos.

Esses dois agenciamentos – maquínico, de corpos, e coletivo, de enunciação – foram utilizados em nossa pesquisa em razão do objeto de estudo e de nossos objetivos, uma vez que nos interessam os desejos do grupo em um plano comum, de modo a identificar como se dão os movimentos de territorializar, desterritorializar e reterritorializar, suas implicações para as práticas pedagógicas e as condições de trabalho docente, pois, conforme explicitamos, a desterritorialização implica um conjunto de artifícios e estratégias a ser acionado.

## ATELIÊ DE PESQUISA: ORGANIZAÇÃO, OPERACIONALIZAÇÃO E CULTIVO DOS DADOS EM CAMPO

O passo a passo metodológico de caráter prático, explicitando as pistas que organizam os Ateliês de Pesquisa, *não deve ser tomado como um guia ou manual* (MEYER; PARAÍSO, 2014). Ele visa descrever e discutir opções e encaminhamentos que, no decorrer da pesquisa, foram sendo delineados. A postura adotada é autoral, de quem se aventura nessa modalidade de investigação em que nos formamos e nos autoformamos pesquisadores(as) errantes e sedentos(as) de aprender outros modos de pesquisar.

É imprescindível, pois, compreender o que diferencia o método da cartografia e o Ateliê de Pesquisa de outros métodos. Em diálogo com Romagnoli (2009), destacamos oito características da cartografia:

1. Atentar para a exterioridade das forças que atuam na realidade, buscando conexões, abrindo para o que afeta a subjetividade.

2. Atuar de modo rizomático, transversalmente, a cada encontro, ligando a subjetividade a situações em campo, ao coletivo, ao heterogêneo.
3. Compor o território existencial, nossa existência na interface com outras existências, em conexão com os sujeitos da pesquisa.
4. Mapear conexões que se estabelecem entre os encontros, que podem ou não trazer outras marcas e romper com os sentidos conhecidos para fundar outros não pensados.
5. Rastrear linhas duras, o visível da estrutura organizacional, dos encontros no território habitado, e ao mesmo tempo buscar linhas de fuga, desterritorializações, a emergência do novo.
6. Olhar para os dados de pesquisa, apostando na produção, socialização e aplicação do conhecimento em educação.
7. Exigir rigor, pois não basta sustentar a singularidade e a invenção; é preciso também usar conceitos incorporados à processualidade da pesquisa.
8. Perceber que multiplicidades se fazem presentes e precisam ser observadas, captadas.

Realizar cada Ateliê de Pesquisa foi exercitar um olhar caleidoscópico<sup>3</sup> que considera o dinamismo da realidade, suas brechas e frinchas. A visão não é linear, nem se dá a partir de um único ponto; ela se multiplica, muda de perspectiva, pois nos importam os movimentos das práticas pedagógicas a serem cartografados, mapeados. A cada movimento formam-se combinações distintas,

---

<sup>3</sup> Em leituras posteriores, descobrimos que também Santana (2004) e Corbellini e Real (2012) tomaram a imagem do caleidoscópico, vislumbrando pontos de vista em uma rede intrincada de relações cujas imagens vão formando outras tantas.

aparecem as contradições, as linhas de fuga (SILVA; COSTA; SANTANA, 2018, p. 425).

Organizamos os Ateliês de Pesquisa a partir de “pistas” que nortearam cada encontro. Essas pistas permitiram estabelecer trajetórias de pesquisa, quebrando sequências, evadindo e agenciando desejos do coletivo a fim de abrir outras lógicas na construção das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, do conhecimento. Pela experiência, identificamos conexões, alianças e outras possibilidades de ver, sentir e habitar a escola (SILVA; COSTA; PEREIRA, 2018).

Os encontros tinham a duração de aproximadamente 3h30min e eram realizados quinzenalmente, na escola parceira, no dia determinado para o encontro coletivo do planejamento docente, chamado de “Atividade Complementar” (AC). De novembro de 2017 a maio de 2018, realizamos dez ateliês. A cada encontro era apresentada uma pista, que se desdobrava conforme as afetações e era retomada no encontro seguinte. As pistas norteadoras foram: 1) habitando o território; 2) leitura da escola e seu entorno; 3) cartografias das práticas pedagógicas; 4) cartografias docentes (socialização e validação); 5) diário de bordo – principais pistas desafiadoras para as práticas pedagógicas no planejamento de 2018; e 6) bairro-escola – a cidade como princípio educativo.

Para participar da pesquisa, era preciso atender aos seguintes critérios: atuar no Ensino Fundamental I ou II, em qualquer área de ensino; ser docente efetivo da rede, com carga horária de 20 ou 40 horas; e aderir à pesquisa livremente. O lócus foi escolhido pelo fato de a escola ter sido uma das parceiras em um subprojeto de iniciação à pesquisa desenvolvido de 2016 a 2017, porque as gestoras da escola aceitaram contribuir e apoiar com o estudo, e porque foi permitido utilizar o horário da AC.

A pesquisadora fotografou os espaços da escola e escreveu um diário de bordo. O material produzido era discutido nos encontros do Ateliê de Pesquisa a fim de reescrever os registros com as contribuições do coletivo e validar (avaliar no processo) os dados com os diversos sujeitos presentes: docentes, gestoras e, em alguns encontros, o secretário municipal e a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Escutamos cada docente que trazia a lume suas inquietações, incertezas, desejos. No método da cartografia, há um tipo privilegiado de atenção: a atenção flutuante, que ao contrário da seletiva (movida pelo interesse e para a ação), é concentrada e aberta.

A atenção flutuante tem quatro variedades de funcionamento: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento. O rastreio é a varredura do campo, a atenção aberta e sem foco, sem buscar alvos específicos. O toque é a sensação rápida, como um reflexo, que aciona o processo de seleção: alguma coisa diferente acontece no ambiente perceptivo e exige atenção. No pouso, a percepção faz uma parada e o campo se fecha, em uma espécie de zoom: a atenção muda de escala, e o campo é reconfigurado, podendo ir de um foco muito específico a um horizonte amplo.

Por fim, o reconhecimento atento, posterior ao momento em que a atenção se retém, nos reconduz ao objeto para destacar seus contornos singulares. O reconhecimento atento não é a mera comparação com uma memória prévia, mas é fruto de um trabalho de construção da percepção por meio do acionamento de circuitos e da expansão da cognição. Esses diferentes gestos de atenção definem a postura do cartógrafo em sua prática (BORGES, 2016; KASTRUP, 2003).

Assim, buscamos realizar os gestos de atenção com o coletivo, nas cores, sons, sabores que moveram todas as participantes, nos fazendo experimentar a desterritorialização no “[...] intempestivo e singular encontro [...]” (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2015, p. 47). Ao enxergarmos a cartografia da escola-cárcere/prisão apresentada pelo coletivo, ficamos emudecidas por alguns segundos, olhando o mapa aberto, cartografado pelas docentes, sem ar, sem chão; olhares, bocas e cheiros nos povoando de uma verdade que se fazia real em sua multiplicidade.

O encontro com a escola, seus ritos e sua cultura nos desterritorializou, nos deslocou, e ampliamos nossa territorialização da escola e nosso fazer pedagógico, nos reterritorializando ao perguntar o *como*, e não o *porquê*. Como transformar a escola-cárcere? Porque “o *como* ama o que muda, apaixonando-se pelos detalhes inúteis e de vida breve [...]” (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2015, p. 46).

Fomos convidadas a olhar as microlinhas, as linhas de fuga, imperceptíveis, com singularidades e minúcias que compõem a escola. Nas figuras 2, 3, 4 e 5, apresentamos as imagens da cartografia da escola-cárcere.

**Figura 2** – Cartografia produzida no Ateliê de Pesquisa:  
imagem da escola-cárcere.

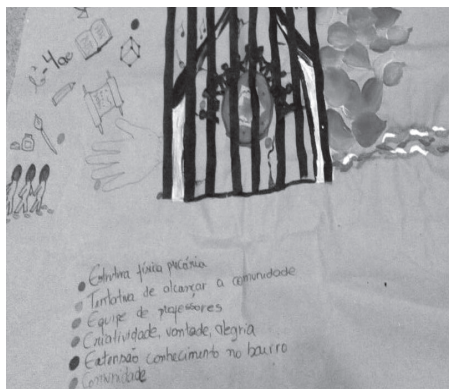


Foto: Ana Lúcia Gomes da Silva, 2018.

**Figura 3** – Cartografia produzida no Ateliê de Pesquisa:  
imagem da escola-cárcere.



Foto: Ana Lúcia Gomes da Silva, 2018.

**Figura 4** – Cartografia produzida no Ateliê de Pesquisa:  
imagem da escola-cárcere.

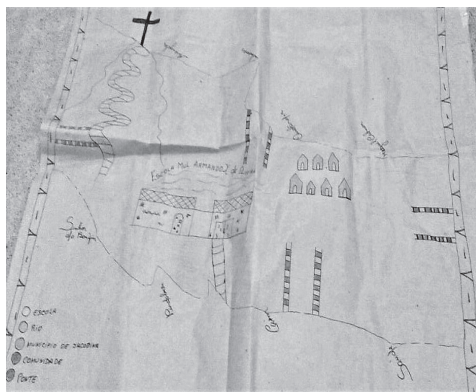


Foto: Ana Lúcia Gomes da Silva, 2018.

**Figura 5** – Cartografia produzida no Ateliê de Pesquisa:  
imagem da escola-cárcere.

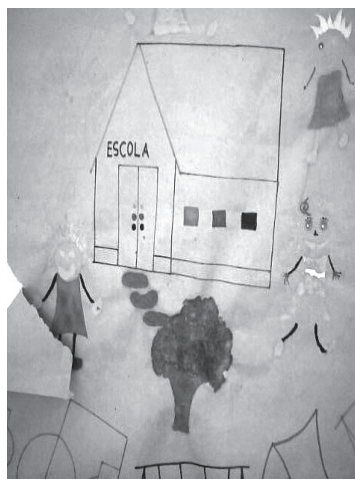


Foto: Ana Lúcia Gomes da Silva, 2018.

Nas cartografias, chamou a atenção do coletivo a mandala ao centro da escola-cárcere, com cores, gente, afetividade, odores, toques de vida, como a força motriz da pedagogia da afetividade e da força do coletivo. A mão atravessando a grade da escola simboliza a busca pela parceria da comunidade. Nessa potência do agir, alimentada pela força do coletivo, fomos elencando estratégias para afetar outros e outras com nossa experiência criadora.

Como ensina a cartografia, quando pesquisamos na diferença, “[...] percebemos que nossas questões são feitas de vida [...]” (LAZAROTTO; CARVALHO, 2015, p. 26-27). As vidas entrelaçadas na pedagogia do afeto e do cuidado com o outro entrecruzaram a aridez da infraestrutura da escola, seus muros, suas grades e cadeados, resistindo. A resistência se move ao lado de uma linha maleável, ou molecular, composta por fluxos, intensidades e partículas, rotas de fuga. Essa linha desterritorializa os elementos rígidos. Desse modo, a resistência é compreendida como fluxo desterritorializante de mecanismos, que (re)existe para que os sujeitos existam e continuem a exercer a docência em contextos de diversidade.

O conhecimento deve ser produzido na realidade educacional escolar e comprometer-se com ela, em um movimento que articula teoria e prática, produção de conhecimento e prática pedagógica. Sem essa articulação, a universidade – instituição que forma o professor – se distancia da vida e do cotidiano escolar (SILVA; COSTA, 2017).

Após o debate coletivo sobre como modificar a escola-cárcere, os docentes escreveram narrativas sobre a escola em seus diários



indicando o descaso com a educação. As grades altas, os portões de ferro, os cadeados e as janelas gradeadas fazem lembrar os estudos de Michel Foucault (1979) sobre a penitenciária, que dociliza e disciplina corpos, gestos e comportamentos. A docente Flor de Liz ainda chama atenção para a sirene e seu som estridente, desagradável, militarresco, que remete a uma fábrica ao sinalizar a entrada e a saída dos trabalhadores.

Ao apresentar as cartografias da escola, nos movemos em busca de respostas, ainda que provisórias, e agimos. Mas antes partimos do que não sabíamos, pois “a sensação de paralisia que habitamos quando vivemos *o não saber o que fazer* enuncia o impulso sensível que compõe o agir [...]” (SOUZA; LAZZAROTO; CARVALHO, 2015, p. 34). Na perspectiva da filosofia da diferença, o agir é não fazer rapidamente o urgente, como máquinas, não agir no automatismo, mas parar, para não se afogar no excesso de atividades como um tarefeiro que não percebe as próprias ações e seu lugar nesse movimento.

Foi preciso, pois, estranhar a escola-cárcere instituída, pois a habitávamos sem a enxergar, banalizado que estava nosso olhar cotidiano. Mas, uma vez desterritorializadas, impactadas e deslocadas, pois já tínhamos enxergado a escola instituída, como vislumbrar uma escola instituinte?

As narrativas insurgentes se fizeram presentes dialogando com a utopia como princípio-esperança (FREIRE, 1979, p. 81-82; FREITAG, 2002, p. 188). A utopia, para Freire, é um modo de estar-sendo-no-mundo que exige conhecer a realidade, pois o conhecimento é possibilidade de “pro-jetar”, lançar-se adiante, buscar. O ser humano busca porque não está completamente “acabado”, por ser “inconcluso”, por “esperar”. A esperança é o eixo que faz do homem e da mulher seres





Mas como enfrentar as dificuldades de um contexto plural, se os docentes desconhecem muitos temas ligados à diversidade, como narra a docente Michele em seu diário de bordo:

*Em virtude de tantas demandas conteudistas que temos que dar conta na escola, as questões referentes às culturas africana e indígena, infelizmente ficam concentradas apenas nos períodos de comemoração: abril e novembro. [...] Não há uma consciência, apesar da obrigatoriedade da lei, em discutir as questões indígenas e a afro durante a maior parte do ano letivo. O próprio livro didático não contempla textos sobre a temática; nem sobre gênero, diversidade, inclusão, porque sexualidade há ainda tabu em comentar sobre, visto que os alunos pensam que gênero é a mesma coisa que pejorativamente chamam de “viado” e “sapatão”. Como professora sinto-me despreparada para discutir gênero e inclusão. (Diário de bordo de Michele, nov. 2017).*

Três aspectos se destacam na narrativa: a folclorização do trabalho com questões culturais; o modo como o livro didático trata gênero, sexualidade, inclusão e etnia; e a formação docente em relação à diversidade. Para Ana Ivenicki (2015), conceitos e abordagens multiculturais são subsídios para a diversidade na escola, haja vista que não basta reconhecer a pluralidade; é preciso encontrar estratégias concretas, integradas e inclusivas, para traduzi-las no contexto escolar em nossas práticas pedagógicas.

A formação multicultural desenvolve competências para desafiar o preconceito contra aquele percebido como “o outro”, pautando nossas ações na (des)construção de preconceitos e estereótipos. Para isso, é preciso valorizar grupos e identidades oprimidas e problematizar a pouca representatividade em espaços sociais e políticos. Os sujeitos não se enxergam no currículo escolar vigente, como sinaliza Michele:

*O mais inquietante é que aparentemente não vislumbramos que o sistema educacional perceba, questione e tenha sensibilidade para auxiliar a resolver essas dificuldades [leitura, escrita, relações com os estudantes], bem como percebemos nada sendo elaborado para sanar e/ou diminuir essas dificuldades apontadas e o docente encontra-se exaurido em argumentos, em controle, em escolarização porque não há nenhuma alternativa que proponha auxiliar o professor e a escola, daí que o docente sente-se “abandonado”, “desorientado” e “solitário” em seu trabalho. [...] Não há como manter o mesmo olhar, a mesma prática, a mesma postura, os mesmos conteúdos, as mesmas atividades de anos atrás. Daí que o sistema cobra atualização, mas como manter uma rotina diária de estudos, com carga horária fechada, salário baixo que dificulta a aquisição de livros atualizados, cursos de capacitação?* (Diário de Bordo de Michele, jan. 2018).

Continuamos a viver uma realidade de desvalorização social e salarial dos professores que tem levado o sistema escolar brasileiro ao colapso (SILVA; COSTA, 2017). Esse modelo de escola parece ter fracassado, mas ainda não conseguimos (re)inventá-lo. Assim, tentamos alterar, ainda que minimamente, a escola “decalque, cópia”, hierarquizada, fechada, para que ela fique no passado e possamos vislumbrar uma escola voltada à “[...] experimentação ancorada no real [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 30).

Seu imobilismo, seu fechamento em si mesma, com estruturas que parecem naturalmente enraizadas, e a ausência de diálogo com o que está além de seus muros, fazem a escola e os paradigmas que a alicerçam entrarem em crise, colocando em pauta a metáfora de que a escola está morta (FRANCO, 2012). Por isso, ao apresentar suas reflexões, as docentes apontam que se sentem sozinhas e fragilizadas, adoecendo diante dos desafios e da precariedade do trabalho.

A perspectiva de que a formação deve desenvolver as identidade do docente como intelectual coloca a pesquisa como fundante, no sentido tanto de apropriar seu rigor e suas técnicas quanto de o sujeito se reconhecer como capaz de intervir e transformar seus espaços de vida coletivamente, a partir de um constante processo de reflexão-ação-reflexão.

Para Deleuze e Guattari (2011b), quando o rizoma é fechado, travado, arborizado, impede que o desejo se faça presente, se mova e produza, pois esse fechamento o conduz à morte e o faz ser engolido pela árvore – pelos ritos e pela cultura escolar, pela hierarquização e pela docilidade dos corpos, pela disciplinarização e pela homogeneização. O convite é para realizarmos a operação inversa, desestruturante, não simétrica, religando os decalques ao mapa, de modo a relacionar as árvores aos rizomas pela força do desejo, pelo agir, como mostram as cartografias das docentes.

Assim, recorreremos a Sílvia Gallo (2002, 2013b), que de modo pertinente nos convida à desterritorialização, ou seja, a resistir às políticas públicas educacionais impostas e generalizantes, que desconsideram e invisibilizam as narrativas insurgentes como as aqui apresentadas. Ancoradas em uma perspectiva deleuziana, buscamos

[...] pensar sobre quem é esse sujeito que professa. Que formação deve ele ter? Apostamos aqui numa formação outra, numa mestiçagem. Diante disso, a formação docente seria pensada como uma composição, por isso complexa, com variações que possibilitem muitas improvisações como o fazem tão bem os músicos de jazz. Trata-se de considerar a docência como uma experiência de sensibilidade e de pensamento que se compõe no coletivo diferente da imagem daquele que apenas professa uma verdade [...]. (MONTEIRO; MENDES, 2018, p. 16).

Os Ateliês de Pesquisa problematizaram a concepção de professor, pensando quais seriam as composições e improvisações realizadas pelas docentes quando interpeladas pelas práticas pedagógicas em contextos de diversidade. Essas experiências foram registradas nos diários de bordo não para ser objeto de análise da pesquisadora, mas para apresentar versões de verdade de cada docente e mostrar como essas versões instauram novas linhas de fuga para o fazer pedagógico.

Percebe-se nas narrativas o ex-cêntrico no foradentro da escola, como nos inspira Nilda Alves (2003), que poderia passar despercebido, como se não afetasse as práticas pedagógicas. As narrativas apontam os desafios da docência e a presença verticalizada da política pública educacional e da Secretaria de Educação. Elas revelam a invenção de práticas pedagógicas que não estão visíveis, que não são representadas pelo acervo docente ou conhecidas pela Secretaria de Educação. Essas reflexões se entrelaçam nas linhas flexíveis do rizoma, em nós, e nas redes colaborativas.

Apostamos em uma educação menor, não como adjetivo pejorativo, mas como pensada por Sívio Gallo (2013b) a partir da perspectiva da desterritorialização. O autor se nutre da “literatura menor” para pensar uma educação em linhas menores, buscando novas possibilidades, para que ela, a educação menor, se configure como linha de fuga no território escolar, afetando professores e estudantes ao instaurar a potência do agenciamento coletivo. Gallo (2013b, p. 8) indaga:

Se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor? Para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas públicas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes.

As docentes narraram ações de uma educação menor, de natureza rizomática, micropolítica. Essa narração constrói linhas de fuga, convergindo em processos que se entrecruzam com elementos não previstos de início. Nessa bifurcação fugidia, as linhas compõem os movimentos complexos e multifacetados da dinâmica escolar e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas.

## (IN)CONCLUSÕES: VIDÊNCIAS DAS PISTAS ENTRECRUZADAS

A partir da experiência aqui relatada, concluímos que o método cartográfico e os Ateliês de Pesquisa podem ser estratégicos para formar pesquisadores(as), pois viabilizam o debate de problemas educacionais e permitem vislumbrar outras políticas de formação docente. Operando com o plano comum e o desejo como agenciamento do coletivo docente, os ateliês também mostram a relevância da pesquisa qualitativa em educação. A partir dessas pesquisas, pode-se observar as multiplicidades da realidade dinâmica da escola a fim de arriscar a invenção de estratégias que potencializam as práticas pedagógicas em contextos de diversidade.

Ao longo dos encontros, identificamos a produção de subjetividades e sentidos acerca da escola, percebida como cárcere e como máquina, associada aos ritmos da fábrica, da série, da prisão, das grades, mas também capaz de produzir desejos coletivos, tanto nas docentes quanto nas pesquisadoras, que no ateliê se desterritorializaram e ampliaram seu olhar caleidoscópico.

Nos Ateliês de Pesquisa, compreendemos a escola como equipamento educativo que opera por meio de agenciamentos coletivos de enunciação. Nos encontros, fizemos experimentações de

acontecimentos, lendo a escola de dentro/por dentro e o fora-dentro da escola como pulsão de resistência ao massacre cotidiano das condições reais de trabalho docente. No território escolar se entrecruzam: jogos de poder-saber entre as políticas nacionais de educação, as políticas da Secretaria Municipal de Educação, o sistema e a cultura escolar e os desafios de assegurar práticas pedagógicas que considerem a diversidade e como as dimensões de gênero, performatividades sexuais, classe social, deficiência, raça/cor estão marcadas nos corpos dos sujeitos por meio de suas histórias de vida.

Propusemos uma formação docente que se dá no lócus da escola, por adesão, com afetações capazes de criar micropolíticas nas linhas de fuga. Para isso, os professores devem atuar como cartógrafos, sendo autorais, intervindo no território. Nesse sentido, os Ateliês de Pesquisa se mostraram capazes de potencializar a escrita flexível, narrativa, evidenciando processos de vidência, contradições, produções de subjetividades e densidade teórico-metodológica construída por pistas, elos e conexões entre elementos que pareciam desconectados, mas se entrecruzaram nas narrativas das docentes.

Os ateliês favoreceram a criação de uma rede aberta às demandas da escola e, portanto, do coletivo, ao mesmo tempo em que potencializaram a expressão da singularidade, da diferença. No agenciamento dos desejos coletivos, nos deslocamos de modo a desterritorializar a homogeneização. As docentes problematizaram as políticas públicas da educação, a padronização massificadora com que operam, gerando práticas simplistas e redutoras que não conseguem agenciar o desejo para construir um conhecimento coletivo vinculado ao comprometimento ético, à vida.

Na perspectiva da imersão e do engajamento coletivo, os Ateliês de Pesquisa estabeleceram laços, alianças, e pôr-se em

escuta revelou-se um ato muito fecundo. A experiência mostrou que, mesmo em ambientes de formação considerados mais tradicionais, resistentes e fechados, há possibilidades de desterritorialização, ainda que pequenas e tênues. É sempre possível traçar linhas de fuga e criar espaços de encontros abertos e dialógicos, onde podemos fomentar as singularizações na formação de professores.

Essa experiência positiva em um contexto específico nos provoca a transferir os saberes construídos para outros contextos de características semelhantes.

Quanto às limitações do dispositivo, destacamos a dificuldade de assegurar uma carga horária de aproximadamente três horas para os Ateliês, os desafios da convergência com os aspectos burocráticos da escola e as demandas externas da Secretaria de Educação. A carga horária exaustiva dos docentes, que chegam a trabalhar 60 horas por semana, em mais de uma escola, prejudica a formação. Isso fez com que as atividades ficassem restritas às três horas dos encontros, o que inviabilizava, por exemplo, a indicação de textos para leitura fora do horário do Ateliê.

A sensação que temos é a de que o Estado triunfa. Mas novos agenciamentos devem ser lançados para que não desistamos. Assim, para sintetizar e finalizar as pistas entrecruzadas dos resultados cultivados em campo, lançamos a todos(as) um convite-afeto, pois “[...] os afetos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra. Velocidade de desterritorialização do afeto.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 18). Estamos exatamente assim, ao final deste texto que convoca agenciamentos: desterritorializadas!

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Elisabeth Maria; BARROS, Maria Elisabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. Falando de metodologia da pesquisa. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 18-28, 2005.

ARAÚJO; Laura Filomena Santos de, Elen *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde*, Vitória, v. 15, n. 3, p. 53-61, 2013.

BORGES, Tulio Marcus Trevisan. A pesquisa como habitação de territórios existenciais: contribuições do método da cartografia. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 43, p. 101-104, 2016.

CORBELLINI, Silvana; REAL, Luciane Magalhães Corte. Caleidoscópio: as multivisões facetadas da pesquisa cooperativa na educação a distância. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 2012, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/issue/view/1/showToc>. Acesso em: 11 set. 2018.

COSTA, Luis Artur; ANGELI, Andréa do Amparo Carotta de; FONSECA, Tania Maria Galli. Cartografar. *In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 43-46

DELEUZE, Gilles. Sobre capitalismo e desejo (com Félix Guattari). *In: DELEUZE, Gilles. A ilha deserta: e outros textos.* São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 15-17.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Acerca do ritornelo. *In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4. p. 115-170.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* São Paulo: Editora 34, 2011a. v. 3.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.* São Paulo: Editora 34, 2011b. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2.* São Paulo: Editora 34, 2012. v. 5.

DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila. *O tempo das redes.* São Paulo: Perspectiva, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente.* São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação.* São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAG, Bárbara. *A cidade dos homens.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

GALLO, Sílvio. Do currículo como máquina de subjetivação. *In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.).*

*Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.* Petrópolis: DP et Alii, 2013a. p. 203-217.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, -Goiânia. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013b.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2012.

GASTALDO, Denise. Pesquisador(a) desconstruído(a) e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 9-13.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa em mestrados profissionais. In: FÓRUM DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO, 1., 2014, Salvador. *Trabalhos apresentados [...]* Salvador: UNEB, 2014.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

IVENICKI, Ana. Políticas educacionais e diversidade na escola: desafios da/na contemporaneidade. In: RIOS, Jane Adriana V. P.

*Políticas, práticas e formação na educação* (org.). Salvador: Edufba, 2015. p. 131-138.

KASTRUP, Virgínia. A rede como figura empírica da ontologia do presente. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (org.). *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 53-61.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013.

KHOURI, Mauro Michel. Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guattari. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 15., 2009. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Psicologia Social, 2019. Disponível em: [http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf](http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf). Acesso em: 21 ago. 2017.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34, 1994.

LAZZAROTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Júlia Dutra de. Afetar. *In*: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 25-28.

LOURAU, René. Objeto e método da análise institucional. *In*: ALTOÉ, Sonia (org.). *René Lourau: analista em tempo integral*. Campinas: Hucitec, 2004. p. 66-86.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MONTEIRO, Alexandrina; MENDES, Jackeline Rodrigues. Salas de aula como espaços de com-posições da diferença na formação docente. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 23, n. 1, p. 13-25, 2018.

MOSSI, Poletti. Deleuze & Guattari, a arte de criar conceitos e as pesquisas em educação: uma colagem. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1481-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1481-0.pdf). Acesso em: 26 maio 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012.

PARAÍSO, Marluce Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 18-25, 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. Ainda sobre o mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 2, n. 6, p. 313-315, 2006.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, Carla Gonçalves. *Por uma popèscrita acadêmica educacional*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

SANTANA, Carla da Silva. Girando o caleidoscópio: a formação de novas imagens no trabalho de olhar para os dados da pesquisa qualitativa. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 36, p. 407-423, 2004.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. *Profissão docente na Educação Básica no Piemonte da Diamantina*: cartografias em construção. No prelo.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da; SANTANA, Cecília Cabral Mascarenhas. A formação continuada de professores de matemática: cartografias das práticas pedagógicas do trabalho docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 9., CONGRESSO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCACIONAIS: DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2018, Uberaba. *Anais [...]*. Uberaba: Uniube, 2018.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Roseli. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. *Revista Plurais*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, 2016.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; TEIXEIRA FILHO; Roberto Santos. A abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia. *In: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO*, 2., Salvador, 2015. *Anais [...]*. Salvador: PPGEduc/UNEB, 2015.

SOUZA, Alice De Marchi Pereira de; LAZZAROTO Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Júlia Dutra de. Agir. *In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (org.). Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 33-36.

SOUZA, Elmara Pereira de; OLIVEIRA, Eduardo David de. Educação (a distância) desterritorializada: uma proposta para a formação de docentes online. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-12, 2013.

SOUZA, Pascoal Eron Santos de. Préfacio. *In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; NUNES, Jacy Bandeira Almeida Nunes; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcanti (org.). Ateliê de pesquisa: dispositivos de construção de dados no desenvolvimento da pesquisa em educação*. Jacobina: UNEB, 2016. p. 7-8.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Diretoria Geral do Departamento de Educação, 1935. (Relatório Administrativo).



# **O MÉTODO DA CARTOGRAFIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CARTOGRAFIAS EM ABERTO**

Lucemberg Rosa de Oliveira  
Jacy Bandeira Almeida Nunes  
Josianne da Silva Lima

A cartografia é uma “arte” e, simultaneamente, uma “ciência” cujo propósito é representar interpretações do real ou das subjetividades produzidas pelos sujeitos. Para isso, ela utiliza códigos padronizados que podem comunicar os sentidos (re)construídos sobre o mundo. Escolhemos esse enfoque por acreditar que a cartografia, além de pensar elementos fundantes da pesquisa em educação, faz um resgate interior dos sentidos, significados, saberes e expectativas do pesquisador quanto ao fazer docente.

O mapeamento, enquanto produto da cartografia, representa os liames sociais, cognitivos e afetivos construídos, compartilhados e (re)significados ao longo de uma trajetória pessoal e profissional em que a escuta sensível à diversidade das narrativas, das interpretações e das ações marca uma postura de questionamentos e busca contínua.

Nessa perspectiva, nosso objetivo é apontar o potencial e os desafios da cartografia na pesquisa em educação por meio de um ensaio teórico-metodológico sobre o dispositivo Ateliê de Pesquisa. Desse modo, o debate aqui proposto resulta não só da interlocução com autores que discutem o assunto, mas também de uma reflexão estabelecida na dissertação de mestrado *Dissidências e (im)pertinências de gênero no território escolar: memorial cartográfico*, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, campus IV (Jacobina).

Tomando como horizonte o método utilizado no trabalho supracitado, elucidamos as especificidades que caracterizam a pesquisa científica em educação e suas implicações metodológicas, para em seguida apresentar o método da cartografia. Por fim, propomos um debate sobre as potencialidades do Ateliê de Pesquisa na educação básica a partir de nosso trabalho de campo. Esperamos, assim, contribuir com a reflexão sobre novos instrumentos metodológicos para a pesquisa científica em educação.

## TRILHA 1: A PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, o volume e o fluxo da pesquisa científica em educação têm sido expressivos, ampliando a cobertura temática e o quadro teórico-metodológico da área.

Percebe-se uma demanda maior por reflexão acerca dos elementos filosóficos constitutivos da investigação – seus pressupostos epistemológicos, gnosiológicos, ontológicos, axiológicos e metodológicos –, que estruturam e guiam a práxis científica, compondo a perspectiva epistêmica do pesquisador. Nesse sentido, esse

conjunto estruturante da práxis científica, para Creswell (2014, p. 32), é formado por “[...] crenças a respeito da ontologia (a natureza da realidade), epistemologia (o que conta como conhecimento [...]), axiologia (o papel dos valores em pesquisa) e metodologia (o processo de pesquisa) [...]”.

A natureza do objeto de estudo e a concepção de realidade que subjaz à investigação são os pressupostos gnosiológicos e ontológicos da pesquisa científica, e trazem implicações teóricas e metodológicas (CRESWELL, 2014). Os fundamentos teóricos e instrumentos utilizados se imbricam com os procedimentos de construção de dados, com a análise de informações, os sujeitos e o lócus da investigação, informando, inclusive, qual o tipo de conhecimento produzido e como ele será avaliado e/ou considerado como científico (pressupostos epistemológicos). Além disso, os pressupostos metodológicos desvelam os valores sociais, cognitivos e éticos (pressupostos axiológicos) que permeiam e informam a investigação. Por isso, as perspectivas epistêmicas ou filosóficas se baseiam na ciência que lhes é contemporânea. Esse ponto de vista converge com o de Moraes (2008, p. 21), que destaca:

No bojo de qualquer paradigma, existem relações lógicas entre as dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, no que se refere às teorias, princípios, conceitos e noções utilizados governando os diferentes discursos e iluminando as diversas ações educacionais. Cada paradigma traz consigo determinadas intencionalidades, certos princípios pedagógicos e metodológicos que influenciam a leitura da realidade e a compreensão das relações sujeito/objeto envolvidos. Daí, surgem as escolhas metodológicas, as estratégias, os instrumentos e as técnicas decorrentes de cada perspectiva filosófica adotada.

Trata-se de dimensões inerentes ao fazer humano, imbricadas, e que comandam o saber-fazer em função da “[...] própria dinâmica operacional da vida e de seus processos intrínsecos [...]” (MORAES, 2008, p. 21), funcionando como ferramentas cognitivas. Outro ponto relevante, apontado ainda por Moraes, refere-se à transdução dos paradigmas nas perspectivas filosóficas com as opções metodológicas – lembrando que tais opções não são tão livres, pois devem ter coerência com a natureza do fenômeno educativo investigado, na sintonia entre método e objeto de pesquisa.

Por isso é preciso destacar as especificidades que fazem do fenômeno educativo um objeto de estudo complexo, cuja natureza nem sempre é considerada na pesquisa científica, sobretudo quando esta se baseia nos pilares epistemológicos da ciência moderna: a universalização de métodos e resultados, na qual se destacam os princípios da causalidade, da objetividade, do mecanicismo, da fragmentação dos saberes, da neutralidade, do determinismo, da mensuração, da experimentação e da verificação. A maior implicação metodológica pode ser atribuída à ditadura do método científico experimental para garantir o rigor e a precisão, independentemente do fenômeno, da ciência e das concepções filosóficas – que, por sinal, foram totalmente desconsideradas. Mas quais as especificidades que fazem do fenômeno educativo um objeto de estudo complexo e que pode divergir de outros objetos?

A primeira ponderação é ontológica e refere-se à realidade como algo posto, fixo, passível de mensuração e apreensível como um retrato fiel do real; os fatos e/ou fenômenos como produto da relação de causa e efeito etc. Com as descobertas científicas contemporâneas, muitas dessas acepções atribuídas à natureza da realidade e ao social foram ab-rogadas, inclusive em relação à educação (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Conforme apontam Ghedin e Franco (2008), a prática de pesquisa, além de cognitiva, é social, histórica e processual. Nela, elementos objetivos e subjetivos estão imbricados, permeando e informando as interações humanas e não humanas (equipamentos, instituições etc.), coexistindo, criando e performando redes heterogêneas (o social) em uma dada espacialidade e temporalidade. Essa relação espaço-tempo pode ser compreendida (mas não apreendida integralmente) e relatada a partir de diferentes perspectivas, que configuram e organizam o fenômeno educativo como um objeto complexo em uma realidade dinâmica, imprevisível e, por vezes, caótica e contraditória, afinal

As situações educativas estão sempre sujeitas a circunstâncias imprevistas, não planejadas, e dessa forma os imprevistos acabam redirecionando o processo e muitas vezes provocam uma reconfiguração da situação. Portanto, um método científico, ao estudar a educação, precisa reservar espaço de ação e de análise ao não planejado, ao imprevisto, à desordem aparente, e isso deve pressupor a ação – coletiva, dialógica e comprometida com a emancipação – empreendida pelos sujeitos da prática, entre os quais se inclui também o pesquisador. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 42)

É esse objeto complexo, dinâmico, imprevisível, que precisa ser considerado na reflexão epistemológica e, conseqüentemente, nas opções metodológicas. Mas, na ciência clássica, só o conhecimento científico é considerado verdadeiro, absoluto e verificável, pois teria passado pelo crivo do “rigor” e da “precisão do método científico”.

Com isso, é notório que os critérios de demarcação, à luz da ciência tradicional, não dão conta de estudar a educação, que

[...] hoje requer ações conformes a uma racionalidade que [...] deverá dar conta de absorver toda a especificidade do fenômeno educativo, delineando os aspectos atribuidores de novo significado à noção de ciência, [...] na reconstrução e ressignificação dos pressupostos que fundamentam a ciência clássica [...]. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 43).

Daí a demanda pelas ponderações epistemológicas.

A segunda ponderação é axiológica, e parte do ponto de vista de que, com os princípios da neutralidade, toda e qualquer subjetividade deveria ser negada, superada, e de que os fins justificam os meios, isto é, pelo “bem da ciência” justifica-se qualquer procedimento, em detrimento da dignidade humana ou da sobrevivência do planeta ou do compromisso social.

Na educação, esses princípios foram altamente prejudiciais, não só para a compreensão do fenômeno educativo, mas também porque provocaram danos irreversíveis aos seres humanos e ao meio ambiente. A investigação científica hoje requer procedimentos e ações que reconheçam o potencial de provocar danos e a existência da subjetividade como inerente a todo ser humano (inclusive pesquisados e pesquisadores) e à própria realidade social, na qual objeto e sujeito estão articulados, coexistem, transformam-se e são transformados. Por isso, não podemos esquecer:

A educação carrega sempre a esfera da intencionalidade, o que ressalta sua complexidade axiológica. Esta requer uma atitude de multirreferencialidade [...] e exige que o método dessa ciência tenha a possibilidade de adentrar na esfera de valores e que seus dados, quer quantitativos, quer qualitativos, sejam analisados à luz dos valores implícitos, dos valores declarados e dos valores não explícitos, mas presentes nas concepções

sociais, ideológicas e culturais. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 41).

Com isso, chegamos a outra ponderação, que se refere às implicações metodológicas da articulação com outras dimensões – a importância das pesquisas mistas e qualitativas, da pluralidade de abordagens e de procedimentos e estratégias que contemplem a diversidade; a processualidade e multirreferencialidade dos fenômenos educativos; a explicitação dos pressupostos filosóficos e valores que subjazem o fazer científico; e o cuidado com as garantias éticas em todas as etapas da investigação.

Portanto, compreende-se que o fenômeno educativo, enquanto objeto de estudo, precisa ser concebido em suas múltiplas dimensões: cognitiva, social, política, histórica etc. Estas não são estanques, mas fluidas, caóticas, e estão em contínua interação, configurando redes heterogêneas e complexas.

## TRILHA 2: O MÉTODO DA CARTOGRAFIA – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Mas, afinal, o que é o método da cartografia?

Segundo Kastrup (2015, p. 32), “a cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari<sup>1</sup> [...] que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto”. Podemos complementar apontando que a cartografia é um conjunto de pressupostos

---

<sup>1</sup> Deleuze e Guattari não afirmam que criaram o método da cartografia, eles não falam nem de método. Contudo, alguns autores utilizam os termos “pistas do método da cartografia” ou “método da cartografia em educação e ciências humanas” inspirados nesses filósofos. Cf. Passos, Kastrup e Tedesco (2015).

filosóficos, procedimentos e ações para investigar/explorar um processo de produção.

O método cartográfico trabalha com alguns pressupostos filosóficos, a saber: mergulho na experiência, produção de subjetividades e movimentos do pensamento, que nos ajudam a compreender a importância que ele vem ganhando em distintas áreas do conhecimento como psicologia, literatura, geografia, educação, artes e comunicação, entre outras. Além disso, como não é um método para ser aplicado e sim experimentado, materializar uma cartografia é produzi-la de modo inventivo, semiótico, utilizando várias linguagens: desenhos, fotografias, artes e narrativas.

As problematizações e o processo da pesquisa, mais que os resultados, se configuram como centrais no método cartográfico, que aposta em outras possibilidades educacionais, outras ferramentas que nos impulsionem a pensar. O sujeito na cartografia reflete e se reflete, faz uma invenção de si, crê e inventa, é artificioso, faz arte, se expõe e arrisca produzir paisagens ainda não pensadas

Quando o método da cartografia é aplicado à pesquisa em educação, os fenômenos investigados são os processos educativos subjacentes à produção do conhecimento, sua dinâmica e os processos sociais, cognitivos e afetivos que emergem no plano da experiência. Portanto, a finalidade é acompanhar “o processo”, o que transcende a denúncia e a representação fiel e estéril do objeto de estudo.

E quais os pressupostos filosóficos do método? A cartografia contempla a realidade e o ser como um processo em construção contínua e imprevisível, em que eventos/acontecimentos se articulam e se imbricam, promovendo a transdução (ressignificação) do real e do ser. O método concebe a inseparabilidade entre o

conhecer e o fazer, sujeito e objeto, teoria e prática, subjetividade e objetividade, superando a individualização, a separabilidade e as dicotomias. A realidade é, portanto, um processo contínuo de construção da simbiose e, simultaneamente, produto das interações simbólicas e intencionalidades dos sujeitos e dos objetos.

Em relação à epistemologia, a cartografia considera o conhecimento científico como um saber que emerge do fazer e do saber-fazer, por isso desvela-se que o “[...] primado é o plano da experiência enquanto intervenção, em que estão sempre encarnadas as ferramentas conceituais ou os operadores analíticos com os quais se trabalha” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18). O saber é, sobretudo, produto e processo das redes heterogêneas de interações de agregados sociais humanos e não humanos, assim como das condições objetivas e subjetivas da realidade.

Na dimensão axiológica, não se pressupõe a neutralidade, pois o que se analisa no processo são os “atravessamentos”, contemplando os valores cognitivos e sociais que fazem parte da composição dos seres humanos e do fazer científico. Daí a condição essencial da imersão profunda do pesquisador/“cartógrafo” no território (campo de ação do fenômeno) e em seus signos, por meio das pistas obtidas/construídas no caminhar, para compreender as transduções metodológicas oriundas de seus pressupostos filosóficos, como enfatizado por Passos e Barros (2015, p. 17):

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso

da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

De pressupostos teórico-epistemológicos fundamentalmente diferentes dos da ciência clássica derivam diretrizes e/ou encaminhamentos metodológicos diversos, a começar pela própria aceção tradicionalmente atribuída ao método e pela ideia de evidências como pistas que orientam a trajetória do pesquisador. Trabalhar nessa perspectiva implica compreender que as evidências não estão dadas, prontas para serem coletadas; elas emergem do próprio percurso de pesquisa (pistas) e, por meio da política da “narratividade”, ganham escopo.

### TRILHA 3: O MICROCOSMO DA EXPERIÊNCIA – TRAÇADOS SOBRE OS ATELIÊS DE PESQUISA

A política da narratividade funciona como um microcosmo em que o pesquisador alinha o percurso construído nas observações participantes com as discussões materializadas nos Ateliês de Pesquisa. No trabalho em questão, os ateliês foram realizados em uma escola da rede municipal na cidade de Barra do Mendes, na Bahia. Os sujeitos participantes foram cinco professores(as) e dois gestores (diretor e coordenador pedagógico).

Os ateliês se voltaram à formação de professores(as), com enfoque nas performances de gênero e suas implicações para as práticas pedagógicas. De modo bem sintético, a política da narratividade diz respeito à atitude de contar acontecimentalizando, tomando parte nas relações do campo analisado, dado que

Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos, mitos e utopias. (PÉREZ, 2002, p. 55).

Cada dispositivo utilizado na pesquisa convergiu para acontecimentalizar as narrativas, captando uma realidade fértil e passível de estudo. Como apontam Alvarez e Passos (2015, p. 135), “o processo de composição de um território requer um cultivo ou um processo construtivo”. Isso significou perceber que precisávamos construir um território fértil, que despertasse o interesse para plantar e germinar uma nova semente e nele cultivar os dados, conforme orienta a cartografia.

Durante a pesquisa foram utilizados os dois dispositivos mencionados anteriormente: observação participante e Ateliê de Pesquisa. As pistas construídas nas observações foram intituladas “cenários”, e também serviram de base para estruturar os ateliês. Todavia, neste artigo, detalharemos apenas os Ateliês de Pesquisa, entendidos como

[...] um espaço de ação-reflexão-ação em que se tece coletivamente, portanto, de modo não hierarquizado, em que o encontro e a abertura são princípios de um labor colaborativo e autoral. (SILVA, SILVA; SOUZA, 2018, p. 4).

A escola é um espaço de agenciamento das identidades, de negociação de conflitos. Nela, o diálogo é a principal linha de fuga para organizar os territórios existenciais. Nos Ateliês de Pesquisa, de posse dessas informações, o primeiro passo foi experimentar na prática o funcionamento desse dispositivo. Para isso, ainda no ano de 2017, realizamos a primeira etapa do processo, exploratória, a fim de levantar as demandas iniciais do lócus e dos(as) colaboradores(as), verificar a possibilidade de supri-las e identificar caminhos e/ou descaminhos a se construir. Isso porque, conforme a cartografia aponta, não há um único caminho ou pista predefinida. Desse modo, “a realidade cartografada se apresenta como um mapa móvel [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10).

No caso da escola, não há uma única realidade. Assim, um ateliê não pode ser visto como um dispositivo fechado. Ele deve estar em constante mutação, estreitando os laços entre a prática e os(as) colaboradores(as), exigindo a atenção constante do(a) pesquisador(a)-cartógrafo(a). No Quadro 1, apresentamos o roteiro para um ateliê exploratório.

**Quadro 1** – Roteiro para ateliê exploratório.

<b>OBJETIVO:</b> Verificar as demandas iniciais do coletivo docente a respeito das questões de gênero no espaço escolar.
<b>DESENVOLVIMENTO:</b>  1º momento: apresentar a letra da música “Ser diferente é normal”, cantada por Gilberto Gil e Preta Gil;  2º momento: refletir sobre o conceito de diferença a partir da letra da música e das experiências vivenciadas na escola;  3º momento: apresentar o projeto de pesquisa;  4º momento: aplicar o questionário “escala de valor” para verificar as demandas do coletivo quanto às necessidades de formação para tratar das questões de gênero.

Fonte: Oliveira (2018).

Foi possível perceber a necessidade de formação no que se refere às temáticas de gênero, uma vez que o discurso de alguns docentes não valoriza a diversidade, dando a impressão de que os professores foram “preparados” para ignorar, excluir ou reprimir as diferenças. Essa visão denota um sujeito que não se desfragmentou nem descentralizou sua(s) identidade(s), mantendo costumes enraizados, patriarcais, ou fugindo do cenário atual. No entanto, como destacam Castro e Abramovay (2009), é preciso reconhecer o “[...] direito ao trânsito, à mudança, às identidades não fixas, sempre que o direito do eu não anule também o reconhecimento da alteridade.”

Por meio do ateliê exploratório, foi possível tecer um diálogo com os(as) professores(as) da educação básica a fim de pensar a escola como materialidade repleta de significações e significados,

identificando assim as subjetividades, as linhas de fuga, o plano comum e a multiplicidade dos elos.

Como apontam Passos e Barros (2015, p. 21), “[...] conhecer o caminho de construção de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho”. As pistas construídas na primeira fase do ateliê apontaram para as temáticas relacionadas à questão de gênero e para a necessidade de um projeto didático-pedagógico que as referenciasse dentro do contexto escolar.

Nessa etapa, partiu-se do princípio de que todos(as) os(as) colaboradores são participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, e que, sem a colaboração do coletivo, não é possível atingir o objetivo maior, que é refletir sobre a prática e alterá-la. O Quadro 2 nos dá uma visão geral do plano de trabalho do Ateliê de Pesquisa.

**Quadro 2** – Plano de trabalho Ateliê de Pesquisa.

(Continua)

OBJETIVO GERAL	Cartografar se as questões de gênero aparecem ou são silenciadas no espaço escolar, refletindo também sobre as práticas pedagógicas em contexto de diversidade.
PÚBLICO ENVOLVIDO	Professores(as) que atuam na escola. Direção e coordenação.

(Conclusão)

ORGANIZAÇÃO	O tempo de trabalho foi distribuído em quatro encontros de ateliê de pesquisa com duas horas de construções sistemáticas coletivas, em um espaço-tempo organizado com os sujeitos de modo a contribuir para a ação-reflexão-ação.
METODOLOGIA	A metodologia dos ateliês se baseia na articulação do processo ação-reflexão-ação por meio de discussões sobre textos variados (pensados a partir das necessidades do grupo, de acordo com a realidade da instituição), momentos de debate e construção de propostas de trabalho.
RECURSOS MATERIAIS	Textos para discussão. Vídeos disparadores. Kits pedagógicos. Datashow. Caixa de som.
AVALIAÇÃO	A processualidade e a coletividade são os eixos norteadores da avaliação das práticas. O objetivo é que o ateliê permita pensar gênero a partir de diferentes olhares, de modo a não mais silenciar essa questão.

Fonte: Oliveira (2018, p. 36-37).

O primeiro ateliê ocorreu em fevereiro de 2018 e teve como objetivo apresentar o resultado das demandas verificadas no ateliê exploratório e construir ações para tratar questões relacionadas à diversidade, principalmente de gênero, na escola.

Para ser um bom pesquisador, é preciso prestar atenção às pistas construídas no percurso, uma vez que estamos a todo tempo

em movimento, e não dá para acreditar ainda que a escola “serve apenas” como um local de levantamento de informações para serem usadas nas pesquisas. Nessa direção, reafirmamos o pressuposto já mencionado, defendido por Passos e Barros (2015): conhecer o caminho de constituição do objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio objeto e constituir-se no caminho.

Os(as) participantes deixaram como pista a necessidade de falar sobre a escola enquanto um habitat pedagógico. Seguindo essa pista, em abril de 2018 aconteceu o segundo encontro do ateliê, com o objetivo de cartografar os principais agenciamentos e linhas de fuga no processo de construção da identidade docente. Nesse momento, percebeu-se que é preciso parceria e cumplicidade para realizar um trabalho docente de qualidade. Todos devem participar do processo, porque é por meio da troca de informações que se constrói conhecimento. Todavia, infelizmente, há também a visão maquina da escola, que forja os sujeitos. E quem faz parte dela acaba sentindo a pressão excessiva e o estresse decorrentes das exigências do trabalho, tanto que a taxa de professores(as) que adoecem em virtude do trabalho em sala de aula é cada vez maior.

As pistas apontaram que o terceiro e o quarto encontro do ateliê deveriam se pautar na construção do projeto didático-pedagógico,<sup>2</sup> enfocando os diálogos tecidos nos encontros anteriores. Assim, foi construído um projeto que deu centralidade às questões de gênero e diversidade na escola, percebendo-a como um espaço plural.

---

<sup>2</sup> No terceiro encontro questionamos: como a dinâmica multi/inter/transcultural contribui para o silenciamento ou manifestação da diversidade e inclusão dos “diferentes”? A escola está preparada para lidar com as diferenças e inclui-las no currículo? Ela tende a reproduzir, reforçar ou transgredir as normas sociais dominantes?

O dispositivo do Ateliê de Pesquisa mostrou-se adequado para esse propósito, haja vista que ele visa proporcionar um espaço privilegiado para o questionamento, desmistificando preconceitos, reavaliando informações distorcidas e promovendo uma reflexão crítica, em que a prática pedagógica é objeto de reflexão e ação-reflexão (SILVA; TEIXEIRA FILHO, 2015).

O projeto construído, intitulado “Gênero e diversidade: construindo uma escola plural”, foi tecido a “16 mãos” no decorrer dos quatro encontros, revisto durante a jornada pedagógica de 2019 e incorporado às ações da escola. A perspectiva era construir um portal para expor trabalhos, sugestões de bibliografia e vídeos, entre outros elementos que pudessem subsidiar o trabalho com gênero, considerando as demandas da escola. Assim, “[...] a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção [...]” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17), ao tempo que se destaca a importância desse dispositivo no processo de construção de dados para esta pesquisa, uma vez que essa processualidade nos ofereceu uma gama de contribuições que foram também refletidas, instigadas e reconstruídas.

A multiplicidade de sentimentos, conceituações, atitudes, crenças, ideologias e visões de mundo permitiu cartografar os posicionamentos sobre questões relativas a gênero, suas performances, expressões e implicações para as práticas pedagógicas. A articulação entre os dispositivos nos ajudou não só a comparar o que é dito e o que é vivenciado, mas também a captar significações que um só dispositivo talvez não fosse capaz de perceber e aprofundar. Foi possível, ainda, triangular dados construídos nos dois dispositivos.

Tivemos que treinar nossa atenção e perceber que nenhum movimento pode passar despercebido, notando que as situações

ocorridas na escola não estão prontas e acabadas. Nesse espaço, as construções levam a lugares pouco imagináveis e situações às vezes (in)desejáveis, mas que não podem deixar de figurar na centralidade e na corporeidade da pesquisa.

## NA TRILHA FINAL, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Historicamente, os pressupostos da pesquisa científica se baseiam na perspectiva positivista de produzir conhecimento, caracterizada pela neutralidade científica e objetividade. A pesquisa cartográfica busca superar essa perspectiva, desvelando o conflito das forças no micro e no macros espaço, com ação direta no pesquisador, no lócus e nos sujeitos.

A cartografia é um método de pesquisa de intervenção porque ao mesmo tempo que constrói “problemas”, busca solucioná-los, gerando novos “problemas”. Nesse sentido, os desafios continuam mesmo após a pesquisa.

Sabemos que nenhum método é capaz de abarcar a totalidade do real. Assim, optamos por dialogar com esse real construído no processo de elaboração dos dados, visando identificar linhas de fuga, linhas celulares, fluidas e moleculares e o fluxo intensivo que as atravessa.

Quem utiliza a cartografia como método precisa ter em mente que toda pesquisa cartográfica, além de ser interventiva, é uma busca dinâmica e contínua de pistas, uma vez que não há trajetória única nem distinção entre o conhecer e o fazer, o sujeito e o objeto, a objetividade e a subjetividade. Seu primado é o plano da experiência, que diz respeito à socialização com o lócus que o pesquisador e o

pesquisado vivenciam com o objeto de estudo, este último relacionado às ações que serão realizadas no decorrer do trajeto.

Em síntese, na cartografia os conhecimentos são construídos cotidianamente, e é preciso refletir sobre cada passo. O conhecimento, nesse contexto, é compreendido como ato criador ao longo do processo (MATURANA; VARELA, 2005). A composição do mapa é o caminhar por trilhas fluidas, significativas e criativas, por meio de suas pistas.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Enlaçando gênero, sexualidade e juventude. *In*: MESSEDER, Suely Aldir; MARTINS, Marco Antônio Matos. *Enlaçando sexualidades I*. Salvador: Eduneb, 2009.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana, 2008.

OLIVEIRA, Lucemberg Rosa de. *Dissidências e (im)pertinências de gênero no território escolar: memorial cartográfico*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-30.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; SOUZA, Pascoal Eron Santos de. Ateliês de pesquisa: tessituras de métodos e dispositivos de pesquisa engajada em educação. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PESQUISA APLICADA*, 1., Salvador, 2018. No prelo.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; TEIXEIRA FILHO, Roberto Santos. A abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia. *In: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO*, 2., Salvador, 2015, *Anais [...]*. Salvador, 2015.



# LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: MODELO DE INVESTIGACIÓN Y CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN DOCENTE

Marta Anadón

En muchas disciplinas de ciencias sociales y humanas (educación, comunicación, trabajo social, criminología, medicina comunitaria, etc.) y también en algunas disciplinas de las ciencias llamadas “duras”, los conocimientos pertenecen cada vez menos a un “mundo aparte” de especialistas y expertos alejados del terreno. Las finas y sólidas dinámicas entre investigadores y prácticos<sup>1</sup> observadas en investigaciones que ponen el acento en la participación de los actores, obligaron a repensar las relaciones tradicionales entre el experto (investigador) y el novicio (utilizador, el práctico o el ciudadano). Callon, Lascoumes y Barthe (2001) lo han llamado la “investigación al aire libre” en oposición a la investigación confinada al laboratorio.

En consecuencia, el campo de las ciencias humanas y sociales ha sido atravesado desde hace más de veinte años por

---

<sup>1</sup> El término “práctico” hace referencia a aquel que efectúa la acción. En el caso de los profesionales, el docente por ejemplo, aquel capaz de reflexionar sobre su propia acción.

múltiples críticas. Muchas preguntas surgieron cuestionando las investigaciones “clásicas”, que no responden a las problemáticas sociales, no permiten ligar actividad teórica y práctica social y no otorgan a los sujetos participantes el lugar que les corresponde en la producción de conocimientos sobre su propia práctica. Estas “innovaciones metodológicas” aparecen con el objetivo de desarrollar métodos de trabajo susceptibles de permitir a los actores sociales participar en el proceso de investigación y, de esa manera, involucrarse en cuestiones centrales a su propio bienestar y al de la comunidad. Ellas dan respuesta a numerosas críticas dirigidas a los procedimientos tradicionales de investigación, y muestran que no contribuyen a mejorar las prácticas.

## LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Las bases epistémicas, teóricas y metodológicas de la investigación en educación han evolucionado en la medida en que los investigadores deben acompañar el cambio en las profesiones, las formaciones, el desarrollo profesional, etc., lo que explica el resurgimiento de investigaciones participativas, entre las que podemos ubicar la investigación-acción (I-A). Esto genera maneras diferentes de hacer investigación, una metodología alternativa que valoriza un proceso de producción de conocimientos realizado en colaboración con los actores implicados. Es en ese contexto que la I-A pretende dar respuesta a esas interrogaciones, y numerosas son las tentativas para construir metodologías más flexibles y adaptadas al contexto.

Además, podemos afirmar que la I-A se desarrolla con el fin de democratizar la investigación y la creación (COGHLAN; BRYDON-MILLER, 2014). En I-A, el práctico puede hacer equipo con el investigador y llevar a cabo su propia investigación con otros actores implicados.

El concepto de I-A es polisémico, es decir, puede interpretarse de diferentes maneras: la investigación se realiza *en la acción*; la investigación es *para la acción*, para cambiar la acción, para transformarla; o la investigación es vista *como acción*. Según el psicólogo social Kurt Lewin (1946), padre de esta corriente, de esta última manera se debe concebirla. Lewin (1951) decía que *la investigación es acción e investigación*.

Lewin es justamente uno de los investigadores más destacados de esta época. Interesado por los roles y contribuciones de la acción en el desarrollo de conocimientos, él forja la expresión “investigación-acción”, cuestionándose sobre como relacionar investigación y cambio social, así como postulando que la investigación debe ser contextualizada y puesta al servicio de grupos y comunidades con el objetivo de mejorar su calidad de vida. Así mismo, Lewin argumentó que la I-A establece una forma de investigación experimental basada en los grupos que vivencian problemas. Su principal tesis es que los problemas sociales deberían constituir el centro de la investigación en ciencias sociales.

Según Mckernan (1991, p. 9, traducción libre),

[...] el modelo básico de Lewin es una visión de la investigación compuesta por ciclos de acción que incluyen análisis, búsqueda de hechos, conceptualización, planificación, implementación y evaluación de la acción.

En los años 1950 y principios de los 1960, la I-A se utilizó en el estudio de la industria desarrollado en los Estados Unidos, en el Instituto Tecnológico de Massachusetts, y en el Reino Unido, en el Instituto Tavistock (MCKERNAN, 1991, p. 10).

Este tipo de investigación va a traer nuevas maneras de validar el conocimiento producido, es decir, nuevos criterios de cientificidad deberán ser elaborados, lo que trae aparejado muchas polémicas al interior de las comunidades científicas que defienden una u otras posiciones epistemológicas.

## **Definiciones de la investigación-acción**

Los escritos sobre la I-A son numerosos y, como lo hemos dicho, el concepto es polisémico. Desde 1944, muchos textos se han preocupado por definirla, y diversas corrientes se han desarrollado según la disciplina en la que se ha utilizado –educación, gestión, desarrollo comunitario, medicina, etc.– y según los objetivos perseguidos –producción de conocimientos, transformación de prácticas, militantismo social, cambio individual, entre otras–.

King y Lonquist (1994) han analizado 300 textos producidos después de 1944 y proponen siete tipos de I-A: tradicional, colaborativa, técnica, práctica, emancipadora, crítica y participativa. Las tenues y finas diferencias reposan en las relaciones entre investigador y participantes, en el tipo de cambio (individual, colectivo, institucional, comunitario, etc.) y en el tipo de saberes producidos (prácticos, teóricos, de la experiencia). A pesar de esas diferencias, estos autores plantean que tres elementos son necesarios para hablar de I-A. El primer se refiere a la preocupación de mejorar una práctica profesional. El segundo hace referencia al ciclo en espiral

en el cual se desarrolla la I-A y comprende la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Y el tercer elemento es que el proyecto debe implicar, en todos los momentos del proceso de investigación, a los actores que están comprometidos con la práctica estudiada.

Teniendo en cuenta esos tres elementos, varias definiciones han sido elaboradas. Algunos autores consideran la I-A como una estrategia de cambio planificado (BENNE; BENNIS; CHIN, 1976; STRINGER, 1996), otros, como Nodie Oja y Smulyan (1989), la definen como un proceso de aprendizaje experiencial, inspirados en los trabajos de Kolb (1984) que postulan que todo actor, todo práctico –ya sea un industrial, un comerciante, un docente, etc.– posee un saber de experiencia, lo cual tiene que ser valorizado, sistematizado, pudiendo ser reflexionado y transformado. Esta idea es muy importante porque va a dar auge a la I-A a partir del aprendizaje por la experiencia, de la propia acción, para poder transformarla. Otros autores la consideran como un proceso de investigación centrado en la resolución de problemas concretos de grupos o de comunidades.

Lavoie, Marquis y Laurin (1996, p. 41, traducción libre) proponen una definición a partir del análisis de varios escritos sobre la I-A:

La investigación-acción es una perspectiva de investigación social, que evoluciona en un contexto dinámico y está asociada a una estrategia de intervención. Se fundamenta en el principio de que la investigación y la acción están asociadas. Según los objetivos que persigue, la I-A puede tener como propósito el cambio, la comprensión de prácticas, la evaluación, la resolución de problemas o la producción de conocimientos.

Además, otras características importantes presentadas por la I-A son las siguientes: se origina de necesidades sociales, debe ser desarrollada en el medio –siendo flexible y pudiéndose ajustar a los acontecimientos–, incluye la contribución de todos los participantes, está ligada a las vivencias de los participantes, tiene un diseño nuevo y una forma de gestión colectiva en la cual el investigador es actor y los actores son investigadores (LAVOIE; MARQUIS; LAURIN, 1996).

Particularmente en educación, Elliot (1991, p. 69) la define como

el estudio de una situación social con el objetivo de mejorar la calidad de la acción que se desarrolla en su seno. [La investigación-acción] tiende a alimentar el juicio práctico en situaciones concretas, y la validez de “teorías” o de hipótesis que se generan no depende solo de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a los actores a actuar hábil e inteligentemente. En [la investigación-acción], las “teorías” no son validadas de manera independiente y después aplicadas a la práctica, sino que son validadas en la práctica.

Según este autor, la I-A integra pensamiento, desarrollo profesional docente, desarrollo y evaluación del currículum, reflexión e investigación en una concepción unificada de la práctica educativa reflexiva. De esta manera, Elliot establece un paralelo entre la I-A y la práctica reflexiva; los dos conceptos devienen sinónimos, considerando la reflexión como central en el proceso de investigación-acción, atribuyéndole un rol instrumental frente a la emergencia de un nuevo paradigma de investigación en educación. Además, el autor agrega:

Este tipo de reflexión conjunta sobre la relación en circunstancias particulares entre el proceso y los productos es una característica central de lo que Schön ha llamado “el práctico reflexivo”, y otros, incluyéndome a mí, han denominado investigación-acción. (Elliot, 1991, p. 50, traducción libre).

Elliot (1991, p. 52, traducción libre) sitúa la I-A en un nuevo paradigma de investigación, centrado en la mejora de las prácticas y el desarrollo profesional:

La investigación-acción articula un paradigma alternativo de investigación educativa que apoya la reflexión ética dentro del dominio de la práctica [...]. La investigación-acción mejora la práctica mediante el desarrollo de la capacidad de discriminación y juicio en situaciones humanas complejas; unifica la investigación, la mejora del rendimiento y el desarrollo de las personas en sus roles profesionales; y desarrolla sabiduría práctica.

Una característica central de la I-A consiste en asociar prácticas de investigación con prácticas sociales, tal como la formación.

## **Las tres generaciones de la investigación-acción**

Los fundamentos teóricos y filosóficos de la I-A pueden situarse al comienzo del siglo XX (MASTERS, 1995), en el pragmatismo, con los trabajos de John Dewey, quien defiende la idea de implicar los prácticos en la investigación de soluciones a sus propios problemas y considera que el actor social aprende haciendo (ANADÓN, 2007).

Masters (1995), inspirado en Mckernan (1991), identifica movimientos que han tenido influencias históricas y filosóficas en

la I-A: el movimiento de la ciencia en la educación del siglo XIX y principios del siglo XX, en el cual el método científico se aplicó a la educación, y los trabajos de John Dewey, quien aplicó

[...] el método científico inductivo de resolución de problemas como una lógica para la solución de problemas en diferentes campos, como la estética, la filosofía, la psicología y la educación. (MCKERNAN, 1991, p. 8, traducción libre).

Además, el movimiento de dinámica de grupo en psicología social y entrenamiento en relaciones humanas que Lewin (1951) utilizó para abordar algunos problemas, tales como las relaciones intergrupales, los prejuicios raciales y la reconstrucción social.

En educación, la I-A se utilizó en esta época como “[...] una estrategia general para diseñar currículos y atacar problemas complejos, como relaciones intergrupales y prejuicios, por medio de grandes proyectos de desarrollo curricular.” (MCKERNAN, 1991, p. 10, traducción libre del inglés). En general, la investigación se llevó a cabo por investigadores con la cooperación de docentes y escuelas. Uno de los investigadores más destacados de esa época fue Corey (1949).

Sin embargo, a fines de los años 1960, este tipo de investigación cae en declive y es severamente criticada. Sanford (1970, citado en MCKERNAN, 1991, p. 10) sugirió que esa decadencia estaba directamente relacionada con la división entre ciencia y práctica, apoyada por el establecimiento de laboratorios expertos en investigación y desarrollo educativo.

Este cambio puso en evidencia la separación entre teoría y práctica. Se incitó a los investigadores profesionales a estudiar problemas en el terreno porque se los consideraba aislados de

los rangos docentes. En ese entonces surge en el Reino Unido el movimiento investigador-profesor, que se origina con el trabajo de Stenhouse (1971, 1975) y el Humanities Curriculum Project. Stenhouse consideró que toda la enseñanza debería basarse en la investigación, y que la investigación y el desarrollo del currículum eran competencias exclusivas de los docentes.

Teniendo en cuenta estas influencias, Savoie-Zajc (2001), a partir de trabajos de Côté-Thibault (1992), King y Lonquist (1994) y Dolbec (1997), identifica tres generaciones de la I-A.

La primera generación se desarrolla en Estados Unidos, durante los años 1950, y hace referencia a los trabajos de Kurt Lewin en el campo de la psicología social, con el objetivo de comprender la transformación de comportamientos, conductas y habilidades, además de querer mejorar las relaciones sociales. En educación podemos hacer referencia a los trabajos de Corey (1949), quien consideraba que los docentes debían investigar sobre sus propias prácticas.

Sin embargo, esta primera generación no pudo sobrepasar las críticas sobre su falta de respuesta a los criterios de científicidad. Pese a esos ataques, en los años 1970, la I-A evoluciona hacia un polo más participativo, en el cual los diferentes actores implicados definen en conjunto el proceso de investigación, desde la problemática hasta la interpretación de los datos, dando lugar a lo que se reconoce como una segunda generación.

Esta segunda generación está asociada a los trabajos de Stenhouse (KING; LONNQUIST, 1994) sobre la reforma del currículum en Gran Bretaña. Stenhouse (1975), partiendo de la constatación de que es imposible imponer una reforma curricular sin hacer participar aquellos que la utilizarán, es decir, los docentes,

propone implicarlos en el análisis de sus prácticas pedagógicas para que ellos mismos desarrollen una postura crítica frente a la reforma. Esta generación se refuerza con los trabajos de Schön (1983) y de Kolb (1984), que revalorizan el saber de la experiencia y el saber profesional.

La tercera generación, según King y Lonquist (1994), aparece en los años 1990 con los trabajos de Kemmis y McTaggart (1988a, 1988b). Lo interesante y original de esos trabajos es que se inspiran en la teoría de la acción comunicativa y del diálogo de Habermas (2008), quien afirma que todo acto de habla es un acto intersubjetivo de comunicación, siendo las relaciones interpersonales fundamentales. Además, esta generación refuerza el postulado del actor reflexivo (SCHÖN, 1983) y competente (GUIDENS, 1987), ya establecido por otras generaciones. Es decir, la capacidad que tienen los actores de no ser solamente ejecutantes de los saberes producidos por otros, sino de ser los constructores de sus propias acciones y de sus propios saberes de experiencia. Los objetivos están ligados a las personas que quieren comprender su práctica y transformarla.

Otro elemento importante y original es que en esta tercera generación la cuestión de la emancipación sociopolítica es central. Se afirma que la investigación social no solo debe permitir cambiar a los individuos, sino también que las organizaciones deben permitir cambiar la estructura social.

Es interesante remarcar que, junto con esta generación, aparece todo lo que se llama “investigación comprometida” –las investigaciones asociadas a las minorías, a la corriente feminista, a los autóctonos, en las cuales el investigador es un militante implicado–.

En varios países de América Latina, la investigación emancipadora se desarrolló durante los años 1960 y 1970. Inspirada

en los trabajos de Paulo Freire (1973), la I-A se desarrolla en las experiencias concretas. Esas actividades implican activamente los actores en la producción de conocimientos (COENEN, 2001). El pensamiento de Freire penetra la educación, el trabajo social, la antropología, la sociología, en fin, las disciplinas que reclaman métodos y formas de acción social susceptibles de promover la participación de los sectores populares de la sociedad y de transformar sus realidades. Para Freire (1973), si el conocimiento no implica transformar la realidad, no es un verdadero conocimiento.

Autores como Demo (1985), Pinto (1987), Fals Borda y Rodrigues Brandão (1987), Sirvent (1994), Falabella (2002) y Ander-Egg (2003) afirman que esos años han sido fértiles para la I-A por tres razones: las luchas populares, la expansión de movimientos sociales y las severas críticas a las ciencias sociales y sus métodos de producción de conocimiento.

En síntesis, la I-A es una estrategia de intervención dinámica, de carácter social, que tiene como principal finalidad el cambio mediante la resolución de problemas a fin de mejorar una situación problemática. Esta intención de cambio, central para comenzar una investigación, va más allá que la descripción, comprensión y explicación de los fenómenos, tareas que habitualmente se asocian a la investigación científica (ROBSON, 2011). Esta se distingue de otros tipos de investigación por su modo de co-gestión: investigador y actores sociales colaboran en todas las etapas de la investigación. Así mismo, puede ser iniciada por una proposición del investigador o por la solicitud de los actores de terreno que desean mejorar algunas prácticas ligadas a un problema preciso.

Cada generación es tributaria de una postura epistemológica y de una manera particular de concebir el cambio, el rol del investigador y los participantes.

## **Los fundamentos epistemológicos de la investigación-acción**

Fundamentada en el paradigma positivista, la primera generación de la I-A aplica modelos experimentales de investigación y busca medir los cambios de comportamientos y hábitos de las personas que participan en la resolución de problemas que les preocupan. La novedad de esta generación es el hecho de unir investigación y acción. La clasificación de Carr y Kemmis (1986) la considera *técnica* porque tiene como objetivo introducir cambios, generalmente propuestos por el investigador. Los actores de terreno son estimulados a investigar sobre sus propias prácticas, siempre respetando una serie de procedimientos a aplicar, guiados por el investigador que se interesa a medir los efectos de esas operaciones. En efecto, el cambio es el resultado de una serie de procedimientos efectuados por el investigador.

La segunda generación concibe la I-A como un instrumento de desarrollo personal y profesional. El práctico examina su práctica con el objetivo de mejorarla y, de esa manera, trata de dar respuesta a las críticas que denuncian la distancia entre la investigación y el impacto de sus resultados sobre la práctica.

En la clasificación de Carr y Kemmis (1986), esta generación se caracteriza por una I-A de tipo *práctica*, ya que apunta a comprender las perspectivas de los prácticos y estimular su desarrollo profesional. Ella se fundamenta en el paradigma interpretativo, hermenéutico,

naturalista, porque el contexto y la contribución de todos los participantes son valorizados. Esto quiere decir que la investigación se ajusta a los acontecimientos, a la experiencia de los actores. Quiere decir también que el diseño o el plan de la investigación no pueden ser estructurados antes de la acción. La elaboración del problema es iterativa hasta que haya consenso entre los participantes, y en este sentido está ligada directamente a la experiencia de los participantes. El investigador no es quien impone el cambio, sino que juega un rol de facilitador de la reflexión y la comunicación entre los participantes, quienes están fuertemente comprometidos en cada etapa de la investigación.

Las inspiraciones teóricas del modelo de actor de Schön (1983), del práctico que reflexiona en la acción y sobre la acción, son la base de esta nueva generación. Ellas ponen en manifiesto los límites del modelo anterior de la racionalidad técnica, que ofrece a los prácticos soluciones listas a ser aplicadas, y proponen, en cambio, una epistemología de acción que se apoya en la idea de que el repertorio de acciones del práctico se construye a partir de las múltiples reflexiones que él efectúa con relación a la situación problemática con el fin de encontrar una solución. Desde esas reflexiones se elaboran posibles soluciones a la problemática que se experimenta *in situ*, elaborando y reelaborando nuevas soluciones y/o planteando nuevos problemas. El proceso de investigación se lleva a cabo al mismo tiempo que se realiza la acción. Este modelo teórico marca un giro importante por la I-A y el comienzo de una nueva época, que considera el compromiso de los prácticos reflexivos como esencial a fin de mejorar sus prácticas (SAVOIE-ZAJC, 2001).

La tercera generación considera la I-A como un instrumento de cambio social en una perspectiva política y militante. Lo que este tipo

de investigación tiende a facilitar es el cambio del sistema, considerado una fuente de alienación de los individuos. Esta corriente, como lo afirmamos anteriormente, se inspira en el pensamiento de Habermas y está asociada al paradigma de la teoría crítica, interesada en la naturaleza de los mecanismos de poder que atraviesan las relaciones sociales. Para este pensador, la práctica y el sentido que le damos son indisolubles, y la “verdad” solo puede emerger de contextos que permiten el examen crítico de todos los prejuicios, con el objetivo de desarrollar una comprensión colectiva y consensual en la toma de decisiones. Kemmis (1993) califica este tipo de I-A como democrática y emancipadora y considera sinónimos la investigación-acción crítica y la investigación-acción emancipadora.

Durante esa evolución, los escritos sobre la I-A se multiplican y dan lugar a variadas utilizaciones. A pesar de la multiplicidad de modelos, algunos elementos son constantes: en toda I-A el proyecto se desarrolla con una metodología participativa y el objetivo emancipador de mejorar la práctica profesional, que constituye la preocupación principal, con el compromiso de todos los actores implicados en el cambio personal y colectivo, en un proceso de investigación en espiral.

En efecto, la I-A es una espiral de ciclos de investigación y acción. Esa espiral de ciclos es el procedimiento de base para mejorar la práctica. Diferentes investigadores los han descrito como ciclos de acción reflexiva (LEWIN, 1951), en forma de diagrama de flujo (ELLIOTT, 1993) y como espirales de acción (KEMMIS, 1988; MCKERNAN, 1991; MCNIFF; LOMAX; WHITEHEAD, 1996).

La espiral está constituida de ciclos de observación, planificación, acción y reflexión. La observación, primera etapa de un ciclo, permite el diagnóstico, el reconocimiento de la situación inicial,

del problema que preocupa. Una vez diagnosticada la situación, hay que elaborar un plan de acción que permitirá identificar prioridades en las necesidades a satisfacer –esto constituye la segunda etapa, la planificación–. La acción es la tercera etapa, en la cual el plan se pone en práctica y se observan sus efectos en el contexto. La reflexión, cuarta etapa, y una de las más importantes de la espiral, hace referencia a un conjunto de tareas que permitirían extraer significados y evidencias con relación al plan de acción. En un segundo momento, la reflexión permite interpretar y teorizar la situación estudiada. Esta puede dar lugar al replanteamiento del problema e iniciar un nuevo ciclo, o cerrarlo y dar paso a la elaboración del informe. El todo se denomina “espiral autorreflexiva”.

Pring (2000) señala cuatro características significativas de la I-A: 1) el carácter cíclico y recursivo; 2) las etapas de observación, planificación, acción y reflexión, que tienden a repetirse en una secuencia similar; 3) la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados, parte importante de cada ciclo; y 4) el carácter participativo, ya que los informantes se implican como socios, o al menos como participantes activos, en el proceso de investigación.

## **Criterios de rigor de la investigación-acción**

La búsqueda de nuevos procesos de investigación con el fin de comprender y dar respuesta a los problemas sociales y el compromiso de la I-A con la acción social exigen elaborar nuevos criterios de legitimidad. Los criterios de cientificidad que caucionan la legitimidad de un proceso de investigación son diferentes según la representación de la ciencia en que esos procesos se basan. En el caso de la I-A, los criterios de validez científica han sido reemplazados,

como en las investigaciones llamadas “cualitativas”, por criterios de rigor metodológico (ANADÓN, 2008). Estos criterios de rigor tienen como corolario estrategias a utilizar durante la recolección y el análisis de los datos que aseguran la credibilidad de la investigación (presencia prolongada en el terreno, descripción rica del contexto y de los actores, diario de campo, estrategias de triangulación, etc.).

Además, nuevos criterios son elaborados para traducir el carácter dinámico, colaborativo y reflexivo de la I-A. Savoie-Zajc (2000), siguiendo a Lincoln (1995) y a Manning (1997), los consideran criterios de orden relacional. La investigación debe dar la voz a los diferentes participantes, asegurando que los diferentes puntos de vista sean expresados y produzcan efectos que permitan ampliarlos, conocer mejor y desarrollar el sentimiento de poder actuar sobre sí mismos y sobre el mundo. Se trata de criterios de equilibrio y de autenticidad ontológica, educativa, catalítica (transformación) y táctica. “Equilibrio”, porque las diferentes interpretaciones y los valores en los cuales se basan los criterios son comunicados a todos los participantes. “Autenticidad ontológica”, porque el estudio permite a los participantes mejorar y ampliar sus percepciones y puntos de vista con relación al problema estudiado. “Autenticidad educativa” hace referencia al hecho de que los diferentes puntos de vista son objeto de aprendizajes, pasando de una perspectiva individual a una visión colectiva. “Autenticidad catalítica” porque los resultados del estudio son estimulantes para los participantes. Y, finalmente, “autenticidad táctica” porque los participantes pueden pasar a la acción.

Estos cuatro criterios interrogan la autenticidad de la investigación no en el sentido de la veracidad de los resultados, sino en el sentido de su pertinencia y sus efectos. Estos criterios han sido

cuestionados, ya que no responden a las exigencias tradicionales de validez interna y externa de la investigación. Gohier (2004) dirá que se trata de un desplazamiento de criterios de orden científico a criterios de orden ético, porque lo que valoriza es la relación con el Otro, el respecto por su punto de vista, su experiencia. Estos nuevos criterios se centran en el sujeto, tomando en cuenta la subjetividad del investigador y de los participantes, la valorización de sus experiencias y potencialidades, reforzando a las personas implicadas en una toma de conciencia de sus propias capacidades, llevándolas a participar en la definición de lo que las liga a los otros.

## **El papel formador de la investigación-acción**

Cualquiera sea el tipo de I-A, la idea de transformación está presente, y los procesos de cambio y desarrollo profesional son inherentes. En la I-A técnica de la primera generación, el cambio es provocado por la aplicación de un procedimiento técnico y se desea comprenderlo en todas sus manifestaciones. El desarrollo profesional es secundario, sin embargo los actores participan en la resolución del problema que les preocupa y los conocimientos producidos conciernen esas soluciones.

Los modelos de I-A práctica y emancipadora, fundamentados en los paradigmas interpretativo y crítico, colocan el desarrollo personal y profesional como el objetivo central del cambio. En el primer caso se desea generarlo en el plano del individuo, visto como un profesional que quiere mejorar su práctica. Los conocimientos producidos se refieren al proceso de transformación de la práctica y de la dinámica de desarrollo personal y profesional de los participantes. En el segundo caso, la I-A de tipo crítica y emancipadora, el interés

también está centrado en la práctica y en la dinámica de desarrollo profesional, pero lo que importa es el cambio político y social, y la transformación de las estructuras sociales. Los conocimientos producidos se refieren a ese proceso de cambio.

En los tres modelos podemos identificar una dimensión formativa. Los tres polos de la investigación que constituyen el famoso triángulo de Kurt Lewin, investigación-acción-aprendizaje, están presentes. El polo de la investigación representa la utilización de un proceso metodológico riguroso para guiar y clarificar la acción y evaluar sus resultados. El polo de la acción representa los gestos realizados en una situación concreta para alcanzar el objetivo del sistema de investigación-acción y producir cambios. Y el polo del aprendizaje hace referencia a la formación y representa los aprendizajes de la persona que desea comprender la situación y su contexto, el contenido de la intervención y lo que aporta el proceso de investigación-acción, visto como estrategia de cambio.

Estos polos articulan acción, producción de conocimientos y construcción de sujetos humanos. La investigación acompaña la acción y la regula. El conocimiento producido es siempre contextualizado, validado por los actores, quienes se comprometen en todas las etapas de la investigación y son considerados como coinvestigadores reflexivos, compartiendo todas las responsabilidades. Esta perspectiva reconoce que los participantes poseen la capacidad de hacerse cargo de su propio desarrollo profesional, de encontrar y de movilizar todos los recursos disponibles para solucionar un problema concreto y participar en la difusión y transferencia de conocimientos no solo con relación al objeto de preocupación, sino también al proceso de investigación.

Este reconocimiento de la participación reflexiva de los participantes atribuye al investigador un papel de acompañante

cuyo rol es facilitar la reflexión y el intercambio de ideas entre los actores. Él es quien organiza el contexto, facilita el material para fundamentar la reflexión y, en ese sentido, es considerado como un actor de cambio, al igual que los participantes, aceptando compartir el poder (COENEN, 2001) y estableciendo una relación simétrica.

La perspectiva mencionada considera a los prácticos y a los investigadores como aprendices competentes, reflexivos, que se comprometen con el cuestionamiento de sus propias prácticas, condición necesaria para alcanzar el objetivo de desarrollo profesional. La I-A busca desarrollar un punto de vista crítico sobre la práctica y formas de mejorarla desde una perspectiva democrática y de equidad, de que devienen, como lo hemos dicho anteriormente, criterios de rigor. En efecto, este tipo de investigación constituye un motor de reflexión colectiva, incitando los individuos a trabajar en equipo. En ese sentido, la I-A representa un modo de formación continua y de desarrollo profesional en el cual los actores se inscriben. Sin duda, se trata de un dispositivo de formación y de desarrollo profesional que utiliza una dinámica de coconstrucción a partir de las cuatro etapas: observación, planificación, acción y reflexión. Como ya lo hemos mencionado, esas cuatro etapas se articulan en una dinámica de reflexividad sobre el objeto de estudio.

Este dispositivo de coconstrucción de las relaciones entre prácticos e investigadores favorece no solamente el acercamiento entre práctica y teoría, sino que también permite la emergencia de diferentes tipos de saberes: teóricos, prácticos, de expresión y experienciales, útiles y valiosos tanto para los participantes como para los investigadores. Los primeros hacen referencia a los saberes académicos, siendo que la I-A permite ampliar los conocimientos teóricos; y los conocimientos prácticos consisten en un saber hacer,

ya que los individuos desarrollan la capacidad de retrasar sus trayectorias y de aportar cambios a su práctica. Los saberes llamados de expresión hacen referencia a un saber comunicar, difundir los conocimientos elaborados. La manera de escuchar, de cuestionar o de dar una retroacción, siguiendo los ciclos de aprendizaje y de reflexividad, debe permitir a todos los participantes expresarse libremente, respetando los valores y principios democráticos. Finalmente, los saberes de experiencia hacen referencia a los saberes reflexionados que dan un sentido a la experiencia.

Efectivamente, la I-A implementa un desarrollo profesional en relación con un proceso de investigación, así como permite teorizar la práctica y construir conocimientos transferibles a la acción, articulando teoría y práctica en un diálogo fecundo.

## CONCLUSIÓN

La I-A cuenta con más de 60 años. Durante ese tiempo, la comunidad de investigadores, junto a los actores del campo educativo, ha progresivamente definido su naturaleza, sus finalidades y sus diferentes modalidades de implementación.

En la acción concreta, la implementación de este tipo de investigación ha contribuido significativamente al desarrollo individual y profesional de los actores del mundo de la educación. Simultáneamente, ha permitido que la comunidad de investigadores en educación reflexione y desarrolle una visión de la investigación y de los conocimientos generados por ella y de los instrumentos para investigar “con y para” los prácticos del mundo educativo.

## REFERENCIAS

- ANADÓN, Marta. La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, Medellín, v. 26, n. 2, p. 198-211, 2008.
- ANADÓN, Marta. *La recherche participative: multiples regards*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007.
- ANDER-EGG, Ezequiel. *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Grupo, 2003.
- BENNE, Kenneth D.; BENNIS, Warren G.; CHIN, Robert. Planned change in America. In: BENNIS, Warren G. et al. (ed.). *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976. p. 13-22.
- CALLON, Michel; LASCOUMES, Pierre; BARTHE, Yannick. *Agir dans un monde incertain: essai sur la démocratie technique*. Paris: Le Seuil, 2001.
- COENEN, Harry. Recherche-action: rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue Internationale de Psychosociologie*, Paris, v. 7, n. 16, p. 19-32, 2001.
- COGHLAN, David; BRYDON-MILLER, Mary. *The Sage encyclopedia of action research*. Thousand Oaks: Sage, 2014.
- COREY, Stephen M. *Action research to improve school practices*. New York: Columbia University Bureau of Publications, 1949.
- COTÉ-THIBAUT, Denise. Recherche action et praticiens. In: BARIBEAU, Colette (dir.). *La recherche action de Kurt Lewin aux*

*pratiques contemporaines*. Trois-Rivières: Association pour la Recherche Qualitative, 1992. v. 7. p. 93-107.

DEMO, Pedro. *Investigación participante: mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

DOLBEC, André. La recherche action. In: GAUTHIER, Benoit (dir.). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 1997. p. 467-496.

ELLIOT, John. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press, 1991.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 1993.

FALABELLA, Gonzalo. Investigación participativa: nacimiento y relevancia de un nuevo encuentro ciencia-sociedad. In: DURSTON, John; MIRANDA, Francisca (dir.). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago: Naciones Unidas, 2002.

FALS BORDA, Orlando; RODRIGUES BRANDÃO, Carlos. *Investigación participativa*. Montevideo: Ed. de la Banda Oriental, 1987.

FREIRE, Paulo. La concepción bancaria de la educación y la deshumanización. In: FREIRE, Paulo; FIORI, Hernani; FIORI, José Luis. *Educación liberadora*. Bilbao: Zero-Zyx, 1973. p. 59-72.

GIDDENS, Anthony. *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

- GOHIER, Christiane. De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, Paris, n. 24, p. 3-17, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *Théorie de l'agir communicationnel*: pour une critique de la raison fonctionnaliste. Paris: Fayard, 2008. v. 2.
- KEMMIS, Stephen. Action research and social movement: a challenge for policy research. *Education Policy Analysis Archives*, Phoenix, v. 1, n. 1, p. 2-8, 1993.
- KEMMIS, Stephen. Action research in retrospect and prospect. In: KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin (ed.). *The action research reader*. Geelong: Deakin University Press, 1988. p. 27-39.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin (ed.). *The action research planner*. Melbourne: Deakin University Press, 1988a.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin (ed.). *The action research reader*. Melbourne: Deakin University Press, 1988b.
- KING, Jean A.; LONNQUIST, M. Peg. *A review of writing on action research (1944-present)*. New York: Educational Research Association, 1994. (Communication au Colloque de L'American).
- KOLB, David A. *Experiential learning*: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- LAVOIE, Louisette; MARQUIS, Danielle; LAURIN, Paul. *La recherche-acción*: théorie et pratique. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 1996.
- LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, Hoboken, v. 2, n. 4, p. 34-36, 1946.

LEWIN, Kurt. *Field theory in social sciences*. New York: Harper and Row, 1951.

LINCOLN, Yvonna S. Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 1, n. 3, p. 275-289, 1995.

MANNING, Kathleen. Authenticity in constructivist inquiry: methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 3, n. 1, p. 93-115, 1997.

MASTERS, Janet. The history of action research. In: HUGHES, Ian (ed.). *Action research electronic reader*. Sydney: The University of Sydney, 1995.

MCKERNAN, James. *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan, 1991.

MCNIFF, Jean; LOMAX, Pamela; WHITEHEAD, Jack. *You and your action research project*. London: Routledge, 1996.

NODIE OJA, Sharon; SMULYAN, Lisa. *Collaborative action research: a developmental approach*. London: Falmer Press, 1989.

PINTO, João Bosco. *La investigación-acción*. Manizales: Universidad de Caldas, 1987.

PRING, Richard. *Philosophical of educational research*. London: Continuum, 2000.

ROBSON, Colin. *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishing, 2011.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In: ANADÓN, Marta. (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2001. p. 15-49.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. La recherche qualitative/interprétative en éducation. In: KARSENTI Thierry; SAVOIE-ZAJC, Lorraine (ed.). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2000. p. 171-198.

SCHÖN, Donald. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montreal: Logiques, 1983.

SIRVENT, María Teresa. *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor S. R. L., 1994.

STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann Educational Books, 1975.

STENHOUSE, Lawrence. *The humanities curriculum projects: the rationale*. Norwich: Center for Applied Research in Education University of East Anglia, 1971.

STRINGER, Ernest Thomas. *Action research: a handbook for practitioners*. Thousand Oaks: Sage, 1996.



# EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Jaime Andrés Torres Ortiz

En este trabajo se abordan temas directamente relacionados con la dinámica actual de la formación de docentes en educación a distancia, modalidad que se ha convertido en un medio educativo alternativo, facilitando los procesos de inserción social, cultural y comunitaria de docentes de distintas zonas de Colombia. Estos referentes surgen de trabajos de investigación previos de nivel doctoral en el estudio de las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de docentes licenciados en educación básica (TORRES ORTIZ, 2016) y de un trabajo de investigación en las prácticas de formación sociohumanística y ética de docentes. El objetivo de estas actividades investigativas consistió en comprender el sentido de la formación de docentes en educación a distancia a partir de los referentes de formación del pensamiento crítico y humanista.

Es de anotar que, para un abordaje amplio y abierto, se hace pertinente comprender la dinámica de la educación a distancia y virtual, obedeciendo a la racionalidad crítica, a partir de la cual se realice un abordaje interpretativo y comprensivo de factores que

inciden en la formación de docentes. Es decir, en los espacios de la educación mercantil, en la cobertura e inclusión educativa, en los contextos sociales y culturales que rodean a la educación a distancia y en la formación orientada hacia el pensamiento con sentido y espíritu crítico que debe acompañar a la comunidad docente en contextos de la educación básica primaria y secundaria.

Metodológicamente, el presente trabajo se enfoca en recoger las experiencias propias de docentes y estudiantes, que hacen parte de un programa educativo de pregrado en la formación en educación básica, a través de la modalidad a distancia y virtual. De esta modalidad, se van emergiendo múltiples categorías, todas descritas, analizadas e interpretadas por un trabajo etnográfico que partía de la convivencia en una comunidad educativa, con la recopilación de todas aquellas experiencias, prácticas culturales, sentidos y connotaciones de una práctica mediada por el uso de las tecnológicas de la información y comunicación (TIC).

Este proceso implicó hacer una codificación abierta, axial y selectiva, apoyada en la técnica interpretativa hermenéutica propia de la investigación cualitativa, describiendo, relacionando e integrando categorías que respondieran a preguntas fundamentales en los procesos educativos presentes en la formación a distancia de educadores. A lo largo de este proceso se exponen categorías centrales, como: la mirada crítica a la formación docente, la formación docente en contextos de educación a distancia y virtual, y la formación del espíritu y pensamiento crítico en docentes de educación básica.

Con base en los referentes mencionados, este trabajo se propone responder, a partir de las investigaciones previamente expuestas, las siguientes preguntas: ¿Qué conceptos estructurales desde el pensamiento crítico se encuentran en la formación de

docentes?; ¿Qué sentidos pedagógicos y educativos se identifican en la formación de docentes en contextos de la educación a distancia?, ¿Qué tendencias educativas se visibilizan en la formación del espíritu crítico en docentes de educación básica primaria, por medio de la educación a distancia?

A partir de estas preguntas, se pueden emerger nuevos sentidos y se visibilizan relaciones conceptuales que posibilitan entender el sentido de formar en la vocación, oficio y espíritu crítico, lejos de los mecanismos tradicionales de la educación mercantil, y cercano a la lectura reflexiva y propositiva de las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación, las cuales son parte inherente de la educación a distancia y virtual.

## CONCEPTOS ESTRUCTURALES CON UNA MIRADA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Los aportes metodológicos de la etnografía utilizados en este trabajo (TORRES ORTIZ, 2016; TORRES ORTIZ; GUTIERREZ GIRALDO, 2017) permiten conocer los procesos de formación de docentes en la educación a distancia, los cuales ameritan un abordaje integral sobre la incidencia de las TIC desde una perspectiva crítica, que comprenda la diversidad y la inclusión cultural y social. Las categorías inicialmente identificadas proporcionan la comprensión de la estructura pedagógica compleja que caracteriza la formación de docentes. Corresponde, por lo tanto, hacer un abordaje crítico que analice e interprete si las tendencias pedagógicas actuales son pertinentes y consecuentes con una formación para lo humano

y no para la técnica. Se sabe que en tiempos de una globalización educativa caracterizada por el capitalismo académico en la educación (TORRES ORTIZ, 2011), el capital cognitivo, la calidad educativa y los estándares de una educación mercantilizada, la formación de docentes es una condición sensible que reviste diversos conceptos estructurales que caracteriza el sentido de esta compleja realidad.

A medida que se van identificando las categorías por medio de las entrevistas y diarios de campo, emergen nociones propias de las experiencias recogidas y las prácticas culturales que denotan acciones educativas operativas, de orden administrativo y procedimental, que necesariamente inciden en las prácticas educativas, así como las hacen una práctica instrumental que influye en la formación inicial de docentes y se caracteriza por el control, seguimiento y evaluación sistematizada de logros. Las prácticas pedagógicas y educativas evidencian el uso de metodologías eficientes y óptimas en la administración de recursos para la formación de docentes mediante la educación a distancia, y han conllevado a un reduccionismo basado en el aprendizaje autónomo y la administración de contenidos empaquetados (GADOTTI, 2008), sin tener en cuenta el desarrollo de los procesos dialógicos que son parte esencial del pensamiento crítico en la formación de todo estudiante que se desempeñará como docente.

Las experiencias pedagógicas y educativas en la formación de docentes en la modalidad a distancia y virtual denotan un eficientismo como condición problemática común. Esta categoría emerge en tensión con el fin formativo que refiere al pensamiento crítico; el cual no está de todo definido o comprendido, por cuanto se hace más evidente la formación basada en mecanismos de control y evaluación con el uso de guías instruccionales y procedimentales, que determinan procesos

de enseñanza y aprendizaje en una secuencialidad desarrollada en unidades medibles. La categoría eficiencia refiere una medición continua que se orienta hacia la mecanización, automatización, y el uso de rúbricas como herramientas ya dadas por parte del sistema educativo, sin ser suficientemente discutidas y objetadas en lo pedagógico, para alcanzar una formación humana que propenda por el libre pensamiento, la mirada emancipadora de la educación, la construcción personalizada del currículo y la configuración de comunidades de aprendizaje (GOMEZ, 2008).

Las experiencias de las comunidades educativas de aprendizaje visibilizan una práctica educativa que convierte a las plataformas virtuales en un contexto virtual mecanizado y “plano”, sin brindar posibilidades de integrarse a otros sistemas educativos a partir de una mirada holística (FAINHOLC, 2012). Estos sistemas mecánicos hacen del proceso de enseñanza y aprendizaje una labor eficiente y repetitiva caracterizada por contenidos virtuales, documentos de trabajo, libros digitales de consulta, foros de participación con fechas cerradas y espacios de agendamiento de tareas con fechas límite de recepción de apertura y cierre.

Lo anterior emerge como parte de la interpretación de las entrevistas realizadas a docentes, en las cuales las reflexiones expresadas refieren a una administración educativa que procura instrumentar y mecanizar todo proceso, manteniendo un ahorro continuo de recursos tecnológicos, insertando periodos y procesos de recepción, entrega y gestión de conocimientos, ajustados a calendarios y centralizados en decisiones por parte de un docente titular. Esta mirada crítica a la condición actual de la educación a distancia y su incidencia en la formación de docentes devela otro problema, el reduccionismo instrumental

de la práctica educativa y pedagógica fundamentada en el uso per se de tecnologías educacionales (plataformas virtuales de aprendizaje, Moodle), que dan cuenta de los procesos operativos de la administración en educación.

En el proceso investigativo se ha identificado una práctica instrumental que determina la práctica educativa y pedagógica por la misma cantidad de dispositivos utilizados para poder promover el aprendizaje. También es pertinente anotar que la instrumentalidad como una categoría transversal determina la presencia de la herramienta tecnológica como gestora por sí misma de los procesos de aprendizaje. Un referente de esto es la Plataforma Moodle (TORRES ORTIZ, 2016), la cual se utiliza en muchas ocasiones como recurso educativo, tecnológico, plano, para contener todo un curso o seminario, en el cual el estudiante puede encontrar todas las informaciones (conocimientos, actividades y evaluaciones) necesarias para desarrollar la totalidad de un curso.

Estos modelos de instrumentalización que tienen la herramienta tecnológica como finalidad caen en el error tecno-pedagógico de reducir las iniciativas del docente y el estudiante a procesos operacionales instrumentados en sus fines, olvidando con ello el proceso educativo como práctica mediadora, en que el trayecto cobre mayor relevancia que el resultado mismo. Es de anotar que los trabajos de investigación de Torres Ortiz (2016) y Torres Ortiz y Gutierrez Giraldo (2017) plantean que, en la formación de docentes, una condición que determina los sentidos vocacionales son las discusiones, diálogos, debates y demás interacciones necesarias para fortalecer los argumentos, aspectos que tienden a ser poco comunes en los procesos instruccionales e instrumentales.

La instrumentalización como una categoría emergente evidencia procesos de control que impiden la existencia de una elaboración creativa del conocimiento, sesgando el argumento, la reflexión y proposición abierta. No obstante, otra categoría que emerge desde la experiencia etnográfica aplicada permite visibilizar la mecanización de protocolos para la elaboración de contenidos, que dan lugar a “productos” de aprendizaje, bajo unos parámetros muy específicos, que obedezcan a indicadores y estándares predefinidos en las guías, las cuales han sido diseñadas a partir de competencias observables y evidenciables (SARZURI-LIMA, 2014).

Una de las tendencias pedagógicas que exige una crítica a su desarrollo por cuanto no permite aperturas dialógicas en contexto refiere al conductismo, el cual optimiza recursos físicos y cognitivos para reforzar aprendizajes y conductas fáciles de observar. Esta tendencia, en el ámbito investigativo de la etnografía, se inserta en las prácticas como experiencia cultural determinante, por lo común, asociadas al dominio conceptual de teorías y demás conceptos propios de las disciplinas básicas (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales), entre las cuales se generan condiciones que evidencian una relación de superioridad conceptual sobre los conocimientos sociales y humanos.

Otra categoría evidenciada es la optimización que se enfoca en maximizar recursos fundamentales (tiempo, espacio, materiales didácticos, informes escritos), para poder cumplir con las competencias demostrables, comprendiendo a las mismas como aquellas capaces de ser evidenciables, medibles e instrumentalizables. La optimización como una categoría transversal se orienta además a la administración de recursos con el fin de magnificar resultados, reducir docentes y aumentar estudiantes aprovechando la eficiencia

de la plataforma virtual de aprendizaje (*learning management system* –LMS).

La relación categorial entre instrumentalización y optimización también implica la administración eficiente del tiempo y la delimitación de conocimiento a saberes concretos, que formen en competencias específicas. En la clase virtual, la instrumentalidad y optimización confluyen en el proceso de aprendizaje autónomo por parte del estudiante, el cual debe ser lo suficientemente independiente para gestionar su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, la actividad de aprendizaje no se centra en la reflexión, la comprensión y la interpretación crítica, pues no son determinantes del proceso formativo, por cuanto no aportan al desarrollo del conocimiento demostrable; solo se concentra en la reproducción del conocimiento con un sentido bancarizante (GOMEZ, 2008). La optimización es, por lo tanto, una práctica enfocada a la formación de docentes para la técnica.

En el mismo sentido, la instrumentalización y la optimización como categorías recurrentes en la práctica docente se traduce en la gestión de recursos o activos fundamentales para hacer de la educación (institución educativa y práctica educativa) un círculo de calidad (SARZURRI-LIMA, 2014), que permita satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes, sin generar mayor duda, discusión, debate o argumento. La calidad por ende se orienta hacia el dominio conceptual para resolver problemas generales, sin abordar en profundidad y en debate las emociones, relaciones e interacciones que se generan con el saber. La falta de discusión conlleva a la superficialidad del conocimiento en la formación de docentes y se consolida el fortalecimiento del proceso administrativo y sus racionalidades instrumentales.

Se produce, por lo tanto, una hibridación de los lineamientos institucionales de la educación superior, con normas y principios técnicos emanados del Ministerio de Educación Nacional (COLOMBIA, 2018) y de los contenidos curriculares mínimos de los programas de formación de docentes “licenciados” según la Ley de Educación General.

Se puede interpretar la “calidad total” en la educación como parte de la visión que se asume de la relación pedagógica establecida con los estudiantes-clientes (SARZURRI-LIMA, 2014). Entre estos, existen docentes que se forman para obtener un título o validación de su experiencia, aquellos que buscan desarrollar competencias adicionales; así como, docentes “normalistas” de las Instituciones de Educación Media en Colombia que forman docentes bachilleres y, posteriormente, perfeccionan su práctica a partir de un entrenamiento en competencias técnicas para dominar pedagogías instrumentales.

Se ha evidenciado que en la educación a distancia, la formación de docentes en Licenciaturas en Educación involucra con ello a muchos estudiantes y cumple con los principios de masificación, cobertura e inclusión, conforme los datos estadísticos dados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Los aspectos previamente mencionados permiten hacer un abordaje general en un contexto complejo que evidencia una confusión con respecto a la calidad educativa con el campo práctico de la administración educativa de orden mercantil y empresarial, que propende por una educación eficaz y se aleja de los principios humanistas y culturales que deben situarse con sentido y apropiación crítica en cada región o país (FAINHOLC, 2012); para efectos de poder determinar las particularidades de cada uno y construir a partir de allí la misión

educativa que procure docentes con vocación y servicio, agentes de cambio que lideren procesos sociales y culturales para el desarrollo intelectual, cultural y social de una comunidad.

El rol de los/las docentes formados/as mediante la educación a distancia y, bajo los principios de desarrollo intelectual, cultural y social, comprende reconocer una práctica reflexiva abierta, por medio de la cual se identifican líneas de pensamiento docente en cuanto a lo que el docente dice, piensa y hace. Esta actividad investigativa interpretativa y comprensiva aporta en profundidad la configuración de nuevas estructuras conceptuales que brindan conocimientos para situar la complejidad en contextos capaces de ser comprendidos a fondo con sus cualidades y defectos en la formación docente, que se enmarcan entre lo instrumental y la formación humana vocacional con espíritu crítico.

## FORMACIÓN DE DOCENTES EN CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Una característica de la etnografía consiste en comprender la realidad cotidiana de un grupo de docentes formadores de educadores que viven inmersos en un contexto educativo complejo como es la educación a distancia. Esta modalidad se ha constituido como un espacio alternativo para el desarrollo de propuestas formativas de docentes que se desempeñan en zonas geográficas distantes de los centros educativos universitarios. En este sentido, existen docentes con formación inicial que se desempeñan sin tener un título en pedagogía o licenciatura profesional y estudiantes que realizan otras actividades laborales y estudian para ser docentes por la modalidad a distancia.

Se observan experiencias investigativas aplicadas por los estudiantes que generan una continua reflexión y comprensión de la complejidad educativa, lo que evidencia una tendencia en investigación sobre la profundización en las experiencias y la comprensión de los sentidos que un grupo de sujetos atribuyen a su práctica. La diferencia poblacional entre los estudiantes que participan en esta modalidad educativa a distancia es significativa. Prueba de ello se encuentra en los requisitos de acceso por parte de algunas instituciones públicas de educación superior en Colombia, cuyo compromiso social y educativo es permitir el fácil acceso a estos programas sin ningún requisito académico, con el fin de lograr cobertura suficiente, en especial en zonas geográficas donde no existe la presencia física de universidades públicas.

Conocer intereses, deseos y expectativas por parte de una población interesada en formarse como docentes de niveles básicos y secundarios se hace significativo, por cuanto esta profesión se ve como alternativa para la empleabilidad, la estabilidad laboral y la posibilidad de contar con un trabajo directo y en demanda continua de personal docente, especialmente para los niveles de la primaria y secundaria. Para esta condición, la etnografía aporta a la comprensión del sentido de la vocación docente en el proceso de formación, y su relación con los aspectos personales, sociales y culturales que generan imaginarios sociales asociados a las alternativas de vida para un sustento personal, mas no para crear identidad docente derivada del gusto, interés y aprecio por la actividad y el sentido humano que adquiere la misma durante la enseñanza (ELAQUA et al., 2018).

La vocación del docente como categoría codificada en un orden superior o selectivo se comprende como una condición fundamental por medio de la cual se transmite pasión por el saber,

espíritu investigativo, dedicación a la actividad de enseñar para saber compartir y transmitir conocimiento, deseo e interés por construir sentido sobre el aprendizaje, y fortalecer los lazos educativos a través de los cuales se pueda dar cuenta de la condición humana como un referente latente en la formación y conformación del ser en cada estudiante, lo que comprende como una orientación hacia la trascendencia y autorrealización continua (CORTELLA, 2018).

Las categorías no visibles en las prácticas de formación docente emergen en la trayectoria interpretativa como parte de los intereses y expectativas de una comunidad, en este caso, el espíritu crítico en la sociedad del conocimiento, las cuales se transforman por cuanto esta se caracteriza por un mundo comunicacional diferente, inmerso en datos, redes sociales, digitalidades culturales, hipertextos e hiperrealidades, bases de datos que compilan gran cantidad de información y demás contextos virtuales presentes en la Internet (CHANONA BURGUETE, 2017). Estos aspectos determinan una nueva realidad, en la cual están presentes mujeres y hombres en proceso de formación complementaria o para ser docentes. Todos están en continua adaptación, acomodación y asimilación cognitiva de su mundo educativo y su mundo comunicacional, en el cual el comportamiento y significación que se asume desde la mirada de cada docente es un referente etnográfico que da cuenta de la connotación de su propio mundo.

Al existir la vocación docente, la formación con espíritu crítico surge como parte de una necesidad, vivencia e interés por reflexionar el mundo educativo. Es pertinente que esta combinación de la vocación con espíritu crítico sea una cualidad del docente involucrado en contextos de las TIC. Con base en esta cualidad o actitud, el/la docente en su proceso de formación enfrenta los

cambios, inflexiones, realidades complejas y pesimismo propios de la educación, que están influenciados continuamente por las TIC, el uso de Internet y todo lo que este contexto virtual alberga.

En este punto, la condición educativa actual en la formación de docentes identifica que algunos docentes tienen conocimiento y experiencia previos con las TIC. Y como complementario a este saber, la madurez intelectual y emocional para aplicar esta vocación y espíritu crítico caracterizados por demostrar discernimiento, pasión por el conocimiento, así como saber intelectual y espiritual, dedicación y disciplina para reflexionar, interpretar, comprender y argumentar (CORTELLA, 2018). Por lo tanto, luego de una lectura profunda de estas realidades individuales y mundos posibles, corresponde identificar los aspectos sociales y culturales propios de la educación que deben transformarse para situar las prácticas educativas en la sociedad actual.

Los análisis e interpretaciones permanentes identificados en los procesos de codificación categorial abierta, axial y selectiva configuran una sociedad enfocada en la información, la sociedad del conocimiento; y la sociedad digital que transforma ciudadanías y mutualismos sociales exige saberes y comprensiones, los cuales permitan visibilizar vocación y espíritu crítico por parte de sus docentes. De esta manera, se trata de reconocer en la educación a distancia las metodologías de revisión y análisis de las diversas fuentes de información, las cuales el estudiante y docente en proceso formativo pueda buscar de manera autónoma la información y conocimiento necesario para fortalecer sus saberes (TORRES ORTIZ, 2016).

Lo anterior se suma a las categorías denominadas factores políticos y económicos que inciden en la construcción de nuevas

ciudadanías y colectividades abiertas a la conectividad a Internet como mediación para relacionar, conectar, integrar o construir comunidades, grupos o colectividades con intereses e identidades compartidas. Las experiencias educativas demuestran que las identidades ciudadanas son complejas, crean subculturas o aparentan realidades, por lo tanto, se observan pocas experiencias educativas como referentes para promover la cohesión o masa crítica y evitar la pérdida de tejido social.

En la misma idea, los factores políticos y económicos que recaen en la educación determinan un uso particular de las TIC por parte de los/las docentes. En muchos casos, sigue siendo limitado el uso de recursos tecnológicos, lo que resulta que las identidades ciudadanas se distancian de las comunidades rurales, creando otras identidades, generando percepciones negativas sobre la actualidad tecnológica, desestimando la pertinencia y alcance de las TIC en los procesos educativos y promoviendo modelos pedagógicos que usualmente se orientan hacia la reproducción de saberes por medio de métodos tradicionales de enseñanza (FARTURA, PESSOA; BARREIRA, 2014).

El panorama anterior de configuración del contexto (sociedad, factores políticos y económicos) permite comprender que la formación docentes en la modalidad de educación a distancia está limitada por el acceso a los medios comunicacionales. De esta forma, se presenta una sociedad del conocimiento incluyente solo por algunas comunidades, por ende, la conectividad para acceder a Internet es limitada en algunas zonas geográficas creando dificultades para el desarrollo de habilidades en el dominio de las TIC y oportunidades de acceso.

Se afecta, por ende, la formación de masa crítica, lo que limita los procesos de enseñanza y aprendizaje a momentos en que es posible el acceso a Internet, reforzando una práctica autónoma que se concentra en las percepciones del estudiante para poder proyectar suficientemente bien su aprendizaje en comunidad de manera colaborativa o compartiendo una vocación e interés por el conocimiento sin mayor profundidad en el espíritu crítico.

Una alternativa metodológica, tecnológica y educativa para promover el espíritu crítico y superar estas diferencias se refiere a la proyección de cobertura en acceso al Internet soportado en banda ancha, con capacidad para explorar, buscar, acceder, enviar y recibir información científica, que para este trabajo se relaciona con instrumentos etnográficos y cualitativos de compilación escrita (diario de campo, entrevistas, ambientes virtuales de aprendizaje, la plataforma Moodle). Esta alternativa de enseñanza y aprendizaje de las metodologías de investigación debe proyectarse de igual forma desde los agentes educativos del Estado. Para este caso Colombia puede garantizar un acceso a Internet de manera permanente y con una cobertura que permita llegar a zonas geográficas distantes. En las reflexiones realizadas por la comunidad docente como práctica educativa, es importante contar con el acompañamiento permanente del Ministerio de las Tecnologías de Información y Comunicación, de manera conjunta con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (COLOMBIA, 2018).

La importancia de contar con estos apoyos refiere también a la mediación tecnológica, que permite desarrollar las prácticas educativas y pedagógicas. Estas últimas se comprenden como actividades de enseñanza y aprendizaje que involucran mediaciones de todo tipo para transmitir saberes en la formación social y cultural (BASULTO

RAMÍREZ; DE PABLOS PONS, 2017). De esta manera, la formación de docentes en la educación a distancia se debe apoyar en una continua práctica, situada en las instituciones educativas, en las cuales se integran procesos formativos teóricos con procesos aplicados del saber, con el fin de poder integrar el mayor número de experiencias, todas ellas enfocadas en la realidad actual (comunidad, academia, escuela), con un carácter científico investigativo.

Es necesario una perspectiva sistémica, holística y cohesionada con las TIC en educación, en las cuales las prácticas pedagógicas se orienten a este proceso formativo por medio de experiencias de aprendizaje autónomas y colaborativas, evidenciando la dinámica de reflexionar, pensar, investigar y compartir el sentido y esencia de las realidades locales. Esta perspectiva situada en el contexto de la educación a distancia configura una conciencia educativa alterna para crear condiciones en las cuales la formación de docentes en esta modalidad de educación promueva comunidades virtuales de aprendizaje y redes de investigación educativa aplicada (GARCÍA-VALCARCEL; IGLESIAS RODRÍGUEZ; MENA MARCOS, 2013).

Con base en los datos analizados e interpretados anteriormente, se propone promover una formación de docentes en educación a distancia, para los niveles básicos y secundarios de la educación, la cual se caracterice por el desarrollo de un pensamiento crítico, una vocación orientada hacia la tarea o vocación de enseñar e investigar, la conformación de comunidades de aprendizaje, la autonomía para significar el aprendizaje y una educación holística y activa, que se apoye en las TIC para un aprendizaje basado en problemas, en proyectos o en tareas. Además, debe promover el desarrollo de una conciencia de ciudadanía digital o de comunidad rural con reconocimiento cultural para ser capaz de

mantener una fuerte cohesión con relación al uso de los recursos naturales y modos de vida.

## FORMAR EL ESPÍRITU CRÍTICO A DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Las categorías anteriormente expuestas dan lugar al concepto “espíritu crítico”, recordando a las propuestas de Fainholc (2012), y una tecnología educativa apropiada y crítica, en la cual disponibilidad y acceso al conocimiento son dos categorías que se articulan como elemento necesario para los propósitos de la educación a distancia. Conforme lo observado actualmente, no se cuenta con una cobertura tecnológica de conectividad integral, abierta y gratuita, a la cual se pueda acceder en las diferentes y distantes zonas geográficas de una nación. La alternativa como solución se enfoca en las organizaciones no gubernamentales que ofrecen Internet gratuito, como es el caso de Un litro de luz Colombia, y que posibilitan la gestión complementaria de recursos económicos y tecnológicos para ofrecer una posibilidad real, la cual se pueda integrar a prácticas educativas y pedagógicas con fines innovadores, con proyección hacia diversas comunidades que poseen trayectoria y experiencia en las diferentes regiones geográficas del país.

Con base en los análisis anteriormente presentados, se plantea la posibilidad de generar el libre acceso a las redes sociales, plataformas de gestión del aprendizaje LMS (Learning Management System), planes educativos para obtener equipos tecnológicos y acompañamiento por parte del Ministerio de Educación Nacional, para que se apropien estas tecnologías con sentido crítico y apropiado (FAINHOLC, 2012). Esto posibilita la producción de dinámicas de libre acceso, como espacios

cibernéticos virtuales que permitan obtener información de las fuentes pertinentes, según las necesidades de enseñanza y aprendizaje, y de esta forma, se pueda promover una formación con sentido y propósito.

Con estos referentes, la experiencia etnográfica como metodología de investigación para comprender los procesos de la formación docente en la educación a distancia aporta al reconocimiento de la naturaleza del medio educativo como un contexto y espacio mezclado, híbrido y situado conforme las percepciones y mundos posibles de los agentes educativos (docentes, directivos institucionales, estudiantes, padres, comunidad). Además, el contexto se configura como un espacio para desarrollar la responsabilidad social de docentes que cumplen con la misión de enseñar por medio del uso de las TIC. Las experiencias relatadas por el cuerpo docente evidencian el uso masivo de un equipo tecnológico común, el teléfono celular, por medio del cual se puede acceder a gran cantidad de información y ser un soporte para resolver múltiples dudas si se utiliza como herramienta de consulta para la enseñanza y aprendizaje, además de generar relaciones e interacciones con la comunidad más inmediata.

Este tipo de herramienta complementa la práctica investigativa para desarrollar procesos formativos y ahondar en las prácticas, permitiendo, a su vez, el libre acceso a la información, a los encuentros presenciales que se conforman para compartir ideas, a los escenarios donde se encuentran las comunidades educativas (institución, escuela), a los diferentes ámbitos en los cuales la comunidad docente y estudiantil adquieren experiencia y conocimientos contando con la mediación tecnológica como parte de estos contextos, mundos, creencias y realidades de los sujetos. A partir de estos planteamientos, la formación de docentes con

espíritu crítico debe procurar la búsqueda de ambientes que permitan el debate, las discusiones, las reflexiones y los acuerdos que conllevan a una práctica investigativa. En este sentido, la racionalidad crítica se sustentará en los diálogos, y se complementará con dos escenarios fundamentales, los ambientes virtuales de aprendizaje y los ambientes presenciales para la educación.

Se reconoce la posibilidad de acceder a los recursos educativos abiertos como parte de los objetos tecnológicos con los cuales se cuenta para poder realizar actividades educativas (BOLL; RAMOS; CORTE apud MILL, 2018). Estos recursos o artefactos culturales, entre ellos, objetos, herramientas, materiales o técnicas de enseñanza con soporte disponible en un medio tecnológico (BOLL; RAMOS; CORTE apud MILL, 2018), permiten mejorar, complementar, reflexionar, argumentar o criticar los procesos educativos como parte de una apertura a su uso conforme las licencias de software que expresen su intensión u objetivo educativo.

En concreto, los recursos, dispositivos y herramientas educativas tecnológicos y abiertos desarrollados por el autor son susceptibles de ser utilizados por otros (caso Creative Commons) para efectos de la combinación, uso, adaptación o asimilación en el ámbito educativo, que, para este caso, pueden orientar al desarrollo de grupos de trabajo, grupos de aprendizaje compartido, prácticas de colaboración y cooperación para intercambiar información o recrear, de manera conjunta, conceptos y herramientas que contribuyan a enriquecer los ambientes de enseñanza y aprendizaje de las comunidades educativas en un ambiente complejo de la educación a distancia (BOLL; RAMOS; CORTE apud MILL, 2018).

Estos medios identificados en las categorías expuestas en este trabajo generan posibilidades de acceso a gran parte de

la información en educación que se produce, promoviendo en paralelo una educación continuada que le permita al estudiante conocer y comprender sus necesidades de aprendizaje en línea, de manera individual y/o en construcción colectiva. Así, el espíritu y pensamiento crítico se visibiliza en la medida que hay opciones o alternativas comparables, conocimiento abierto para comprender más ideas, flexibilidad en los saberes y posibilidad de integrar y generar diálogos, así como complementariedad en los conocimientos para fortalecer procesos curriculares que se orientan a un currículo abierto (*open curriculum*).

Un aspecto del espíritu crítico que se articula con las categorías expuestas a lo largo de este documento desarrolla con base en los conceptos anteriormente mencionados la capacidad analítica, reflexiva, interpretativa, argumentada, para proceder hacia momentos de la toma de decisiones, acompañados del acceso a los recursos educativos abiertos, con los cuales se puede obtener también la posibilidad de aprender de manera colaborativa (MCMILLAN; WEYERS, 2015). El acompañamiento de recursos educativos abiertos se relaciona con el referente curricular, dado que se logra complementar conocimientos y experiencias, así como promover diversos saberes en la creación de materiales pedagógicos para diferentes comunidades.

Entre los recursos educativos abiertos y los softwares de redes sociales más comunes entre el cuerpo docente entrevistado, que sirven de mediación educativa para el proceso de formación docente en la educación a distancia, se encuentran: software libre, cursos masivos abiertos (MOOC), cursos abiertos (OCW), blog, Wikipedia, WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter. Con base en estos recursos educativos mencionados en las experiencias del

cuerpo docente, se promueven múltiples iniciativas para generar una actualización continua, la adquisición de nueva información y conocimiento, experiencias educativas para compartir entre diversas colectividades, así como experiencias para conocer los aspectos culturales y sociales de otros grupos de docentes (BOLL; RAMOS; CORTE apud MILL, 2018).

A partir de los planteamientos mencionados, corresponde investigar la relación entre el currículo pertinente para la formación docente de nivel básico primario y secundario, los recursos tecnológicos educativos abiertos con los cuales se cuenta, además explorar más a fondo las zonas geográficas donde se concentran los estudiantes y docentes de educación a distancia y los programas educativos que ofrecen las instituciones universitarias en educación a distancia en lo referente a infraestructura, tecnología y red de apoyo en bienestar. Estos condicionantes son base para comprender la necesidad de crear redes colaborativas de apoyo al proceso de formación de docentes, que profundicen en los currículos abiertos.

En la actualidad, las redes colaborativas en educación han sido un medio de socialización de experiencias que ha permitido cohesionar grupos, acercar comunidades de lugares geográficos distantes, crear iniciativas educativas innovadoras, facilitar experiencias educativas para compartir investigación o desarrollar proyectos que promuevan la integración de tecnologías de la información y comunicación con prácticas pedagógicas situadas en el aula. Las tendencias pedagógicas constructivistas y activas en estos contextos son cada vez más comunes, pero poco desarrolladas en las prácticas pedagógicas y educativas identificadas.

Por ser tan comunes, algunas de estas redes pueden ser vagas, amplias en el manejo y sistematización de información, requiriendo

más acciones orientadas a generar diálogos y conversaciones que motiven ideas y aprendizajes para fortalecer las comunidades virtuales donde la comunidad docente en formación pueda actualizar conocimientos, comprender las tendencias conversacionales y dialogales entre la comunidad. De esta manera, la capacidad de dialogar se convierte en un medio lingüístico necesario para confrontar o comparar conceptos y puntos de vista por medio de una interacción dialógica continua.

Las buenas prácticas en la educación a distancia y virtual conforme los análisis realizados se proponen como parte de una dinámica de mediación caracterizada fundamentalmente por establecer diálogos por medios informáticos y comunicacionales, como el foro y chat. A pesar de que estos medios son los más comunes, se requiere el desarrollo de herramientas que apoyen en la sistematización de los diálogos y aportes individuales, a partir de los cuales se faciliten la construcción de nuevas categorías emergentes en el proceso dialógico y conversacional, por medio de las cuales se promuevan más escenarios de esta condición.

Los procesos dialógicos y conversacionales son un medio alternativo que permite comprender en profundidad las experiencias educativas para crear caminos hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico y el espíritu crítico de la comunidad de estudiantes y la comunidad docente, quien construye de la mano de sus colegas un criterio con sentido presente entorno a sus prácticas, es decir, un criterio que se fundamentaría en la construcción de nuevas categorías que den sentido a lo qué enseña y cómo lo enseña. No solo el construir categorías sobre la teoría de la disciplina, sino además el configurar sentidos, comprensiones e interpretaciones de su propia realidad como una comunidad docente, a la cual la metodología de

investigación etnográfica puede aportar bastante a la profundidad de las experiencias vividas.

Tomando en cuenta este aspecto, se puede establecer que la formación del espíritu y del pensamiento crítico, o capacidad para reflexionar y discernir por parte del cuerpo docente en formación en la educación a distancia, es un factor transversal a la condición educativa del mismo, en cuanto a la actualización continuada y la transformación de las acciones tradicionales que crean una rutina y monotonía en la tarea de enseñar y aprender. Es por tanto relevante y no se puede negar que el uso de las TIC es vital y requiere una apropiación con sentido crítico (FAINHOLC, 2012), para evitar generar la instrumentalización y mecanización de la labor en la formación de docentes, tendiente a la administración educativa.

El libre acceso a los recursos educativos tecnológicos es una necesidad para el proceso educativo, y la recolección, descripción, análisis e interpretación de experiencias educativas por medio de la etnografía es una posibilidad para discernir con una postura crítica, que posibilite la dialogicidad en red, con carácter colaborativo, abierto en contenidos, en un contexto pedagógico constructivista y activo que conecte, relacione y oriente la teoría hacia la práctica, realidad y construcción de nuevas categorías. Estos son aspectos clave para fortalecer posturas críticas y posiciones abiertas en la educación para un cuerpo docente como agente de cambio.

## CONCLUSIONES

El análisis presentado en este trabajo sintetiza referentes conceptuales que surgen de investigaciones previas en el ámbito de la educación a distancia, orientada a la formación de docentes y

desarrollada por la etnografía como metodología y la hermenéutica como técnica interpretativa. La diversidad categorial aunada a los procesos metodológicos mencionados permite establecer la necesidad de seguir ahondando en las realidades propias de una comunidad docente inmersa en el ámbito de la educación a distancia, cuya complejidad educativa incide, en este caso particular, en la formación docente como alternativa para promover la profesión y vocación de ser docente con espíritu y pensamiento crítico.

En este sentido, las reflexiones conceptuales abordadas en este trabajo ameritan situar la práctica educativa de la formación de docentes en esta modalidad de educación como eje central, dinámico y constante en la comprensión del problema educativo y las mediaciones configuradas desde las TIC. La educación a distancia como un contexto y mundo posible desde una perspectiva etnográfica debe enfocarse en los principios del currículo abierto, las redes colaborativas en diálogo continuo entre las comunidades, el libre acceso a las bases de datos desde cualquier punto de conexión, la divulgación y la acción continua de las comunidades académicas y educativas para compartir experiencias que se orienten al desarrollo de las prácticas pedagógicas, la proyección docente y su incidencia en diversas zonas, ya sean rurales o urbanas.

La práctica educativa de la educación a distancia abordada desde una perspectiva etnográfica reviste la necesidad de ser profundizada, en este caso por medio de técnicas interpretativas como es la hermenéutica. A partir de esta técnica, los procesos de codificación permiten identificar y comprender categorías emergentes, que en este trabajo se destacan por el aporte teórico y educativo que hacen a los procesos de desarrollo de la vocación docente en lo referente a su autorrealización e influencia en su

comunidad como agentes de cambio y gestores sociales con un espíritu y pensamiento crítico.

Finalmente, la formación docente en la educación a distancia debe comprender una experiencia pedagógica que oriente al ser humano hacia un mundo interconectado; que se dinamice por el flujo de información y saber en una sociedad del conocimiento, donde las experiencias de aprendizaje estén mediadas por la formación para desarrollar capacidad crítica y conformar desde la autonomía, habilidades sociales proyectadas hacia el mundo exterior (ciberspacio y comunidades de práctica). Esto permite promover una dinámica educativa que mantenga un espíritu dialógico crítico que incida en las redes sociales como aspecto inherente a la formación de la comunidad docente como líderes educativos en una sociedad en continua transformación.

## REFERENCIAS

BASULTO RAMÍREZ, Pedro Luís; DE PABLOS PONS, Juan. Development needs for teaching History of Cuba in university part-time courses with Blended Learning. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON TECHNOLOGICAL ECOSYSTEMS FOR ENHANCING MULTICULTURALITY*, 5., 2017, Salamanca. *Proceedings* [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2017. Disponible en: <https://dl.acm.org/citation.cfm?doid=3144826.3145445>. Acceso en: 30 mayo 2020.

CHANONA BURGUETE, Omar. Digitalidad: cambios y mutaciones en la cotidianidad. *Revista Digital Universitaria UNAM*,

Ciudad de México, v. 18, n. 4, 2017. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.18/num4/art32>. Acceso en: 30 mayo 2020.

COLOMBIA. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Boletín trimestral de las TIC: cifras primer semestre de 2018*. Bogotá, DC: Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2018. Disponible en: [https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-75854\\_archivo\\_pdf.pdf](https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-75854_archivo_pdf.pdf). Acceso en: 27 mayo 2020.

CORTELLA, Mario Sergio. *Nós e a escola: agonias e alegrias*. São Paulo: Saraiva, 2018.

FAINHOLC, Beatriz. *Una tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos enfoques: aproximaciones conceptuales, metodológicas y críticas*. Madrid: Editorial Académica Española, 2012.

FARTURA, Susana; PESSOA, Teresa; BARREIRA, Carlos. The role of ICT in primary teachers' practices: exploratory study. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 18, n. 3, p. 119-135, 2014.

GADOTTI, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2008.

GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana; IGLESIAS RODRÍGUEZ, Ana; MENA MARCOS, Juan José. Educational innovation. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON TECHNOLOGICAL ECOSYSTEM FOR ENHANCING MULTICULTURALITY, 1., 2013, Salamanca. *Proceedings* [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2013. p. 401-404. Disponible en: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2536597>. Acceso en: 30 mayo 2020.

GOMEZ, Margarita Victoria. Dispositivos de la educación en red que se procesan en subjetividades democráticas. In: GADOTTI, Moacir *et al.* (org.). *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/19Gome.pdf>. Acceso en: 30 mayo 2020.

MCMILLAN, Kathleen; WEYERS, Jonathan. *Mejora tus habilidades críticas y de pensamiento*. Ciudad de México: Trillas, 2015.

MILL, Daniel (ed.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. São Carlos: UFSCar, 2018.

TORRES ORTIZ, Jaime Andrés. Análisis de la educación a distancia y virtual en el contexto del capitalismo académico, desde la teoría de Basil Bernstein. *Revista Educación y Ciencia*, Tunja, n. 14, p. 11-24, 2011. Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/2174/0](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/2174/0). Acceso en: 30 mayo 2020.

TORRES ORTIZ, Jaime Andrés. *Tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de licenciados en educación básica: modalidad a distancia y virtual*. Tunja: Editorial UPTC, 2016.

TORRES ORTIZ, Jaime Andrés; ENRIQUE DUARTE, Julio Enrique. Los procesos pedagógicos administrativos y los aspectos socio-culturales de inclusión y tecno-pedagogía a través de las tendencias pedagógicas en educación a distancia y virtual. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, Duitama, v. 6, n. 2, p. 179-190, 2016. Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion\\_duitama/article/view/4606](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/4606). Acceso en: 30 mayo 2020.

TORRES ORTIZ, Jaime Andrés; GUTIERREZ GIRALDO, Martha Cecilia. Formación pedagógica híbrida en docentes licenciados a través de la educación a distancia virtual, *Revista de Pedagogía*, Caracas, v. 38, n. 103, p. 273-290, 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65954978013>. Acceso en: 30 mayo 2020.

# **TEMATIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE DADOS NAS PESQUISAS QUALITATIVAS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

Helena Amaral da Fountoura  
Maikson Damasceno Fonseca Machado  
Nilcelio Sacramento de Sousa

Nosso ponto de partida, neste estudo de natureza descritiva e reflexiva, é partilhar uma forma de analisar dados – a tematização do conteúdo – obtidos mediante pesquisas qualitativas, que empregam variados dispositivos, como entrevistas, depoimentos orais, questionários com perguntas abertas, grupos focais, memoriais (auto)biográficos e diários de bordo/campo.

Inicialmente, fazemos algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa e sua consolidação ao longo da história, tendo como marco as produções estadunidenses. Depois, apresentamos a tematização do conteúdo como dispositivo de análise de dados dentro das pesquisas qualitativas e os caminhos que a estruturam e a organizam.

Utilizamos como referência e exemplo prático para descrever e apresentar a tematização do conteúdo, a pesquisa de mestrado de Machado (2017), que emprega o referido método.

Salientamos que apenas desejamos apresentar outra possibilidade de analisar dados, sem intenção alguma de esgotar o tema. Nosso objetivo é criar novos diálogos a partir de reflexões que lancem novos olhares para a forma como fazemos pesquisa qualitativa.

## PESQUISA QUALITATIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O conhecimento científico é resultado das nossas indagações, da necessidade humana de tentar explicar o universo que nos circunda. Quem estuda e pesquisa se implica, se mobiliza, buscando respostas para um determinado fenômeno. A ciência é um construto social, histórico, político, ideológico e cultural, e podemos entendê-la como uma série de conhecimentos organizados, testados, refutados e ressignificados no percurso da sua constituição.

Pensar a pesquisa qualitativa como uma construção social, histórica e política remete-nos ao território estadunidense e aos diversos e relevantes estudos que lá foram desenvolvidos dentro desse universo. Tomamos aqui, de forma sucinta, alguns dos marcos históricos da pesquisa qualitativa.

Para Denzin e Lincoln<sup>1</sup> (2005, 2006), o caminho das abordagens qualitativas se inicia com o chamado “Período Tradicional” (1900-1950), em que os estudos desenvolvidos na Escola de Chicago, inicialmente na área da antropologia, ganham importância e credibilidade, e logo passam a ser empregados em outras divisões da ciência social, como a sociologia. Destacam-se, nesse período, os estudos etnográficos de Malinowski e o surgimento do trabalho de campo.

O próximo momento, chamado de “Fase Modernista” (1950-1970), é conhecido como a idade de ouro das ciências sociais, devido à efervescência criativa impulsionada pela tentativa de tornar a pesquisa qualitativa tão rigorosa quanto a quantitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). A ênfase foi dada à padronização dos dados por meio de moldes estatísticos e às ideias emancipatórias que se materializavam na utilização de uma ciência positivista para a construção de uma crítica às estruturas sociais vigentes.

No terceiro momento, denominado por Denzin e Lincoln (2006) como “Mistura de Gêneros” (1970-1986), prevalecem o naturalismo, o pós-positivismo e o construtivismo. Nessa fase, os pesquisadores tentam formalizar os métodos científicos dentro dos estudos qualitativos. O período é caracterizado por certa sensibilidade do pesquisador para com aspectos éticos e políticos, a qual aparece em descrições densas, que visam romper com o privilégio da voz interpretativa do pesquisador.

O quarto momento ficou conhecido como “Crise de Representação” (1986-1990) (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nele, a escrita como método de investigação emerge, a pesquisa passa a ser

---

<sup>1</sup> Definimos aqui nove etapas distintas, diferindo de outros autores que percebem sete. Tradução livre, com adaptação dos termos.

mais reflexiva, e as questões de gênero, classe e raça ganham maior atenção.

No quinto momento (1990-1995), denominado “Fase de Substituição das Teorias por Narrativas” por Denzin e Lincoln (2006), a escrita etnográfica aparece como resposta à crise de representação e legitimidade; assim, as narrativas ganham destaque e parecem substituir a teoria – ou a teoria passa a ser interpretada ou lida como narrativa. O foco passa para a pesquisa participante e para a produção de teorias a partir da resolução de problemas em contextos locais.

O sexto período, descrito por Denzin e Lincoln (2006), é marcado pela chamada “Pesquisa Pós-Experimental” (1995-2000). Os pesquisadores focaram em novas maneiras de retratar e politizar a experiência vivida por meio de etnografias ficcionais, poesia etnográfica, textos multimídia, formas visuais e coconstruídas e a representação de múltiplas vozes.

O sétimo momento, o “Presente Metodologicamente Contestado” (2000-2004) (DENZIN; LINCOLN, 2006), distingue-se pela luta por ausência de regras nas pesquisas qualitativas, pelos debates sobre a “validez” da pesquisa e pela contestação de regimes políticos conservadores que fazem afirmações relativas à verdade.

Por fim, foi denominado de “Futuro Imediato” (a partir de 2005) o momento em que as ciências sociais passam a enfatizar propostas de justiça social, descolonização da academia por meio da pesquisa em pós-graduação e inserção de membros culturalmente diversificados.

Dando continuidade a essa cronologia, Fontoura (2011) propõe um nono período, hoje em vigor, denominado “Futuro Fraturado”, em que o trabalho acadêmico é práxis política, com o

surgimento de uma nova ética, estética e teleologia para um mundo globalizado.

Após exposição dessa cronologia, podemos vislumbrar que as pesquisas qualitativas têm se constituído como campo de conhecimento marcado por contrassensos e conflitos, uma vez que

[...] a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. (FLICK, 2009, p. 25).

A variação de abordagens teóricas e metodológicas que compõem e formatam as pesquisas produzem “[...] resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação [...]” (STRAUSS; CORBIN, 2009, p. 23). Desse modo, o termo “pesquisa qualitativa” constitui-se num guarda-chuva que abarca investigações científicas em que o conhecimento é construído mediante a compreensão da realidade humana vivida socialmente. Essa compreensão se dá por meio dos significados das crenças, valores, motivos e atitudes, no nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As pesquisas qualitativas buscam dados predominantemente descritivos, reunidos ao longo do processo investigativo. Esse material se ancora em descrições individuais e coletivas de situações e acontecimentos, mediante documentos, entrevistas, conversas e transcrições. A relação estabelecida entre investigador, lócus e sujeitos da pesquisa é outra característica importante, já que o contato é direto e tende a ser prolongado. Busca-se, nesse itinerário,

compreender os sentidos que as pessoas dão às coisas, às situações que vivenciam, à sua vida.

Por muito tempo, as ciências naturais buscaram se afastar da experiência humana em prol de uma racionalidade positivista que possibilitasse a total separação entre o pesquisador e o objeto a ser estudado. Essa forma de pensar tornou-se paradigmática também nas ciências humanas, o que vem sendo contestado, pois lidamos com um

[...] conhecimento produzido socialmente, situado na história e na cultura e não, como pretendiam as ciências naturais – e ainda hoje as tendências positivistas – um conhecimento inteiramente objetivo. (KRAMER, 1998, p. 21).

Elementos não cognitivos – tais como a emoção, a paixão, o amor, o ódio, a gana – fazem parte de fenômenos que jamais poderão ser restringidos a variáveis positivistas (SANTOS, 1989). Eles se tornam objeto de ciências que lidam com homens e mulheres e se interessam por aspectos da realidade que não podem ser quantificados, trabalhando com motivações, crenças, valores, o universo simbólico e suas significações.

Nesse sistema de crenças, valores e significações que os sujeitos utilizam para formular concepções sobre a vida, a pesquisa qualitativa é uma possibilidade de explorar as significâncias que indivíduos, ou um coletivo social, impõem a um problema ou fenômeno. Estudos qualitativos permitem descrever a complexidade de determinado problema com vistas a estabelecer a interação entre as variáveis, bem como compreender e analisar as interações estabelecidas por grupos sociais como forma de contribuir para a criação de mecanismos de

mudanças de determinado grupo, possibilitando o entendimento de particularidades do comportamento dos indivíduos.

Devemos ter consciência de que o conhecimento (re)construído pela pesquisa qualitativa é um “[...] conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados [...]” (GATTI, 2002, p. 10). Dessa forma, enfatizamos que a metodologia e a técnica são entendidas neste estudo como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando o campo acerca de seus limites e possibilidades (DEMO, 1989).

## DA ANÁLISE: A TEMATIZAÇÃO DE CONTEÚDO

Interpretar dados nas pesquisas qualitativas requer olhares que exigem alternativas de conhecimentos e representações. Os estudos de Bardin (2016), Jovchelovitch e Bauer (2002), Fontoura (2008, 2011), Moraes (1994, 1999) e Creswell (2010, 2014) apontam possibilidades de trabalho com pesquisas qualitativas que têm como cerne a narrativa, a partir da “análise de conteúdo”, termo que abarca

[...] todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistem na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, como o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo vem se consolidando como saber científico, capaz de eleger e operacionalizar técnicas analíticas para compreender as condições de produção dos discursos

no que tange ao conteúdo das crenças, atitudes e opiniões dos sujeitos. Por esse motivo, a metodologia vem sendo aplicada nas pesquisas qualitativas que têm a narrativa como foco interpretativo.

Tomamos aqui a análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo ocorre a partir de três polos cronológicos: a *pré-análise*, fase de organização e sistematização inicial do material a ser analisado; a *exploração do material*, momento em que os dados brutos são organizados e analisados de forma densa, buscando descrever as características do conteúdo; e o *tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação*, quando os dados são tratados e se trabalha com as informações resultantes da análise, interpretando essas informações (BARDIN, 2016).

A tematização como técnica estabelecida dentro da análise de conteúdo consiste em codificar o material a ser analisado, pois

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, [...] permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] (BARDIN, 2016, p. 133).

Reforçando as ideias de Bardin (2016), Jovchelovitch e Bauer (2002) propõem que a tematização, ou redução textual do conteúdo, adote dois passos: generalização e condensação de sentidos – o texto é posto em três colunas: transcrição textual, texto sintetizado e redução textual a palavras-chave. Criam-se categorias e depois estas são organizadas em um sistema coerente com os depoimentos que compõem o estudo, a fim de se obter como produto final uma interpretação possível dos achados.

Afirma Creswell (2010, p. 55) que “[...] a espinha dorsal da pesquisa qualitativa é uma ampla recolha de dados, provenientes de múltiplas fontes de informação [...]”. De fato, reside aí o desafio do pesquisador: organizar, categorizar, sistematizar, analisar e comparar os dados levantados, procedendo à triangulação, discutindo os achados e dialogando com a literatura existente e os modelos que possam transmitir adequadamente a essência dos resultados.

Legitimando a tematização do conteúdo, Fontoura (2008, 2011) postula que é o trato com a análise e com o assunto eleito da pesquisa que autoriza um olhar aprofundado sobre o material. A análise de dados é um procedimento de interpretação pessoal que exige do pesquisador um olhar atento para o material de pesquisa.

O ápice do processo é a reflexão criteriosa, na qual o pesquisador torna-se (re)construtor dos sentidos do ato de pesquisar, pois, conforme Fontoura (2011, p. 70),

[...] quanto mais reflexivo for o processo, tanto para si mesmo quanto para quem lê, mais nos fortalecemos para trabalhar as intuições que nos guiam e que dependem dessa reflexividade para sustentá-las no processo de investigar.

Para construir esse caminho metodológico que organiza e estrutura a tematização do conteúdo, Fontoura (2011) lança mão do método de alfabetização de Paulo Freire, utilizando-se da relação entre processo de codificação, aprendizagem e (re)construção do conhecimento, na tentativa de (re)criar uma técnica que possibilite uma análise rica e aprofundada dos dados coletados, levando sempre em conta o contexto em que foram produzidos.

Na tematização do conteúdo, os elementos estão ligados durante todo o processo de análise, interpretação e discussão dos dados, pois

[...] a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (FONTOURA, 2011, p. 72).

Para entender melhor o que Fontoura (2011) propõe, apresentamos os sete passos desse procedimento de análise:

- Primeiro passo: transcrever todo o material coletado de forma oral (entrevistas gravadas, filmagens) ou escrita (perguntas abertas em questionários, depoimentos escritos). Aconselhamos que o(a) próprio(a) pesquisador(a) faça as transcrições, de preferência assim que acabar as entrevistas. Isso ajuda a reconstituir os depoimentos e possibilita uma primeira escuta mais atenta, bem como a correção de rumos em entrevistas futuras. Dúvida sobre palavras devido a falha na gravação podem ser representadas por reticências.
- Segundo passo: leitura atenta para conhecer todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, para depois precisar os focos. Schraiber (1995) aconselha uma leitura flutuante, por

meio da “técnica de impregnação”, uma leitura em profundidade dos relatos até que seja possível ter uma ideia do todo. A análise de uma entrevista, por exemplo, visa explicitar informações e significados pertinentes, que não aparecem em uma primeira leitura.

- Terceiro passo: demarcar o que será considerado relevante, o corpus de análise, explorando o material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro, que podem ser ideias, palavras, frases, metáforas, passagens que pareçam ao pesquisador significativas. Esses dados serão classificados e agregados de acordo com ideias-chave. Deve-se ter cuidado para não modificar o que os participantes dizem de modo a adequar as falas ao que é esperado na investigação.
- Quarto passo: levantar os temas para cada agrupamento de dados, sinalizando trechos que marcam essa seleção. O agrupamento de temas deve seguir alguns princípios: coerência (seguir uma mesma forma); semelhança (temas devem ser agrupados por afinidade entre si); pertinência (seleção de acordo com o referencial teórico e o objetivo do estudo); exaustividade (repetição e esgotamento de um mesmo tema); e exclusividade (a princípio, uma passagem não deve servir para exemplificar mais de um grupo temático).
- Quinto passo: definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões). A análise temática consiste em descobrir núcleos de sentido cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode ter algum significado. Indagamos sobre a importância dos temas: o tema é fundamental para compreender o objeto de estudo? O tema revela alguma faceta do objeto que interessa ao pesquisador? O tema desvela alguma dimensão do referencial teórico adotado?

- Sexto passo: esclarecer o tratamento dos dados separando as unidades de contexto do corpus. O tratamento dos dados pode ser feito por meio da organização de quadros que tragam as unidades de contexto e de significado e sinalizem para procedimentos de interpretação.
- Sétimo passo: fazer a interpretação propriamente dita, cotejando os achados com os referenciais teóricos. A partir das interpretações, o pesquisador pode propor inferências de acordo com premissas previstas no quadro teórico ou abrir outras pistas sugeridas pela leitura do material. A análise se caracteriza pela reconstrução intencional e deliberada a partir do olhar do pesquisador somado aos olhares teóricos utilizados como base da investigação.

Acreditamos que a análise de conteúdo, com a ferramenta da tematização, permite atribuir sentido às narrativas dos sujeitos, mediante a compreensão, a interpretação e a reinterpretação do que foi dito ou omitido (BAUER; GASKELL, 2002). Estamos conscientes de que toda análise de conteúdo é “[...] uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação” (MORAES, 1999, p. 9).

Percebendo o autor como intérprete, sujeito criativo que toma o caminho, a experiência do outro como base para pensar e constituir sua própria trajetória, Machado (2017) propõe a tematização do conteúdo em quatro etapas, que se alimentam dos trabalhos desenvolvidos principalmente por Bardin (2016), Bauer e Gaskell (2002) e Fontoura (2011):

- Organização inicial da análise: preparo de todo o material produzido ao longo da intervenção científica, o primeiro tratamento das informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa. O que aqui denominamos de “organização inicial” da análise corresponde ao que Bardin (2016) chama de “intuições”. Esse é o momento em que se inicia a codificação dos dados. O objetivo é sistematizar a análise.
- Organização temática: leitura mais atenta do material, com base nas anotações anteriores. Nesse momento, a leitura flutuante vai se consolidando. Procuram-se as marcas, os assuntos, os temas, os núcleos de interesse, e pontua-se o entendimento de forma generalizada. Organizam-se os textos por conjuntos para dividi-los em temas, separando-os em conteúdos que se revelaram pertinentes, atentos ao que Fontoura (2011) chama de “processo de agrupamento de temas”. Destacam-se os pontos em comum e divergentes nas narrativas, bem como a repetição de palavras. Anotações são feitas sobre as impressões que essa leitura produziu, considerando o contexto.
- Síntese de ideias: divisão do texto em três colunas (trecho da narrativa, sentido do trecho e comentários/interpretação) com base na seleção feita nas etapas anteriores. Busca-se o significado das palavras e das expressões, sua repetição, e passa-se a questionar como esses temas dialogam com o objeto de estudo e quais as indagações e respostas possíveis.
- Diálogo com os teóricos: incide na interpretação das narrativas dos nossos interlocutores à luz dos referenciais teóricos. Nesse momento, estabelece-se uma relação entre o que o campo investigativo apontou, os temas que emergiram e a nossa interpretação, confrontada e correlacionada com a literatura científica eleita para embasar teoricamente o estudo.

A tematização decorre da experiência do sujeito pesquisador, de suas vivências e percursos de aprendizagens,

[...] de suas leituras e de seu foco de atenção; os mesmos dados vistos por outro pesquisador podem gerar temas distintos, pois cada um tem seu próprio modo de enxergar o que a pesquisa mostra. (FONTOURA, 2009, p. 40).

## A TEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO: NOSSA EXPERIÊNCIA

Nesta seção apresentaremos os extratos de falas e como os tematizamos. Nela, será descrito o processo de análise de dados e refletiremos sobre como foi organizado o método que temos empregado em estudos qualitativos, principalmente na área educacional, nos aspectos que tangem à formação docente. (FONTOURA, 2011; MACHADO, 2017; SOUSA, 2016).

Elegemos como objeto de exposição recortes de uma pesquisa qualitativa, narrativa, de cunho (auto)biográfico, desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (MACHADO, 2017).<sup>2</sup>

Os extratos de falas foram captados no final de 2016, por meio de entrevista com quatro colaboradoras que tiveram suas identidades preservadas. A escolha pela entrevista narrativa se deu por ser este um instrumento de pesquisa não estruturado que encoraja os

---

<sup>2</sup> A pesquisa de Machado (2017) teve como objetivo geral identificar as implicações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na organização didática e pedagógica de um colégio municipal de Cairu, Bahia.

sujeitos a falarem sobre si e suas histórias. Quando a pessoa narra, “[...] faz uma reflexão sobre sua experiência intelectual, profissional, existencial [...]” (SOUZA; PASSEGGI, 2015, p. 110).

As entrevistas narrativas acompanharam um roteiro que visava discutir primeiramente a relação inicial entre o sujeito, a escola e a família. Posteriormente, discutiram-se questões relacionadas à formação inicial e à formação continuada. Na sequência, foram abordadas concepções sobre a alfabetização e o letramento, antes e após a participação no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e as possíveis mudanças didáticas e pedagógicas que ocorreram ou não após essa participação.

No Quadro 1, apresentamos a leitura flutuante feita com base na transcrição das entrevistas. Esse momento refere-se à generalização de uma ideia, ao período da “intuição”. O procedimento originou a primeira anotação livre, a primeira procura pelos núcleos de sentidos, conforme Fontoura (2011), Bardin (2016), Jovchelovitch e Bauer (2002) e Machado (2017) têm proposto. A principal característica desse momento é a liberdade, a descoberta e a constituição de caminhos para realizar uma análise de dados.

**Quadro 1** – Análise temática: Passo 1.

Refletir sobre o relato: <i>Minha vivência me pedia, eu tinha que me especializar. As pessoas também lhe cobram (– Ah, tá na graduação? – Tem que fazer uma pós, porque assim...). Eu ficava pensando em fazer uma pós, mas em quê? Na época por pressão da família, todo mundo trabalha na educação. Eu tinha que me especializar. (Sófia, 2016, informação verbal).</i>	
Diferença de percepção: – Possibilidade de se recolocar no mercado de trabalho. – Cobrança por parte dos pais dos alunos.	Traços comuns: – Os cursos de formação não garantem o saber necessário para ser professor. – A continuidade dos estudos possibilita um trabalho mais eficaz. – Incentivo da família e dos próprios professores da graduação. – Imposição do mercado de trabalho. – A sociedade cobra do professor formação. – Acesso para novos conhecimentos. – Escolha de área por afinidade. – Desejo pessoal.

Fonte: Machado (2017, p. 79).

No segundo momento de tematização, Machado (2017) organizou o texto pela ordem dos blocos temáticos que dirigiram as entrevistas narrativas (Quadro 2). Os trechos foram analisados separadamente, e depois elencados em blocos temáticos que respeitaram um padrão de repetição de temas e de assuntos, com base nas ideias de coerência, semelhança e exaustividade, como indicado por Fontoura (2011) e Bardin (2016).

**Quadro 2** – Análise temática: Passo 2.

Bloco temático para entrevista:	Possível tema:	Possível categoria:
Formação inicial	Razão da escolha da carreira  Subtema: mercado de trabalho/desejo/necessidade financeira	Dimensão pessoal da formação docente.
<i>Na época tinha opção, contabilidade ou magistério. Eu sempre gostei mais do magistério, antes de me formar mesmo eu já ajudava as crianças na minha vizinhança com os deveres de casa, para mim era mais fácil e eu gostava, sempre gostei. (Edna, 2016, informação verbal).</i>		
<i>Quando eu parti para o ensino médio tinha que escolher o curso, eu lembro que era formação geral e magistério, eu optei por magistério porque eu sempre tive vontade de ser professora; eu me espelhava nos meus professores do Fundamental I e do Fundamental II. (Sofia, 2016, informação verbal).</i>		
<i>Eu escolhi o curso de magistério por uma falta de opção de emprego, já que eu tinha vontade de trabalhar, e eu decidi fazer magistério para ensinar. Foi difícil, claro, comecei dando aulas de reforço escolar e isso dando continuidade ao meu curso, não parei em momento algum. (Sara, 2016, informação verbal).</i>		

Fonte: Machado (2017, p. 80).

O Quadro 2 é resultado da análise do Quadro 1 e das anotações feitas desde a transcrição das narrativas. O Quadro 3 expõe um esquema com os blocos temáticos, o conteúdo reconstruído pelas narrativas dos sujeitos e sua percepção sobre o tema discutido.

**Quadro 3 – Análise temática: Passo 3.**

(Continua)

Bloco temático	Reconstrução das narrativas	Percepções apresentadas	Possível núcleo temático	Observações livres
Relação inicial entre o sujeito, a escola e a família.	Impressões acerca da escola; como a educação era percebida em seu espaço familiar.	Escola como espaço de: diversão, amizade, traquinagem, prazer e castigo (devido às dificuldades para aprender o conteúdo). Antagonismo entre o campo e a cidade. Reconhecimento da função social da escola. A escola divide espaço com o reforço escolar.	Relação escola-família.	Bom relacionamento com o espaço escolar; a família incentiva a ida à escola, mesmo tendo um baixo grau de escolaridade. Há uma dificuldade por parte de duas professoras para dominar os conteúdos.
Para refletir: dimensão pessoal da atividade do magistério – como percebo o espaço escolar e lido com ele, como essa ação me possibilita ou não me tornar professor.				

Bloco temático	Reconstrução das narrativas	Percepções apresentadas	Possível núcleo temático	Observações livres
Formação inicial.	Os sujeitos reconstruíram as suas memórias a partir da sua iniciação na docência.	<p>Desejo de infância: brincadeira/ensina os deveres dos outros.</p> <p>Escolha × imposição devido ao mercado de trabalho ser maior para professores.</p> <p>Magistério × contabilidade como únicas opções de formação disponíveis.</p> <p>A ação leiga (reforço escolar, a professora em formação); busca da profissionalização.</p> <p>Aprendizagem mínima para o pleno exercício.</p> <p>Susto × superação × construção de experiência devido ao contato diário (choque entre a teoria e a prática).</p> <p>Relação de afetividade para com o curso.</p> <p>Dificuldades encontradas.</p>	Razões da escolha docente.	<p>O estágio remunerado, o reforço escolar o e programa para alfabetização de jovens e adultos são importantes para a inserção no magistério.</p> <p>As dificuldades de exercer o magistério vão se apresentando durante o dia a dia do espaço escolar.</p> <p>Vai se instituindo o ser professor a partir das demandas apresentadas.</p> <p>Surgem os primeiros indícios da necessidade de buscar novas formações.</p> <p>Tomamos o curso de magistério como a formação inicial das nossas interlocutoras, no que tange à formação docente.</p>
Para refletir: dimensão legal da atividade do magistério – a titulação me possibilita exercer a profissão.				

Para organizar o estudo, buscamos detectar possíveis núcleos temáticos, apresentando observações livres (uma análise inicial) e categorias que já havíamos encontrado, lido e estudado na literatura.

O Quadro 4 apresenta algumas pistas para pensar motivos que levaram as professoras entrevistadas ao magistério.

**Quadro 4** – Análise temática: Passo 4.

(Continua)

Bloco temático para entrevista: formação inicial	Tema: razões da escolha docente	
Trechos das narrativas (unidade de contexto)	Essência do texto (significado reformulado)	Argumentos
<p><i>Na época tinha opção, contabilidade ou magistério. <u>Eu sempre gostei mais do magistério, antes de me formar mesmo eu já ajudava as crianças na minha vizinhança com os deveres de casa, para mim, era mais fácil e eu gostava, sempre gostei.</u></i> (Edna, 2016, informação verbal).</p>	<p>Escolha entre contabilidade e magistério.</p> <p>Familiaridade com o magistério.</p>	<p>Repetição da palavra “gostei”; reforço da ideia de que a escolha foi por prazer.</p> <p>A profissão como algo anterior à formação.</p>
<p><i>Quando eu parti para o ensino médio, tinha que escolher o curso. Eu lembro que era formação geral e magistério. <u>Eu optei por magistério, porque eu sempre tive vontade de ser professora; eu me espelhava nos meus professores.</u></i> (Sófia, 2016, informação verbal).</p>	<p>Escolha entre magistério e formação geral.</p> <p>Vontade de ser professora.</p>	<p>A formação aparece como algo natural, então já era uma decisão a ser tomada.</p>

Bloco temático para entrevista: formação inicial	Tema: razões da escolha docente	
<p><i>Eu escolhi o curso de magistério por uma falta de opção de emprego. Já que eu tinha vontade de trabalhar, eu decidi fazer magistério para ensinar. Foi difícil, claro, comecei dando aulas de reforço escolar e isso dando continuidade ao meu curso, não parei em momento algum.</i> (Sara, 2016, informação verbal).</p>	<p>Facilidade para adentrar no mercado de trabalho.</p> <p>Exercia o magistério via reforço escolar.</p>	<p>A profissão como possibilidade de emprego. Inicia-se como professora leiga, de banca.</p>
<p><i>[...] eu precisava trabalhar para manter meu irmão fazendo o curso de medicina no Rio, e foi o trabalho que surgiu. Eu morava na roça, surgiu o trabalho na roça e eu virei professora. Mas, no fundo, no fundo eu tinha uma paixão para ser professora [...].</i> (Guida, 2016, informação verbal).</p>	<p>O magistério é fonte de renda para manter o irmão fazendo medicina no Rio.</p> <p>Magistério como facilidade de empregabilidade na zona rural.</p>	<p>Mesmo fazendo o curso de magistério, “foi o trabalho que surgiu”. A profissão se apresenta a partir de duas demandas: da necessidade da comunidade ter uma professora e da necessidade da professora de ajudar a custear os estudos do irmão.</p>

Fonte: Machado (2017, p. 84-85).

Selecionamos trechos de respostas ao segundo bloco de perguntas, que correspondem a nossa tentativa de compreender como as profissionais entrevistadas adentraram o magistério. Esses trechos foram eleitos conforme sua pertinência temática. Como destaque, elegemos a categoria “formação docente”. Dentro dela, temos como

tema “razões da escolha docente”, e possíveis subtemas: o “mercado de trabalho” e “opções de estudo e carreira”. Apresentamos algumas anotações livres a partir dessas primeiras leituras:

- O magistério surgiu nas vidas das professoras devido às possibilidades escassas de estudo e de desenvolvimento de uma carreira em outras áreas que não fossem a educação ou a contabilidade.
- Considerando que as entrevistadas têm mais de 35 anos de idade e vêm de famílias com baixo grau de instrução, o magistério era visto como carreira feminina, respeitável, incentivada pelos familiares. Basta pensar como algumas meninas se identificam com a figura da professora e com a profissão, levando o dia a dia da escola para suas brincadeiras, e como essa ação é incentivada e aprovada quando elas são requisitadas para ajudar os filhos dos vizinhos a fazer tarefas escolares.
- Há três décadas, no interior da Bahia, o mercado de trabalho parecia absorver com mais facilidade professores do que contadores.
- O magistério, mesmo sendo objeto de desejo, torna-se uma imposição, se pensamos na estrutura que o conjunto familiar montou para manter o filho homem estudando medicina no Rio de Janeiro. A entrevistada busca afirmar que ela desejava ser professora. A afirmação soa como uma desculpa devido à ênfase na conjunção “mas” e na repetição da expressão “no fundo”. A repetição do verbo “surgir” também dá a ideia de que, mesmo fazendo o magistério, a professora não tinha pretensão de seguir a carreira que “surgiu” com a oferta de trabalho. Pelas circunstâncias, esperava-se que ela se sacrificasse em prol dos estudos e da carreira do irmão.

O próximo passo é interpretar essas narrativas, as categorias que a análise temática nos apresentou, dialogando com o corpo teórico. Até aqui não nos interessou aprofundar os dados achados, discutidos e analisados na investigação que tomamos como exemplo. Intencionamos utilizar trechos do estudo para ilustrar, descrever e demonstrar o caminho da tematização do conteúdo.

Trabalhar com a tematização do conteúdo é vislumbrar “[...] que não existem histórias ‘certas’, somente múltiplas histórias [...]” (CRESWELL, 2014, p. 55). Nesse trabalho, o pesquisador procura o eco do seu relato nos participantes, representando com precisão o que disseram.

A análise é fruto do conjunto de procedimentos que levaram em conta desde as unidades de contextos até os elementos que precedem a narração, como idade, formação da família, religiosidade e contexto social, entre outros. Também temos consciência de que toda a análise é um trabalho particular, pois é uma reconstrução intencional que parte do nosso olhar de pesquisador e das nossas escolhas teóricas. Esses saberes vão nos impregnando e permitem interpretar as narrativas dos interlocutores.

## ALGO A PONDERAR

Trouxemos neste artigo uma visão histórica da análise de dados qualitativos, mostrando as propostas de alguns autores e descrevendo procedimentos seguidos em nossas pesquisas. Esta não é a única forma de analisar dados, nem pretendemos que seja adotada universalmente – o que seria contraditório com a própria concepção de pesquisa qualitativa situada em um paradigma crítico. Porém, esperamos contribuir com pesquisadores(as) ampliando

possibilidades que reforcem as qualidades teóricas e metodológicas de pesquisas em educação e em outras áreas do conhecimento que utilizam dados qualitativos em suas investigações.

Nessa direção, enfatizamos que, ao se escolher procedimentos de construção e análise de dados na pesquisa qualitativa, deve-se lançar mão de escolhas diversificadas, que proporcionem uma aproximação mais apropriada e abrangente do tema, objeto ou fenômeno a ser estudado. O campo da pesquisa em educação não pretende negar, tampouco invisibilizar ou minimizar a importância da pluralidade de métodos, procedimentos e técnicas, embora seja preciso lembrar que a coerência entre eles é premissa básica.

Dos múltiplos caminhos para a construção e a análise de dados na pesquisa em educação, apresentamos e problematizamos de maneira sucinta uma alternativa: a tematização do conteúdo. Essa alternativa pode se cruzar com outras formas de análise e, nesse cruzamento, provocar novas formas de conhecimento, dando ensejo a outras múltiplas técnicas e procedimentos de pesquisa.

Por fim, recorremos a Minayo, Suely e Gomes (2001, p. 79), quando enfatiza que uma análise, “[...] por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa”, pois, em se tratando de ciência, as afirmações podem ser superadas por outras afirmações futuras – esse é o (per)curso científico. Por isso, reiteramos que a investigação científica é atravessada por “[...] idas e vindas que tecem os movimentos políticos e metodológicos durante o fluxo da pesquisa” (GONÇALVES; RODRIGUES; GARCIA, 2018, p. 131). Assim, a tematização do conteúdo é uma metodologia variada, em permanente revisão.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Rev. Brasileira de Educação*, n. 23, p. 62-74, 2003.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 45-70.
- CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1989.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. *In: FONTOURA, Helena Amaral (org.). Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa.* Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional).

FONTOURA, Helena Amaral da. Formando professores que aprendem a partir de relatos: uma experiência na Faculdade de Formação de professores (FFP) da UERJ. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 137-146, 2008.

FONTOURA, Helena Amaral da. Revisitando dados e refletindo sobre o uso de vídeo em etnografia. *In: FONTOURA, Helena Amaral da; MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de (org.). Etnografia e educação: relatos de pesquisa.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p. 31-46.

GATTI, Bernardete Angelina. *A questão da pesquisa em educação no Brasil.* Brasília, DF: Plano, 2002.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. *In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 32-46. (Coleção Ciências e Pesquisa em Questão).

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 19-41, 1998.

MACHADO, Maikson Damasceno Fonseca. *Como anda o PACTO?: as implicações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SUELY, Ferreira Deslandes; GOMES, Romeu. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, Maria Emília Amaral. (Org). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHRAIBER, Lilia Blima. A pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SOUSA, Nilcelio Sacramento de. *Formação em exercício e desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes: um estudo de caso no âmbito do Programa de Formação de Professores*

Helena Amaral da Fontoura, Maikson Damasceno Fonseca Machado e Nilcelio Sacramento de Sousa

(Pafor) em Várzea do Poço-BA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Diálogos sobre a pesquisa (auto)biográfica, formação e profissionalização docente. In: RIOS, Jane (org.). *Docência na educação básica*. Salvador: Eduneb, 2015. p. 101-122.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

# HISTÓRIA ORAL E NARRATIVAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Diego Carlos Pereira

Oriundo de experiências de investigação no campo da formação de professores norteadas pela história oral, este é um ensaio teórico sobre as relações e o alcance dessa metodologia nas pesquisas em educação. O texto insere-se no âmbito de uma pesquisa de mestrado com professores formadores de cursos de licenciatura na cidade de Uberaba, Minas Gerais, onde investigamos trajetórias formativas e a constituição da identidade docente (PEREIRA, 2016).

Assim, nosso intuito é contribuir para as discussões acadêmicas sobre as relações entre história oral e a formação de professores a partir de nossas experiências de pesquisa. Essas experiências, baseadas na pesquisa colaborativa e no método da cartografia, inserem-se no âmbito do trabalho e das discussões coletivas realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (Gepeduc) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e nos ateliês formativos realizados por ele entre 2015 e 2017.

Para Thompson (2002), a história oral é uma tendência acadêmica que busca compreender e discutir aspectos sociais e culturais por meio de aspectos e indícios íntimos dos sujeitos, ou seja, por

meio das experiências e significados construídos pelas pessoas ao longo da vida sobre um momento ou tema específico. Essas experiências e significados são revividos através da memória e expressados por uma entrevista ou um conjunto de entrevistas.

A história oral não se volta apenas a objetos históricos de um passado remoto. Seus enredos metodológicos reconhecem o sujeito em seu próprio tempo e sua relação com experiências vividas em um passado longínquo ou próximo. Trata-se, portanto, de uma metodologia que traz elementos para compreender experiências passadas do sujeito expressadas no tempo presente.

Nesse sentido, a história oral pode servir de método também a pesquisas que não buscam construir uma narrativa histórica. No entanto, mesmo em pesquisas “não históricas”, acreditamos que há historicidade, considerando que elementos humanos são universos simbólicos historicamente situados, pois conferem significação temporal e espacial às ações humanas representadas nas narrativas, mesmo que a temática de pesquisa seja fundamentada em teorias sociais, antropológicas, educacionais e das humanidades como um todo.

Assim, parece-nos prudente compreender a história oral em sua pluralidade de usos e alcances, em áreas de conhecimento distintas da história ou em pesquisas que não apresentam uma abordagem histórica. Na área da educação, por exemplo, a história oral pode servir tanto a estudos da história da educação como a investigações focadas em outros temas. Nosso levantamento de teses e dissertações (PEREIRA, 2016) mostra uma expansão no uso da história oral em pesquisas “não históricas” na educação, especialmente em trabalhos sobre a formação de professores (FONSECA, 1997; GARNICA, 2005; NÓVOA, 2007).

Sem esmiuçar os dados do referido levantamento, pois não é nosso intuito discuti-lo aqui, acreditamos que seja importante adentrar esse debate e construir múltiplos e diversos olhares para a pesquisa. Nesse sentido, o objetivo deste texto é discutir e apresentar os alcances teóricos e metodológicos da história oral e do trabalho com as narrativas em investigações da área de educação.

As reflexões estão organizadas da seguinte maneira: primeiro, explanamos acerca das relações da história oral com a abordagem qualitativa de pesquisa; depois, tratamos dos pressupostos da história oral, suas origens, formas, objetivos, etapas e tipos de análise; e, por fim, apresentamos nossas considerações.

## HISTÓRIA ORAL E PERSPECTIVA QUALITATIVA

A natureza qualitativa de uma pesquisa perpassa os objetivos dela e a relação que o pesquisador desenvolve com os sujeitos da investigação. Assim, o estudo qualitativo se relaciona com nossas escolhas pessoais e profissionais ao longo de nosso processo de formação e investigação. Portanto, esse tipo de pesquisa emerge como processo fundamental de dualidade entre o ser pesquisador e o ser sujeito, em constante construção de conhecimento, seja ele científico ou não (PEREIRA; COSTA, 2018).

Poderíamos enaltecer diversos pressupostos da pesquisa qualitativa, tendo em vista autores consagrados no campo da pesquisa educacional, como Ludke e André (2011), que destacam a perspectiva do sujeito, ou mesmo Bogdan e Biklen (1994), que explanam acerca da riqueza das experiências e dos significados dos sujeitos. Ambos discorrem sobre a perspectiva qualitativa pensando os sujeitos como sociais, culturais e intencionais.

Ao colocar nossas inferências, questionamentos, experiências e sensibilidade na escrita de um trabalho científico, assumimos que nós, enquanto autores e sujeitos sociais, estamos presentes nesse processo. Para Minayo (2008), esse é um dos principais pilares para a pesquisa de cunho qualitativo: considerar que o autor e o conhecimento científico não estão acima da realidade, mas fazem parte dela e estão integrados à sociedade.

Portanto, a perspectiva qualitativa permite considerar que a construção do conhecimento científico não está isenta de interesses, pressupostos, significados e aspirações do pesquisador, bem como da realidade pesquisada. Nesse âmbito de discussão, as pesquisas qualitativas são

[...] entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 2008, p. 23, grifos da autora).

A pesquisa qualitativa abarca as relações culturais e sociais mediadas pela contextualização histórica e espacial, aproximando-se dos sujeitos e das realidades pesquisadas. Para Minayo (2008), a natureza da pesquisa qualitativa se aproxima da natureza humana, pressupondo sua imprecisão, suas especificidades sociais e significados, que não são representados por padrões ou regras positivistas.

Os equívocos a que os pesquisadores qualitativos estão sujeitos referem-se exatamente à cultura positivista de ciência da academia, que toma a realidade e os fenômenos sociais e culturais como totalidades reduzidas a si mesmas. Ao seguir essa cultura sem

contextualizar problemas históricos, culturais e estruturais, corre-se o risco de reducionismo (MINAYO, 2008).

Para não incorrer nesse risco, é preciso considerar que o “[...] universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam [...]” (MINAYO, 2008, p. 24). Portanto, a perspectiva qualitativa abrange os pontos de vista dos sujeitos e as relações imbricadas no processo de construção de suas experiências. Levar em conta essas perspectivas e relações é crucial para qualquer pesquisa que se proponha a adentrar a história oral como metodologia de pesquisa.

Assim, assumindo o ponto de vista dos sujeitos como foco da pesquisa qualitativa, assume-se também a reflexão sobre seus valores sociais, culturais e religiosos; sobre suas tradições, crenças e identidade nas organizações e estruturas sociais; sobre interpretações de suas experiências e de seu espaço social; sobre a articulação de seus conflitos e de suas concessões no cerne das relações com outros sujeitos e organizações sociais; assume-se, enfim, a investigação sobre a parcela subjetiva da vida humana (PEREIRA; COSTA, 2018).

Esses pressupostos, que se estendem sobre a historicidade e aspectos significativos para os sujeitos, nos interessam porque a história oral parte do cotidiano dos sujeitos e exige a imersão no processo e nas estruturas sociais envolvidas nas experiências relatadas.

Assumir essa perspectiva é considerar um complexo conjunto de elementos e expressões humanas nas estruturas, processos, relações, sujeitos, significados e representações. Todos esses elementos, como veremos a seguir, introduzem a história oral no bojo da pesquisa qualitativa. Assim, fazer uma pesquisa qualitativa

[...] significa enfrentar o desafio de manejar ou criar (ou fazer as duas coisas ao mesmo tempo) teorias e instrumentos capazes de promover a aproximação da suntuosidade e da diversidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. (MINAYO, 2008, p. 42-43).

No âmbito das pesquisas qualitativas, a história oral se configura como um conjunto de perspectivas, técnicas e teorias que a caracterizam como metodologia que evidencia os sujeitos e sua história, (FERREIRA; AMADO, 2010). O alcance da história oral na pesquisa qualitativa se deve a seus pressupostos, que são

[...] poderosos instrumentos para a descoberta, exploração e avaliação de como as pessoas compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e dão-lhes significado, a partir do momento presente [...]. (MINAYO, 2008, p. 158).

Portanto, posicionar a história oral no âmbito da pesquisa qualitativa significa assumir que a investigação responderá a alguns questionamentos e a outros não, reconstruindo e aprofundando questões sem ter um caráter conclusivo. Nesse sentido, a pesquisa se configura como um ciclo em que o estudo é um processo provisório, que termina em um produto também provisório e recomeça com questões não resolvidas, a serem ampliadas e ressignificadas em um desenvolvimento contínuo.

## **A história oral como percurso investigativo**

A metodologia da história oral foi amparada pelos avanços tecnológicos que permitiram novas formas de registro das evidências orais. Antes de gravadores de áudio e vídeo, essas evidências tinham poucos aparatos que as captassem. As tradições populares, por exemplo, eram preservadas no tempo a partir da fala, da transmissão entre gerações e da passagem para o escrito – quando deixavam de ser orais (MEIHY, 2005).

Com a possibilidade do registro fidedigno das narrativas com aparatos tecnológicos, a história oral emerge no final dos anos 1940, na Universidade de Columbia, em Nova York, a partir da necessidade de registrar as experiências vividas pelos combatentes da Segunda Guerra Mundial (MEIHY, 2005). No entanto, somente a partir dos anos 1960 a metodologia foi ampliada, devido ao impulso dado por movimentos sociais (feminismo, movimento estudantil e dos trabalhadores, direitos humanos etc.).

Nesse período, a história oral se configurou como um instrumento “[...] validado pelos grupos oprimidos, [...] [e] acabou por ser identificada como uma ‘história vista de baixo’ ou uma ‘outra história’ [...]” (MEIHY, 2005, p. 36). Para além da história institucional ou política, a preocupação investigativa se volta para a vida dos sujeitos da pesquisa, seus significados, perspectiva dos fatos, experiências e narrativas.

No Brasil, devido à ditadura civil-militar vigente entre os anos 1960 e 1980, o desenvolvimento da história oral é ainda mais recente. O governo controlava gravações e registros orais, cerceando a liberdade e a autonomia necessárias a essa metodologia. Segundo Ferreira e Amado (2010), mesmo com registros de

história oral desde os anos 1970, apenas nos anos 1990 o método foi sistematizado e ampliado no país, com a criação da Associação Brasileira de História Oral, em 1994.

Meihy (2005) aponta que é preciso delimitar as diferentes evidências orais humanas. Segundo o autor, temos: a) a oralidade, que é a expressão espontânea das pessoas no dia a dia; b) as fontes orais, que são expressões com fins de registro ou arquivamento; c) a literatura oral, como contos, poesias, “causos” não escritos e mantidos na tradição popular; e d) a história oral, um procedimento metodológico específico, baseado em projeto e pesquisa e com um objetivo determinado.

Como salientamos anteriormente, a pesquisa qualitativa, fundamentalmente de cunho histórico, parte da vida dos sujeitos, suas intencionalidades e significados. Já a história oral emerge como perspectiva particular de experiências vividas no passado e narradas no presente, provocando reflexões e problemáticas posteriores (futuro). Dessa forma,

História oral é uma prática de apreensão de narrativas feitas através do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato [...] a fim de favorecer estudos de identidade e memória cultural [...]. (MEIHY, 2005, p. 17).

Garnica (2005) sinaliza que há um equívoco em considerar a história oral como metodologia de propriedade apenas dos estudos historiográficos. Para o autor, é o *caráter narrativo* da história oral que a potencializa no âmbito qualitativo das pesquisas, pois o “[...] mais correto seria nos referirmos a essa modalidade como

abordagem qualitativa de pesquisa que vincula oralidade e memória [...]” (GARNICA, 2005, p. 2).

Desse modo, a história oral em grande medida corrobora os pressupostos de toda pesquisa qualitativa, pelo fato de que “[...] é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar*, questões; formular as perguntas, porém não pode oferecer as respostas.” (FERREIRA; AMADO; 2010, p. xvi, grifos nossos).

## Os gêneros e os estilos na história oral

As entrevistas fundamentadas pelos pressupostos metodológicos da história oral buscam compreender a sociedade e as problemáticas de seus processos a partir de aspectos íntimos e pessoais, ou seja, experiências e significados construídos pelos sujeitos são os alvos principais de todo trabalho de história oral (THOMPSON, 2002).

No entanto, existem perspectivas diferentes para a apreensão das entrevistas no âmbito da história oral, e elas variam de acordo com os objetivos e a natureza do estudo. Segundo Meihy e Holanda (2007), essas variações são uma característica básica desse método. O Quadro 1 apresenta três gêneros investigativos da história oral e suas características.

**Quadro 1 – Gêneros de história oral**

Gênero	Características
História de vida	<p>1) O centro de interesse é o próprio sujeito na história; a história do depoente é o objeto da pesquisa; a trajetória do sujeito é o cerne de suas experiências.</p> <p>2) A entrevista é aberta, e os tópicos podem ser tratados cronologicamente ou não. O sujeito tem liberdade total para ser o narrador de sua própria história.</p> <p>3) Pressupõe-se que o entrevistador tenha conhecimento prévio do sujeito (documentos, fatos históricos etc.) para fundamentar a entrevista.</p>
História oral temática	<p>1) O centro de interesse são as experiências dos sujeitos em relação a um ou mais temas específicos a serem pesquisados; a trajetória só é importante se tem relação com o tema escolhido.</p> <p>2) A entrevista é mais objetiva e direcionada às problemáticas do estudo. No entanto, pressupõe-se abertura para o diálogo e para as narrativas do depoente.</p> <p>3) Questionários podem ser usados para definir os sujeitos da pesquisa, uma vez que estes não são previamente estabelecidos, como no caso do gênero história de vida.</p>
Tradição oral	<p>1) O centro de interesse são as manifestações tradicionais de sujeitos e grupos (folclore, histórias de transmissão geracional, lendas, crenças, ditados populares, personagens míticos, rituais e tradição comunitária).</p> <p>2) Entrevistas abertas e trabalho de campo (observação, etnografia etc.).</p> <p>3) Pressupõe conhecimentos prévios sobre os sujeitos e o grupo. No entanto, na observação e na entrevista, é fundamental se desvincular de pré-conceitos.</p>

Fonte: Pereira (2016), a partir dos estudos de Meihy (2005) e Meihy e Holanda (2007).

Observando o Quadro 1, vemos que o gênero de história oral dependerá da relação entre tema, objeto, objetivo, sujeitos e pesquisador. Cada um dos três tipos de história oral atende a possibilidades distintas. O interesse do investigador é fundamental para a definição da perspectiva.

Meihy e Holanda (2007) e Ferreira e Amado (2010) propõem outra classificação, baseada em estilos de pesquisa (Quadro 2).

**Quadro 2** – Estilos de pesquisa em história oral

Estilos de história oral	Características
Arquivista-documentalista	1) Tem o objetivo de criar e organizar arquivos que documentam evidências orais. 2) Constrói fontes orais para arquivá-las, tendo em vista o uso futuro por pesquisadores e/ou instituições interessadas.
Difusor populista	1) Tem o objetivo de divulgar a história daqueles que não aparecem registrados objetivamente na historiografia oficial. 2) Constrói fontes orais e arquivos que buscam difundir os sujeitos pesquisados tal qual apresentados pelas narrativas, sem interpretação ou tentativa de análise.
Reducionista	1) Usa a história oral como um apoio, um instrumento de informação oral para comprovações factuais ou ilustrações teóricas. 2) Usa evidências orais de maneira limitada, como demonstração ou discussão de uma teoria ou problemática.
Analista completo	1) Tem o objetivo de colher, ordenar, sistematizar e criticar o processo de produção da fonte, analisando, interpretando e situando historicamente as evidências orais. 2) Usa a história oral como método de pesquisa, estabelecendo relações de maior profundidade com os sujeitos e temas pesquisados. A fonte oral é um meio de dispor de uma construção intelectual a partir das narrativas.

Fonte: Pereira (2016), a partir dos estudos de Ferreira e Amado (2010).

De maneira geral, dos estilos do Quadro 2, o de “analista completo” nos parece o mais apropriado, tendo em vista que nossas pesquisas buscam atender anseios e demandas acadêmicas (iniciações científicas, mestrados, doutorados etc.). Os outros estilos, a nosso ver, atendem a interesses próprios de outras áreas de conhecimento, como a arquivologia, a biblioteconomia, o jornalismo etc.

## **As etapas da pesquisa em história oral**

Tendo em vista os pressupostos da história oral, Meihy (2005) propõe quatro etapas para as pesquisas. Cada uma das etapas representa cuidados específicos com a abordagem metodológica, que se distinguem, em termos de concepção, das etapas comuns de trabalhos com o uso de entrevistas qualitativas.

### *O desenvolvimento teórico do projeto em história oral*

Muitas vezes citada como a fase de estudos e fundamentação teórica que subsidia todo o processo de pesquisa para a história oral, a caracterização do projeto pressupõe a pesquisa de um tipo de “documentação viva”,<sup>1</sup> abordando sempre a perspectiva do sujeito e suas experiências (MEIHY; HOLANDA; 2007).

Meihy e Holanda (2007) afirmam que o estudo teórico anterior às entrevistas é essencial para as discussões a partir das narrativas do sujeito, sobretudo do ponto de vista do conceito de experiência e dos fundamentos sociológicos e históricos dos fenômenos investigados.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pelo autor (MEIHY; HOLANDA; 2007, p. 43).

*Os pressupostos da história oral para as entrevistas e as gravações*

Segundo Meihy (2005), muitas vezes a história oral – principalmente quando se escolhe como gênero a temática – é confundida com entrevistas qualitativas tradicionais. Seus objetivos, no entanto, são distintos, e confundir as duas abordagens pode levar a equívocos. Entrevistas semiestruturadas, por exemplo, têm a sua importância, mas não têm como foco a singularidade dos sujeitos pesquisados.

A história oral vai além das tradicionais entrevistas qualitativas semiestruturadas, pois enfrenta as relações de poder entre pesquisador e sujeito pesquisado (MEIHY, 2005). O poder do entrevistado é amplamente superior e lhe confere liberdade para narrar sua própria história. Assim, “[...] o narrador assume papel de personagem essencial no projeto, e isso implica um jogo de autoridades no qual o poder de uso da entrevista não depende apenas do diretor do projeto” (MEIHY, 2005, p. 123).

O roteiro de entrevista tende a evitar perguntas diretamente direcionadas aos colaboradores do projeto, buscando uma entrevista menos objetiva e mais contada, narrada, por meio de tópicos, temas ou dados que provoquem o sujeito a narrar. Ninguém melhor que o próprio sujeito sabe quais são os caminhos de sua narrativa e, para contar, necessita de liberdade e abertura.

Com isso, a relação de poder entre o entrevistado e o pesquisador é diferente se comparada às entrevistas qualitativas tradicionais, em que o pesquisador conduz a entrevista. Essa reformulação da estrutura de poder na entrevista confere maior espontaneidade e descontração para que se tenha o que é primordial: a narração da experiência pelo colaborador.

Para Meihy (2005), a intencionalidade do pesquisador também deve estar presente na gravação dos relatos orais. Além do gravador

como forma de registro do acontecimento/entrevista, os dois instrumentos básicos para o pesquisador são: um roteiro aberto ao sujeito e ao mesmo tempo repleto de intencionalidades que dizem respeito aos objetivos da pesquisa; e um caderno de campo, para fazer anotações sobre expressões, reações físicas, demonstrações de nervosismo, risos e outros elementos que o gravador não pode registrar – ou seja, um instrumento para anotar interpretações do pesquisador.

Tendo como pressuposto um roteiro aberto e ao mesmo tempo intencional, as gravações, intermediadas por entrevistas, devem estabelecer o diálogo, problematizar e contextualizar as temáticas definidas antecipadamente. O roteiro presume o que pode haver e prevê perguntas e tópicos. No momento da entrevista, se achar necessário, o investigador pode fazer perguntas e comentários que não estavam previstos buscando novas possibilidades de discussão com o sujeito (MEIHY, 2005).

Essa perspectiva de entrevista permite o diálogo com os colaboradores, que não são apenas “entrevistados”, mas parte da pesquisa, parte da experiência e parte da construção de conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos.

### *A confecção dos documentos escritos*

Na história oral, além das etapas prévias e da gravação de entrevistas, há a etapa pós-entrevista, quando é produzido o arsenal documental/escrito/narrativo do projeto. Meihy (2005) afirma que a gravação do relato oral propriamente dito pode ser um documento quando o objetivo do projeto é abastecer arquivos públicos e bancos de dados de instituições. No entanto, para o pesquisador, o relato oral torna-se o material empírico do estudo quando é transcrito.

Nesse sentido, a história oral segue dois passos: a transcrição literal e a textualização (MEIHY, 2005). Esses passos, segundo Meihy (2005), diferenciam o método da história oral das demais entrevistas qualitativas, pois a produção de um material escrito não é restrita à transcrição literal, mas é complementada pela ação conjunta entre pesquisador e colaboradores para produzir o texto final, as textualizações.

Na perspectiva tradicional das entrevistas acadêmicas, a transcrição pressupõe a manutenção bruta de tudo o que foi dito pelo pesquisador e pelo sujeito colaborador – o texto deve reproduzir palavra por palavra da gravação. Esse método, no entanto, se aproxima de uma perspectiva positivista (MEIHY, 2005).

Na textualização, por outro lado, produz-se um texto narrativo em que as perguntas do entrevistador são suprimidas, e o sujeito torna-se o cerne do texto (MEIHY, 2005). Garnica (2005) complementa ainda que a textualização é uma etapa em que o pesquisador e o sujeito podem ordenar e alterar de maneira cronológica e coerente as narrativas, formando um corpus de leitura que pode ser dividido em subtítulos, a depender dos objetivos da pesquisa.

Na textualização, é permitido ainda que o pesquisador intervenha para corrigir vícios de linguagem, palavras repetidas, erros de concordância etc. Esses elementos são mantidos na transcrição literal, mas na textualização busca-se um texto de fácil leitura, organizado e coerente (coerente quanto à estrutura, e não quanto às ideias dos colaboradores). A textualização produz texto narrativo completo, alterado para facilitar a leitura, mas mantendo as ideias e narrativas dos sujeitos.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Sugerimos consulta ao material de nossa pesquisa (PEREIRA, 2016), disponível on-line, para ter acesso às textualizações que fizemos em nossa trajetória de pesquisa.

Além disso, Meihy (2005) afirma que as transcrições e textualizações devem ser entregues ao sujeito colaborador antes da análise, para leitura e autorização final do texto. Para o autor, é possível ainda que o sujeito pesquisado altere, adicione, retire, vete e complemente trechos da narrativa, o que confirma a ideia de que, na história oral, o sujeito também é autor da pesquisa.

*As narrativas e seus pressupostos de análise*

Acreditamos que a pesquisa com narrativas no âmbito da história oral não busca estabelecer verdades, mas versões sobre os fatos, a partir dos significados atribuídos aos objetos pelos sujeitos pesquisados. Com isso, admitimos que as narrativas em história oral realçam traços da personalidade humana, contemplando, além de significados e intenções, também silêncios, fantasias, mentiras, distorções. Assim, a narrativa é

[...] sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si. Convém lembrar que, por mais parecidas que sejam as narrativas dos mesmos fatos, cada vez que são reditas carregam diferenças significativas. (MEIHY, 2005, p. 56).

A partir desse ponto de vista, acreditamos que as narrativas dos sujeitos são versões construídas de maneira subjetiva, que jamais seriam construídas oralmente da mesma maneira. Portanto, as pesquisas de história oral não precisam necessariamente buscar variadas versões de sujeitos distintos, pois o objetivo não é procurar verdades, mas valorizar a experiência dos sujeitos (MEIHY, 2005).

Tendo a experiência como cerne das narrativas, concordamos com Larrosa Bondía (2002, p. 21) quando diz que

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Ao narrar suas trajetórias, os sujeitos não revelam nem sequer se lembram da totalidade dos acontecimentos e das relações que construíram/constroem em sua vida cotidiana. Porém, narrando, os sujeitos expõem as marcas e sensações mais significativas da história de si/para si.

Acreditamos, corroborando Larrosa Bondía (2002), que o conceito de experiência ultrapassa os limites factuais, técnicos ou concretos. A experiência não é exclusivamente empírica ou experimental, pois se estabelece de acordo com significados (sentidos) atribuídos subjetivamente; ela é o que nos toca de acordo com nossas vivências, histórias e sensações. A experiência, portanto, refere-se à constituição do próprio sujeito em relação ao mundo que o cerca e lhe permite reconstruir conhecimento – científico ou não. Em estudos sobre processos educativos e formação de professores, esse aspecto é crucial, tendo em vista a necessidade de problematizar como os sujeitos constroem significados a partir de suas trajetórias e intenções.

Cunha (1997) estabelece diretrizes para o uso de narrativas nos estudos da educação. De acordo com a autora, as narrativas são constituídas como experiência para o sujeito e para o pesquisador, enquanto ato de rememorar sua práxis, suas concepções e seus

processos formativos, constituindo material empírico à pesquisa educacional.

Para Cunha (1997), as narrativas são uma das mais importantes fontes de dados nas pesquisas educacionais. Elas fornecem uma perspectiva qualitativa dos saberes pedagógicos, da formação de professores e das experiências docentes, expressando os significados e as trajetórias dos sujeitos inseridos nos processos educacionais.

Assim, dispomos da narrativa como elemento que permite conhecer a trajetória e as experiências singulares dos sujeitos pesquisados, subsidiando estudos qualitativos na área da educação sobre os mais diversos temas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo, ao longo deste texto, discutir e apresentar os alcances teóricos e metodológicos da história oral e do trabalho com as narrativas. Mais especificamente, buscamos compor um ensaio teórico que apresentasse os pressupostos da história oral em relação à pesquisa na área da educação, estabelecendo conceitos, etapas, características e caminhos de análise.

Elucidamos importantes aspectos da história oral enquanto propulsora de narrativas para as pesquisas em educação, mostrando como suas características permitem ao pesquisador construir interpretações singulares, histórica, espacial e socialmente situadas, considerando os sujeitos inseridos nos processos educativos.

Acreditamos que este artigo pode contribuir para olhares múltiplos que nós pesquisadores podemos oferecer aos sujeitos que vivem e constroem nossas pesquisas e à educação como um todo. E reforçamos que a história oral oferece potencialidades e caminhos

que possibilitam uma diversidade de indagações sobre as realidades históricas, sociais, culturais e singulares dos sujeitos inseridos nos processos educacionais.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. O texto escrito pelos sujeitos. *In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 176-182.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. A história oral como recurso para a pesquisa em educação matemática: um estudo do caso brasileiro. 2005. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 5., 2005, Porto. *Anais [...]*. Porto: Associação de Professores de Matemática de Portugal, 2005.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2011.

(Temas Básicos de Educação e Ensino).

MEIHY, José Carlos S. Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos S. Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008. (Saúde em Debate).

NÓVOA, António Sampaio de (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

PEREIRA, Diego Carlos. *Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdt.d.uftm.edu.br/handle/tede/466>. Acesso em: 18 jun. 2018.

PEREIRA, Diego Carlos; COSTA, Váldina Gonçalves da. Dualidade e ambivalência da identidade docente de bacharéis que atuam em cursos de licenciatura. *Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 47, p. 176-202, 2018.

THOMPSON, Paul Richard. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Helena Amaral da Fontoura**

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Barcelona e pela Universidade Federal de Mato Grosso, doutora em Ciência pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora titular do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais na mesma instituição. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde da Fiocruz. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4270456085309197>

E-mail: [helenafontoura@gmail.com](mailto:helenafontoura@gmail.com)

### **Jacy Bandeira Almeida Nunes**

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas e mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde é professora no curso de Licenciatura em Geografia. Tem experiência na formação inicial e continuada de professores, com ênfase em tecnologias da informação e comunicação, pesquisa geográfica, epistemologia e ética em pesquisa com seres humanos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6965169125366979>

E-mail: [jacybandeiranunes@gmail.com](mailto:jacybandeiranunes@gmail.com)

### **Jaime Andrés Torres Ortiz**

Doutor em Ciências da Educação, mestre em Educação e graduado em Psicologia. Tem experiência docente de 20 anos em diferentes universidades colombianas, especialmente nas áreas de epistemologia, investigação, pedagogia e didática na formação de professores. Atualmente trabalha como docente na área de Investigação e Pedagogia da Licenciatura em Educação Básica da Faculdade de Estudos a Distância da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Coordena o grupo de pesquisa Saberes Interdisciplinares en Construcción (SIEK), reconhecido pelo Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação da Colômbia.

E-mail: [jatomaster3@gmail.com](mailto:jatomaster3@gmail.com)

**Josianne da Silva Lima**

Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com especialização em Geografia Cultural e Diversidade e licenciatura plena em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente é professora da UNEB, atuando na área de geografia humana, econômica e urbana e em metodologia da pesquisa geográfica. É membro do Laboratório Estado, Território e Desenvolvimento (Leste), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFBA, desenvolvendo pesquisas no campo da geografia política, com ênfase nas dinâmicas do território.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7336798510770681>

*E-mail:* [josiannelimageo@gmail.com](mailto:josiannelimageo@gmail.com)

**Lucemberg Rosa de Oliveira**

Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV, Jacobina e especializado em docência no ensino superior (presencial e EaD) pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias na Bahia, e pela Universidade do Norte do Paraná, onde também se licenciou em História. Membro do grupo de pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (Difeba). Atua como professor da educação básica desde 2011, lecionando atualmente no Colégio Estadual Neco Novais, em Barro Alto, Bahia, onde também é presidente do colegiado escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9451098559993129>

*E-mail:* [lucebergdo@hotmail.com](mailto:lucebergdo@hotmail.com)

### **Maikson Damasceno Fonseca Machado**

Mestre em Educação e Diversidade e graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, e especialista em Pedagogia Social pela Faculdade Vasco da Gama. Professor da educação básica na rede municipal de Cairu, na Bahia. Pesquisador vinculado ao grupo Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (Difeba).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4324612048964555>

E-mail: maiksonuneb@hotmail.com

### **Marta Anadón**

Doutora pela Université Laval (Quebec, Canadá). Foi professora regular na Universidad Nacional del Comahue (Argentina), na Universidad Nacional de La Pampa (Argentina) e na Universidade Federal de São Carlos (SP), bem como professora titular na Universidade do Quebec, em Chicoutimi, onde se aposentou em 2012, depois de 30 anos de trabalho, sendo nomeada professora emérita em 2013. Foi professora visitante em várias universidades, no México, Chile, Brasil e na Argentina. Tem se dedicado a estudar epistemologia e metodologia de investigação em ciências sociais, particularmente na área de ciências da educação.

E-mail: marta\_anadon@uqac.ca

**Nilcelio Sacramento de Sousa**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense, e Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da rede municipal de ensino de Mairi, na Bahia. Pesquisador vinculado aos grupos de pesquisa Diversidade Sexual na Educação e na Escola: Estado da Arte; Nós do Sul – Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas; e Práticas Educativas e Formação de Professores. Tem experiência na área de educação, com ênfase em formação docente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6404369232705034>

E-mail: [nilceliosousa@hotmail.com](mailto:nilceliosousa@hotmail.com)





Formato: 150 mm x 210 mm

Tipografia: Minion Pro, Myriade Pro e  
Akzidenz Grotesk CE Roman

Papel: Pólen Soft, 80 g/m<sup>2</sup> (miolo)  
Cartão Supremo, 300 g/m<sup>2</sup> (capa)

Impressão: Outubro / 2020

Gráfica: ImpressãoBigraf

Este livro foi concebido por meio de uma iniciativa acadêmica que reúne pesquisadores(as) vinculados(as) a programas de pós-graduação e a grupos de pesquisa, de diferentes instituições, interessados em questões relativas à formação de professores(as)-pesquisadores(as), rastreando métodos, pressupostos, dispositivos de pesquisas e suas implicações para a investigação em educação, no intuito de divulgar o que fazemos, o que pensamos e como praticamos nossos fazeres e saberes investigativos.

Toma como centralidade os anseios e conflitos teórico-metodológicos voltados à pesquisa em educação, pensada como movimentos de ir e vir, de constante problematização por parte dos sujeitos que se fazem pesquisadores em um processo contínuo de formação e autoformação.

A necessidade de constituir desenhos metodológicos, caminhos de pesquisa, caminhos de formação pesquisador/ professor nos instigou a realizar este trabalho. Não temos a intenção de buscar “manuais a serem seguidos”. Nosso propósito é reconhecer as diversas possibilidades que se apresentam na pesquisa em educação, sendo essa diversidade sempre flexível, buscando saídas inventadas em caminhos peculiares.

A emergência de se discutir possibilidades metodológicas e sua diversidade implica reconhecer o campo de pesquisa em educação como processo histórico repleto de travessias, que se traduzem em territorializações, desterritorializações e reterritorializações, como constante e permanentemente devir.

### **Ana Lúcia Gomes da Silva**

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV, Jacobina. Docente do curso de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, UNEB, Jacobina. Líder do grupo de pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (Difeba), pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (Diverso), UNEB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2930871385446150>

E-mail: [analucias12@gmail.com](mailto:analucias12@gmail.com)

### **Váldina Gonçalves da Costa**

Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestra em Educação e licenciada em Matemática pela Universidade de Uberaba. Professora dos cursos de licenciatura em Matemática e mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (Gepeduc/UFTM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7394812434585566>

E-mail: [valdina.costa@gmail.com](mailto:valdina.costa@gmail.com)

### **Diego Carlos Pereira**

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Rio Claro, Mestre em Educação e licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Professor do Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (Gepeduc/UFTM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2287474672198449>

E-mail: [diego-carlinho@hotmail.com](mailto:diego-carlinho@hotmail.com)

Este livro se dirige a pesquisadores e pesquisadoras do campo da educação, estudantes de pós-graduação, graduação e interessados na área de metodologia da pesquisa que, como nós, são movidos pela paixão de suscitar distintos caminhos metodológicos próprios e apropriados da educação e sua dinâmica na realidade. O livro reúne diversos temas de interesse da área, apresentando abordagens metodológicas consideradas pioneiras, por tratarem de modo inventivo e peculiar, implicado e engajado, a pesquisa em educação. Pretende, pois, contribuir para que as pesquisas dessa área usem criar, arriscar, rompendo grades, apontando atalhos, como estratégias que nos convocam a refletir sobre o significado da ciência que fazemos e experimentar esses conhecimentos ancorados no real. E não era para ser diferente!



<https://portal.uneb.br/eduneb>

ISBN 978-65-88211-02-1



9 786588 211021

Grupos de Pesquisa:



Apoio:

