

# Potências e desafios da relação entre cegueira epistemológica e problematização para a pesquisa *com* a escola

Potentials and challenges between epistemological blindness and problematization in the research *with* the school

**Clarice Salete Traversini**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[clarice.traversini@ufrgs.br](mailto:clarice.traversini@ufrgs.br)

**Julia Milani Reis**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[juliamilanireis@gmail.com](mailto:juliamilanireis@gmail.com)

**Konstans Steffen**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[konstanssteffen@gmail.com](mailto:konstanssteffen@gmail.com)

## Resumo

Este artigo objetiva analisar como o processo de pesquisar *com* a escola pode potencializar olhares epistemológicos plurais quando construídos no coletivo de professoras-pesquisadoras que atuam na escola e professoras-pesquisadoras atuantes na universidade. Para tanto, foi realizada uma aproximação das noções de cegueira epistemológica e de problematização. Como caminho investigativo, seguiram-se os atinentes à investigação de inspiração etnográfica realizada pelo Grupo de Pesquisa. Os excertos aqui selecionados, de 2017, são oriundos de reuniões com professoras atuantes em uma escola pública do sul do país. Este exercício analítico possibilitou concluir que a aproximação das noções se tornou potente e desafiante para o processo de pesquisar *com* a escola. Potente ao assumir a pesquisa como um gesto investigativo que pluraliza verdades, e não a aplicação de metodologias que resultam em resposta única. Igualmente potente ao afastar-se do agir cotidiano para pensar práticas de avaliação e (in)disciplina, como ilustrado neste texto, para pensá-las não apenas como temas da escola, mas como problemas, decisões tomadas como efeito das relações de poder imbricadas com determinado caráter político-epistemológico operando na escola. Dar-se conta da parcialidade de nossa visão e problematizar fazeres e saberes cotidianos no processo de pesquisar *com* é pensar a própria ciência ao discutirem-se, por exemplo, práticas de avaliação e a (in)disciplina na escola. Desafiante ao perceber que pesquisar *com*, considerando as cegueiras epistemológicas, é compreender que não serão superadas, mas que, ao visibilizá-las, o olhar do pesquisador se torna vigilante às armadilhas das generalizações e verdades absolutas historicamente assépticas.

**Palavras-chave:** Cegueira epistemológica. Problematização. Pesquisa. Escola.

## Abstract

This article attempts to analyze how the process of researching *with* the school can potentiate plural epistemological views when constructed in the collective of school teachers and teachers attached to the university. In order to do so, the notions of epistemological blindness and problematization were approached. As research path, this study follows the perspectives of an research inspired by ethnography. The records selected here, from 2017, come from meetings with public school teachers of south of the country. This analytical exercise made it possible to conclude that the approach of the notions became potent and challenging for the process of researching *with* the school. Potent, by taking the research as an investigative gesture that pluralizes truths and does not apply methodologies that result in unique response. Equally potent, by stepping aside from everyday action to think of practices of evaluation and (in)discipline, as illustrated in this text, not only as school themes, but as problems, decisions imbricated in power relations with a certain political-epistemological character operating in school. To realize the partiality of our vision and to problematize everyday activities and knowledge in the process of researching is to think about science itself when discussing, for example, evaluation practices and (in)discipline in school. Challenging, when realizing that our epistemological blindness in the process of researching *with* will not be overcome, but by making them visible the researcher's becomes vigilant to the possible generalizations traps and to the aseptic absolute truths historically constructed.

**Keywords:** Epistemological blindness. Problematization. Research. School.

## P ara iniciar: entre o sobre e o com

*Este [Funes], não o esqueçamos, era quase incapaz de idéias gerais, platônicas. Não só lhe custava compreender que o símbolo genérico cão abarcava tantos indivíduos díspares de diversos tamanhos e diversa forma; aborrecia-o que o cão das três e catorze (visto de perfil) tivesse o mesmo nome que o cão das três e quatro (visto de frente). Seu próprio rosto no espelho, suas próprias mãos, surpreendiam-no todas as vezes (BORGES, 2001, p.127. Grifo do autor).*

Em *Funes, o memorioso*, um conto de Borges, Funes tinha a capacidade de lembrar-se de cada coisa singular, seus detalhes no momento em que as via, mas não tinha a capacidade de generalizar. Se, para Funes, o mundo tornava-se possível por meio dos detalhes, é impensável para a epistemologia moderna lidar com o mundo sem unificar o entendimento em um conceito, ou seja, algo que abarca um “significado generalíssimo”, ou ainda, um “processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis” (ABBAGNANO, 2007, p. 164). Aprendemos que, ao referirmos *cão*, *lápiz* ou *escola*, sabemos do que se trata, sem necessidade de especificar os detalhes do objeto ou do ser, nem o instante em que são captados por nossos sentidos. Entretanto, nosso olhar educado pela epistemologia moderna pode limitar-nos, e não nos damos conta de nossa “cegueira epistemológica” (OLIVEIRA, 2007).

Neste texto, propomos aproximar as noções de cegueira epistemológica e de problematização, esta última a partir da compreensão de Michel Foucault, para discutir a pesquisa *com* a escola. Para isso, é preciso interrogar outras formas investigativas, tais como a pesquisa *sobre* a escola. A investigação *sobre* a escola é entendida neste texto como aquele processo em que os pesquisadores se dirigem à escola para recolher informações documentais, realizar observações, entrevistas ou qualquer outro procedimento investigativo, enquadrando-os em compreensões preexistentes e validadas. Também a pesquisa *sobre* a escola muitas vezes é realizada sem a discussão com os sujeitos da educação que nela atuam, sem compreender suas lógicas e experiências e, ainda, com devoluções (ou até sem) que apenas informam os resultados.

Com esse posicionamento, não estamos demonizando tal forma de fazer pesquisa. Reconhecemos que a pesquisa *sobre* a escola é um modo de fazer investigativo que, por vezes, devido às contingências, pode ser a única maneira de realizá-la. Entretanto, a partir da experiência de nosso Grupo de Pesquisa XX e de outros grupos com os quais temos interlocuções, refletimos que pesquisar *sobre* a escola nos remete a uma discussão unilateral; isso pelo fato de que, como pesquisadoras acadêmicas<sup>1</sup>,

construímos nossa formação em meio a uma cultura parcial e com experiências que não abarcam a multiplicidade de compreensões. Mesmo que a universidade prime por desenvolver um olhar plural, dificilmente conseguiremos abarcar os infinitos detalhes, contextos e experiências vividos nas práticas escolares. Por isso, nossa tentativa neste artigo é pensar de outro modo: dar as costas para o pesquisar *sobre* a escola e potencializar o pesquisar *com* a escola. Inspiradas em Funes, procuramos ter mais atenção aos detalhes e aos acontecimentos e construir olhares compartilhados entre as pesquisadoras nos quais as “verdades” resultem das discussões feitas em conjunto. Pela capacidade de compartilhar, torna-se possível apontar direções e modos de ver/compreender que somente como pesquisadoras em ação na universidade ou na escola nos tornamos limitadas por não tomar distanciamento de um espaço ou de outro.

Partindo desse ponto de vista, o presente artigo tem como objetivo analisar como o pesquisar *com* a escola pode potencializar olhares epistemológicos plurais construídos no coletivo de professoras-pesquisadoras que atuam na universidade e na escola. Para o caminho investigativo, foram utilizados diários de campo que os integrantes do Grupo de Pesquisa XX constroem, desde julho de 2015, para concretizar uma investigação de inspiração etnográfica, com foco nos currículos praticados<sup>2</sup> em escolas públicas localizadas em um município no sul do país. Os excertos dos registros selecionados para este artigo são oriundos de reuniões com professoras-pesquisadoras da escola e professoras-pesquisadoras da universidade, todas integrantes do Grupo de Pesquisa anteriormente citado.

Organizamos o artigo em duas seções: na primeira, aproximamos as noções de cegueira epistemológica e de problematização como subsídio político-epistemológico para pensar a pesquisa *com* a escola. Na segunda, mostramos como o pesquisar *com* a escola, a partir de olhares “cúmplices”, pode enriquecer ações político-epistemológicas na escola e na universidade.

## **Aproximações entre cegueira epistemológica e problematização e o pesquisar *com* a escola**

A noção de problematização em Michel Foucault emerge em suas obras tardias, especialmente no segundo volume da *História da Sexualidade* (FOUCAULT, 1984) e na conferência *Polêmica, política e problematizações* (FOUCAULT, 2014b). Ao realizar estudos históricos e analíticos, o filósofo assume que faz problematizações e com essa noção “não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação

pelo discurso de um objeto que não existe” (FOUCAULT, 2014a, p. 236). Ao invés disso, “é o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.) (FOUCAULT, 2014a, p. 236). A problematização não é entendida como uma metodologia, e sim como um gesto investigativo (MARSHALL, 2008; VINCI, 2015), ou seja, refere-se a um modo de agir diante daquilo que pesquisamos, do objeto de pesquisa que construímos, para promover um trabalho do pensamento. Problematizar não é seguir um conjunto de procedimentos que resulta em uma verdade. É compreender que as verdades únicas e universais são construções e só existem por terem sido criação de discursos que estabelecem uma relação com o que é considerado verdadeiro (ou falso) em dado momento histórico.

Ao termos nosso olhar educado em uma perspectiva científicista, acreditamos no que sabemos ou naquilo com que temos familiaridade, podendo nos tornar “incapazes de perceber o que não se enquadra nesse sistema de pensamento” (ALVES, OLIVEIRA, 2012, p. 72). É o que Oliveira (2007) provoca-nos a perceber quando afirma que “há, em cada um de nós, uma *cegueira epistemológica*, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (Santos, 2003), e de experiências singulares” (p. 54. Grifos da autora).

A expressão emerge da necessidade que a autora observa em compreender que os processos cotidianos dos fazeres docentes e discentes em diferentes escolas e nos diferentes níveis de ensino promovem experiências curriculares que nem sempre se enquadram nas verdades construídas. As políticas curriculares, em especial neste momento de recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Parecer CNE/CP Nº: 15/2017, de 15/12/2017), elaboram propostas a partir de escolhas de conhecimentos de acordo com o que é considerado universalmente válido e aceito, o que, na maioria das vezes, exclui saberes e experiências da vida e do contexto dos estudantes e professores. Cegueira epistemológica é usada por outros autores, dentre eles destacamos a filósofa feminista argentina Maria Lugones (2008) que a utiliza para discutir gênero e colonialidade. Interessante notar a produtividade da noção, pois em ambas as autoras (OLIVEIRA, 2007; LUGONES, 2008) há o ponto de vista em comum de que o uso de compreensões universais obscurece possibilidades de outros entendimentos, em geral, criações que excedem o conhecimento produzido pelos parâmetros científicos modernos. Por exemplo, Lugones (2008) mostra que a separação entre as categorias de raça e gênero não torna visível o que há na confluência entre ambas, isto é, a violência contra as

mulheres. É na intersecção de raça, classe social, sexualidade e gênero que se pode dar visibilidade aos diferentes tipos de violência sobre “mulheres de cor”. A cegueira epistemológica não afeta apenas a produção científica nos meios acadêmicos – ela produz um controle e vigilância sobre o sexo, os modos de subjetivação, as relações de poder que envolvem a vida cotidiana das mulheres não-brancas. Percebe-se, então, com o argumento de Lugones (2008), que as interseções entre feminismos e colonialismos (ou pós-colonialismos) precisam ser pensadas como plurais.

E aqui está o primeiro ponto de aproximação entre as noções de problematização e de cegueira epistemológica: assumir uma atitude diante do que pesquisamos como um gesto investigativo que nos desafia a construir pluralização das verdades e a imprevisibilidade de resultados. Aceitar que existe a cegueira epistemológica ao realizarmos nossos estudos é dar-nos conta de que, recorrentemente, há uma armadilha que tende a enquadrar o que percebemos no que já existe. O gesto investigativo desafia-nos a construir o caminho da pesquisa, e isso não quer dizer desconsiderar o que existe ou que as formas de produzir conhecimentos serão menos exigentes e criteriosas. As práticas curriculares nas escolas, por exemplo, não são objetos simples e prontos à espera para serem estudados, é nosso olhar que os constrói e os valora como interessantes para o estudo (COSTA, 2002). A partir do olhar que lançamos, sempre parcial, precisamos construir um trajeto para a pesquisa, o que envolve atentar aos detalhes e às suas redes de conexão; compreender quais relações de poder fizeram emergir e sustentam determinadas práticas em ação no currículo, e não outras; escolher sobre quais facetas projetaremos luz e quais ficarão na escuridão. Em qualquer pesquisa, não estudamos todos os aspectos. Fazemos escolha do que vamos abordar, e isso é apenas uma parte – a outra fica invisível, por não a termos escolhido. Também o gesto investigativo não leva a resultados previsíveis ou respostas acabadas, e sim à abertura de novas perguntas que podem ser potentes para gerar transformações nos fazeres docentes, tanto na escola quanto na universidade. Assim como os resultados imprevisíveis, o próprio cotidiano pesquisado nas escolas, “ao contrário das crenças difundidas pela e na modernidade, é espaço de permanente negociação de sentidos, de criação e reinvenção permanente dos saberes/fazeres/valores e emoções” (OLIVEIRA, 2007, p. 59). Portanto, ao lidarmos com o plural e o imprevisível, o gesto investigativo provoca-nos à ruptura de pensamento.

Se assumimos que o gesto investigativo é mais do que conjunto de regras e procedimentos para chegar a uma verdade, como a problematização e o dar-se conta da cegueira epistemológica que atravessa nossas pesquisas fomentam o trabalho do

pensamento? Inicialmente, é preciso considerar que pensamento e problematização, para Foucault (2014b), são noções articuladas entre si. “As problematizações são objetos do pensamento, pois colocam problemas para determinadas questões que se dão a partir de um jogo do verdadeiro e do falso” (GOULART, 2018, p. 32); são parte da experiência humana, “na medida em que determinados objetos se tornam assuntos dos quais nos preocupamos e para os quais precisamos dar respostas” (GOULART, 2018, p. 27). Problematizar levando em conta que temos uma compreensão sempre parcial do que estudamos é uma forma de provocar o trabalho do pensamento por romper com nosso pensamento, é afastarmo-nos do que estamos fazendo cotidianamente. “Pensar é experimentar, é problematizar” (DELEUZE, 2006, p.124). Pensamento “é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins” (FOUCAULT, 2014b, p. 225).

Tomar distância não é um ato para justificar o que se faz, mas para interrogar nossas ações ou recusar o modo como as realizamos. É por essa razão que interrogamos o pesquisador *sobre* a escola. Afastar-se, tomar distância do pesquisador *sobre* a escola, pode fazer-nos perceber que estamos apenas reiterando os postulados e princípios da epistemologia moderna, as verdades existentes, sem considerar que há uma variedade delas em construção ou que precisam ser construídas com ajuda de outros.

Neste ponto, encontramos outra aproximação com a cegueira epistemológica: “dar um passo para trás”, para usar a expressão de Marshall (2008, p. 31) ao discutir a noção de problematização na esteira de Michel Foucault. Dar passo para trás não como sinônimo de olhar o passado, mas de distanciar-se para questionar nosso modo de pensar. A partir de Foucault (2014b), significa “o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de *pensamento* e a refletir sobre ele como um problema” (MARSHALL, 2008, p. 31. Grifo do autor). Um afastamento necessário para interrogar significados, condições e objetivos a serem alcançados; com isso, seria possível entender as condições contextuais, históricas, econômicas e políticas para proposição de respostas. Isto é, não cabem soluções, e sim proposições de respostas para serem coletivamente discutidas, analisadas, negociadas e assumidas, se pertinentes. Interessante notar que, para o autor, “um objeto de *pensamento* como problema não carrega ‘bagagem’ (i.e., teoria anterior, pressuposições e possibilidades ou indicações de soluções)” (MARSHALL, 2008, p.31. Grifo do autor). Tomar o que fazemos como objeto de pensamento e tratar como problema é despirmo-se de enquadramentos

existentes, a fim de fomentar outras invenções e experimentações, mesmo que ao construir algo novo não escapemos de gerar um novo enquadramento.

Se pensamos a pesquisa *com* a escola desse modo, isso não quer dizer que tenhamos que ser negligentes e validar qualquer coisa, como anteriormente mencionamos. O passo para trás na pesquisa *com* a escola provoca um afastamento das práticas investigativas que muitas vezes enquadram objeto ou práticas em certos modos de pensar tidos como verdadeiros pela academia, por ser esta um privilegiado lugar da ciência. Assumir o movimento para pesquisar práticas, objetos e sujeitos nos cotidianos das escolas e olhar para seus dilemas e acertos do presente é recusar teorias, metodologias de pesquisa propostas *a priori*. Novamente, exemplificando a partir do tema que move nossas pesquisas, é abrir possibilidades para conhecer os currículos praticados/ em ação/ que acontecem nas escolas como objeto de pensamento, é perscrutar suas relações e as verdades a partir das quais determinados currículos foram constituídos e se sustentam no presente.

Se dermos um passo para trás em nossos modos de fazer pesquisa, poderemos encontrar outros caminhos para seguir adiante. Ao aproximarmos as noções de problematização (FOUCAULT, 2014b; 1984) e de cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007), não foi mais possível traçar os mesmos percursos investigativos. Em outras palavras, assumir o pesquisar *com* como um gesto investigativo e a necessidade de afastamento dos enquadramentos epistemológicos tidos como verdades únicas levou-nos a refletir que, para atentar aos detalhes, até mesmo àqueles que não somos capazes de “ver”, era necessário transbordar metodologicamente. Sim, aqui encontramos os limites do *sobre* e decidimos que seria necessário transbordá-lo, assumindo todos os riscos que essa ação pudesse implicar. Transbordar é reconhecer a infinitude do papel, é lançar um olhar para os (des)caminhos da pesquisa, é colocar em suspenso qualquer forma perfeita, verdadeira ou única. Paraíso (2012, p. 23) ajuda-nos a pensar esses modos de fazer pesquisa pelo transbordamento ao dizer que a “as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações”, ou seja, a sua força está nas diferentes inspirações, na reinvenção de articulações, na possibilidade de ampliação do vocabulário teórico-metodológico. E é nessa perspectiva do transbordamento que nos parece fazer sentido começar a traçar alguns pontos de ancoragem – nada fixos ou territorializados – para trilhar um caminho a fim de pesquisar *com* a escola.

A realização de pesquisas *com* a escola não é uma novidade na educação. Há mais de uma década, tem sido divulgada uma significativa produção acadêmica mostrando a potência da investigação em parceria com as escolas. Entretanto, neste

artigo, não estamos atribuindo um caráter de novidade ao pesquisar *com* a escola, e sim, debruçamo-nos na compreensão do potencial político-epistemológico que acolher esse modo de fazer pesquisa pode fomentar. Lembramos que falar em político-epistemológico é assumir que a ciência “tem partido”, para fazer alusão a uma acirrada discussão na atualidade sobre a “escola sem partido”<sup>3</sup>. Admitir que a ciência não é neutra e tem lado é pluralizar verdades, é colocá-las em jogo para disputar sua entrada no que é considerado verdadeiro neste momento histórico. Em última instância, é fazer problematização da ciência. As compreensões sobre o mundo e sobre as experiências que os sujeitos vivem nos processos de interação social são situadas no verdadeiro ou no falso, dependendo da força das relações de poder, da racionalidade em que estamos imersos e da sociedade que acreditamos ser possível construir.

Entendemos a expressão “pesquisar *com* a escola” como um modo de pensar em conjunto acerca das práticas e objetos que subjetivam os sujeitos da educação; práticas e objetos que professoras-pesquisadoras – cujo fazer docente ocorre na escola e/ou na universidade – tratam como problema, dada a necessidade de inventar outros horizontes de compreensão. Porém, novamente insistimos, não há um conjunto de procedimentos acabados para seguir; então, como nos aconselha Dal’Igna (2012, p. 196), “para pesquisar, é necessário aprender a andar, dar os primeiros passos”. E foi dando os primeiros passos, aprendendo a andar, que começamos a construir esse processo de pesquisar *com* a escola.

Como já referimos, em muitos modos de fazer pesquisa, sobressaem as práticas nas quais o pesquisador, mediante diversas metodologias, descreve, analisa e fala *sobre* o seu objeto de pesquisa. Ainda que esse pesquisador desconstrua as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de objetividade do seu olhar, dentre outras premissas que podemos entender como “crias, criações e criaturas da modernidade” (PARAÍSO, 2012, p. 26), por diversas vezes, a sua pesquisa é realizada num movimento de aproximar-se de seu objeto de pesquisa com o objetivo exclusivo de coletar dados, de produzir seu material empírico. É justamente nesse ponto que um modo de investigação que busca pesquisar *com* a escola e não *sobre* a escola marca a sua principal descontinuidade ou transborda, como temos dito.

Assumir em nossas pesquisas o olhar do pesquisar *com* implicou compreender que não há dados a serem coletados por um pesquisador que irá a campo, mas processos que serão mapeados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, seja da escola ou da universidade. Desse modo, constrói-se uma pesquisa atenta à necessidade de aprofundamento teórico, primando por reflexões e produção de conhecimento nos

próprios locais pesquisados, com vistas à abertura para outras compreensões, por vezes negligenciadas. Borram-se as fronteiras entre pesquisador e pesquisado, que, juntos, pensam os percursos trilhados e buscam encontrar outros caminhos para rever e problematizar os saberes produzidos. Ao nomear os sujeitos da sua pesquisa como “cúmplices”, Oliveira (2007) auxilia-nos a entender a necessidade de superar a visão que inscreve o “pesquisado” como um objeto, mostrando que a cumplicidade se torna característica fundamental para uma pesquisa que não pretende deixar-se encarcerar pelas cegueiras de seus pesquisadores.

Ainda que esse modo de fazer pesquisa possa parecer mais livre, ou talvez de menor rigor metodológico, o pesquisar *com* pressupõe um maior envolvimento do pesquisador, tanto com os cúmplices da sua investigação, quanto com as suas inspirações teórico-metodológicas, na medida em que assume o papel de mediador de propostas a serem problematizadas nesse conjunto. Os participantes da pesquisa, por sua vez, também adquirem um novo papel, pois, junto com o pesquisador, acabam por integrar o grupo de pesquisa. Essa proposta de pesquisa busca, então, aproximar a universidade da escola, que, ao ouvir as necessidades do/no cotidiano escolar, convida o sujeito pesquisado a fazer parte da pesquisa. Isso acaba por “traçar linhas que [fogem] da fixidez, [que] interrog[am] o que já conhecemos” (PARAÍSO, 2012, p. 42), possibilitando um pensar de outros modos.

A seguir, propomos um breve exercício, na tentativa de mostrar as potencialidades do pesquisar *com* a escola a partir das aproximações entre as noções aqui discutidas.

## **A potência dos olhares cúmplices no processo de pesquisar com a escola**

Para convidar o leitor a dar o passo para trás, a exercitar o olhar do gesto investigativo junto conosco, optamos por iniciar esta seção com um excerto de nosso diário de campo. Em encontro realizado com professoras de uma escola estadual do sul do país que fazem parte de um projeto estadual chamado XX e coordenado pela Escola de Aplicação da Universidade XX, com foco na adequação idade/ano escolar, o planejamento privilegiou uma discussão que tornasse visíveis alguns entendimentos acerca da avaliação escolar.

Era uma sexta-feira de dezembro. Em uma sala de aula normalmente utilizada para reunião de entrega de avaliação para pais e alunos, reuniam-se cúmplices em um

projeto de pesquisa que visava a compreender os significados atribuídos à avaliação escolar. Nesse momento, a professora-pesquisadora, vinda da universidade, mantinha um diálogo sobre avaliação escolar com a professora-pesquisadora da escola e coordenadora de um grupo de cinco professores integrantes do projeto.

**Professora-pesquisadora da universidade** – Vocês já me relataram que no ano passado haviam iniciado uma discussão sobre avaliação escolar, até comentaram que leram alguns textos sobre o assunto. Por que essa demanda surgiu?

**Professora-pesquisadora da escola** – Ano passado, a gente conseguiu realizar o que não havíamos conseguido ainda. Nós fazíamos parecer e nota. Então, avaliávamos o aluno no parecer e depois tínhamos que desmembrá-lo em Português, Matemática, História, Geografia... Em cada disciplina. Isso para nós era muito ruim, não só pelo trabalho dobrado, mas por não conseguirmos mais ver o aluno desmembrado. Nós só conseguimos enxergá-lo como um todo. Ano passado, conseguimos mudar o sistema para o parecer, a avaliação seria por parecer. Bom, se seria por parecer, olhamos a nossa tabela de avaliação e percebemos que não ia dar, pois estava incompleta. Tinha que ser algo muito fechado para montarmos o parecer. Então, nós começamos um novo trabalho de estudo para remontar essa tabela. Quem nos deu apoio foi o XX, que nos mandou textos de avaliação para lermos. Tivemos dificuldades em entender algumas coisas, então, elas [professoras do XX] vieram até aqui, e nós debatemos, conversamos, mas de vez em quando a gente se perde ainda. Os objetivos atitudinais, tudo bem, mas os procedimentais e os conceituais ainda dão um nó para saber diferenciar um e outro. Na primeira tabela, eles ficaram juntos; na segunda, dividimos, remontamos a tabela e enviamos para ela [professora do XX] dar o 'ok' e nos dizer se estava nos conformes. [...]. Essa nova tabela envolve o todo, não mais por áreas. Todas as disciplinas têm, por exemplo, que produzir pelo menos um texto por mês com eles [alunos] para a responsabilidade não ficar só na professora de Português. Não é só ela que tem que dar opinião, nós também [...]. Eu posso compartilhar contigo nossa planilha de avaliação trimestral para construção do parecer. Assim, tu podes avaliar, enviar sugestões, [...].

(Reunião de planejamento na escola em 8 de dezembro de 2017)

Escolhemos este excerto porque tornou necessário dar o passo para trás, distanciar-se dessa conversa para perceber os ditos que expõe. Não se deve esperar aqui que nosso gesto investigativo traga, a partir de um exemplo, um resultado comprovado, mas a análise de uma experiência “em que um pesquisador, além de ‘produzir’ o seu objeto de pesquisa, estabelece uma relação consigo mesmo no jogo da verdade” (GOULART, 2018, p.27). Quando assumimos a problematização em nossas pesquisas, buscamos mudar a maneira de ver, para modificar e traçar um novo horizonte para o que conhecemos (FOUCAULT, 1984).

Eis, então, o porquê da escolha desse trecho. Um projeto de pesquisa é sempre um recorte muito específico. Nesse recorte, buscava-se lançar um olhar sobre os ditos em avaliação escolar, mais especificamente sobre avaliação naquele contexto de um projeto de adequação idade/ano escolar. Naquele momento, o que interessava para a professora-pesquisadora da universidade era compreender as formas de organização e de planejamento das práticas curriculares que iriam compor o documento formal de avaliação do aluno. Considerando que se tratava de uma conversa realizada em

dezembro, estava ainda mais saliente a questão do conselho de classe, que estava por vir.

Ao analisarmos o diálogo apresentado, entretanto, demos-nos conta de que olhar exclusivamente para os ditos em avaliação representava uma cegueira epistemológica diante dessa experiência singular. Se “a produção do conhecimento precisa ser sempre uma obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de ‘ver’ de outros” (OLIVEIRA, 2007, p. 56), era preciso atentar aos detalhes. A discussão desse excerto com o Grupo de Pesquisa permitiu-nos desviar o olhar da avaliação para visibilizar a relação pesquisador e objeto de pesquisa que ali se estabeleceu. Mais do que isso, possibilitou fazer emergir verdades que são disputadas nesse diálogo no que se refere ao papel do pesquisador e do pesquisado em um trabalho de pesquisa científico.

Convidamos, então, o leitor a percorrer conosco os novos caminhos que surgiram durante essa discussão. Indo além do que se fala sobre os processos de avaliação, lançamos nosso olhar para aquilo que se fala sobre o fazer investigativo. A proposição de que a professora-pesquisadora da universidade analise e avalie a tabela de objetivos construída no coletivo de professoras-pesquisadoras da escola, se olhada de forma isolada, parece apenas um convite ao diálogo. Por outro lado, tendo em vista o contexto das práticas da epistemologia moderna que localizam a pesquisa científica como um processo de experimento a ser testado e comprovado, podemos pensar em outros desdobramentos para essa fala. A proposição citada, de certo modo, coloca como referência a relação binária entre pesquisadora e pesquisada, entre universidade e escola. Aqui entra em jogo um modelo no qual o saber acadêmico emerge como um saber verdadeiro para validação daquilo que ocorre dentro das escolas.

Neste ponto, para seguirmos na esteira da problematização, consideramos importante trazer para a discussão a noção de polêmica em Foucault (2014b). Para compreendermos como o pensador francês a entende, retomamos o texto *Polêmica, política e problematizações*, no qual Foucault se posiciona sobre o debate no estilo polemista, que em última instância, ao buscar a essência primeira da verdade, impossibilita a construção conjunta de ideias:

A polêmica define alianças, recruta partidários, produz a coalizão de interesses ou opiniões, representa um partido; faz do outro um inimigo portador de interesses opostos contra o qual é preciso lutar até o momento em que, vencido, ele nada mais terá a fazer senão se submeter ou desaparecer (FOUCAULT, 2014b, p. 220).

Aqui vale discutir algumas dissonâncias entre polêmica e problematização. Como já referido, a problematização visa ao trabalho do pensamento constante, ao despir-se

dos enquadramentos prévios para uma tarefa infinita do debate sobre a verdade, sendo ela contingencial e histórica. Desse modo, diferentemente da polêmica, na qual o outro precisa ser calado ou submetido à verdade alheia, na problematização, há uma parceria na “procura pela verdade” (FOUCAULT, 2014b, p. 220). Esse parceiro, por sua vez, está “imbuído dos mesmos direitos que o seu interlocutor de questionar as relações vigentes sob toda e qualquer ótica” (VINCI, 2015, p. 203). A verdade deixa de ser o objeto de disputa, pelo menos enquanto essência primeira, e o trabalho do pensamento conjunto torna-se um processo contínuo de invenção de outras verdades.

Nesse íterim, encontramos mais aproximações entre o pesquisar *com* e a problematização. Ora, validar uma ficha avaliativa produzida em conjunto no cotidiano escolar seria um movimento da ordem da polêmica, e não da problematização. Pressupor que a pesquisadora da universidade pode traçar um modelo ideal de ficha avaliativa seria inscrever esta pesquisa em uma ordem que coloca em circulação a ideia da produção acadêmica como um saber verdadeiro que se sobrepõe ao conhecimento do currículo praticado na escola e que desconsidera este espaço como um terreno de disputas político-epistemológicas. Em um pesquisar *com* que opera em um viés pós-crítico e se inscreve como problematização, não interessa o modelo verdadeiro e essencial de uma ficha avaliativa produzida em meio acadêmico, mas os interstícios, o transbordamento, os detalhes de Funes que se tornam visíveis ao compor o debate dos cúmplices, dos parceiros, na procura pela verdade.

Oliveira (2007) nos ajuda a pensar sobre o convite ao debate ao referenciar um conto de Galeano (2004) no qual uma criança de 6 anos teria questionado a sua mãe sobre como Deus, um criador solitário, poderia ter feito as costas sem a ajuda de ninguém. Sobre isso, a autora nos provoca dizendo que no caso dos humanos “fazer (ver, pensar, compreender) as costas, requer a presença de outros!” (OLIVEIRA, 2007, p. 56). Foi a partir da noção da cegueira epistemológica que consideramos nossos limites epistemológicos para ler/ver/ouvir o mundo; também a partir dela, pudemos dar um passo para trás e, com a presença de outros, perceber aquilo que sozinhas não tínhamos visto. Não se tratava apenas de uma conversa sobre avaliação escolar, mas de uma possibilidade de discussão dos ditos e hierarquizações entre os diferentes saberes da escola e da universidade.

Outro momento que nos fez transbordar foi em relação aos tempos e às estratégias metodológicas para produzir as informações no processo de pesquisar *com* a escola. Em relação ao tempo, lembramos uma característica da ciência moderna: busca do controle sobre o ambiente, os dados e a neutralidade na pesquisa. Tal controle, neste caso, é

limitado e limitador, podendo promover a cegueira epistemológica. Entretanto, os tempos atuais de pesquisa, em especial quando os projetos são financiados pelas agências de fomento e/ou os tempos são determinados, como é o caso dos mestrados e doutorados, exigem cronogramas, por vezes, pouco flexíveis. Além disso, a maior parte das pesquisadoras de nosso grupo não é bolsista, então, divide seu tempo com os exercícios profissionais em diversas escolas e atuações educacionais. Isso faz com que os cronogramas se acirrem e que, por vezes, ocorra uma redução do tempo para produzir as informações como idealizamos. Diante de tal situação, planejamos um cronograma para desenvolver uma das pesquisas de nosso grupo, que resultaria em uma das dissertações de mestrado. Após a qualificação do projeto, realizamos uma das reuniões na escola entre professoras-pesquisadoras da escolas e professoras-pesquisadoras da universidade para planejar as próximas etapas, considerando as sugestões dos avaliadores e as ponderações dos envolvidos na pesquisa. Porém, considerando o pesquisar *com*, precisamos levar em conta o contexto e o tempo da escola, que nesse momento estava em greve.

Na reunião de hoje, foi combinado que o cronograma de coleta de dados com alunos e professores será modificado. A greve [iniciada em setembro] vai se estender por tempo indeterminado. As professoras-pesquisadoras da universidade apoiaram incondicionalmente as professoras-pesquisadoras da escola. Devido à greve, paralisamos todas as atividades em conjunto que estavam sendo realizadas [...]. Algumas professoras-pesquisadoras da escola disseram que o parcelamento de salário levou colegas a serem motoristas de aplicativo, pois precisavam encontrar outras formas de pagar contas e sobreviver, ainda mais quando toda a família é sustentada com salários parcelados.

(Reunião de planejamento na escola em 6 de novembro de 2017)

Ao definirmos as estratégias metodológicas, em um primeiro momento, para compreender a constituição de sujeitos (in)disciplinados no currículo praticado no projeto de adequação idade/ano escolar, optamos por entrevistas com as professoras-pesquisadoras da escola e grupos focais com os estudantes. Foi aí que, em uma das reuniões, as colegas ponderaram:

**Professora-pesquisadora 1 da escola** – Nós falamos tanto sobre uma relação mais horizontal entre professor aluno. Será que, se utilizarmos entrevistas individuais com o grupo de professores e grupos focais com os estudantes, não estaremos sendo um pouco contraditórios e hierarquizando as relações?

**Professora-pesquisadora da universidade** – Realmente, talvez devêssemos pensar outras possibilidades. Quando escolhemos instrumentos diferentes, esta não foi a intenção, mas, te ouvindo agora, percebo o quanto esta separação fica evidente.

**Professora-pesquisadora 2 da escola** – Eu concordo com vocês, acho que os grupos focais são muito enriquecedores, precisamos ouvir mais os estudantes. Se

conseguirmos realizar mais encontros, eles vão poder dizer o que pensam sobre disciplina, indisciplina, situações que já viveram ou ainda vivem... Isso vai ser bem importante para o nosso projeto.

(Reunião do Grupo de Pesquisa, 19 de setembro de 2017)

A fala das professoras-pesquisadoras traz à tona o que até então era um ponto de cegueira: a hierarquização das relações devido à escolha das estratégias para a coleta dos dados. As discussões auxiliaram-nos a definir que o grupo de professoras e professores que atuam com a turma do Projeto XXX não seria entrevistado nesse momento, para priorizar o tempo com os estudantes, com a finalidade de ouvi-los e discutir questões levantadas, aprofundando as discussões sobre o tema. Com isso, a partir das análises de diferentes olhares entre as professoras-pesquisadoras cúmplices na pesquisa *com a escola*, criar-se-iam possibilidades de repensar ou reafirmar as ações para as situações de (in)disciplina, sendo esta a contribuição à escola. Trata-se, portanto, de possibilidades não geradas pela polêmica, que impõe a verdade da universidade à escola. O afastamento do agir cotidiano poderia inventar outros modos de significar a (in)disciplina na escola com jovens de 15 a 17 anos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e que a escola ainda não “evadiu”.

O pesquisar *com a escola* exige lidar com as dificuldades que as modificações podem trazer; uma delas é a angústia que um pesquisador pode sentir ao deparar-se com uma pesquisa que já não é mais sua. Quando se problematiza, muitas vezes, o pesquisador não reconhece mais sua própria pesquisa. Em nosso Grupo, logo percebemos o transbordar, ou seja, observamos que, no pesquisar *com*, o caminho não é somente meu, como pesquisadora, mas nosso. Mesmo que coletivamente pactuado, o cronograma agora não pertencia somente ao tempo e à organização de uma pesquisadora; envolveu outros tempos e (im)possibilidades, sujeitas a atravessamentos. Para Foucault (1984), as (re)elaborações e transformações postas pela problematização fazem o pensamento trabalhar e são capazes de trazer olhares plurais, sendo, portanto, indispensáveis ao fazer científico.

Neste distanciamento de (minha/nossa) pesquisa e aproximação com o pesquisar *com* de um modo coletivo e compartilhado, vimos o movimento da problematização como gesto investigativo gerado pela percepção de uma cegueira. Talvez, se este movimento de afastamento acontecesse de forma individual, não necessariamente modificaria os modos de pensar os horizontes da pesquisa e esta poderia permanecer “na vertical de si mesm[a]” (FOUCAULT, 1984, p. 15), sem produzir efeitos nem na escola, nem na universidade.

Este afastamento é um dos processos provenientes da problematização. Para assumir essa postura de pesquisa, é preciso exercitar e desenvolver características específicas de um sujeito atento aos detalhes, que não fica arraigado nas verdades fixas, que sabe lidar com a imprevisibilidade dos tempos da escola e de seus integrantes ou que pelo menos está disposto a buscar alternativas para possíveis descaminhos. É necessário aprender a respeitar e lidar com a rotina e andamento da escola onde está se inserindo, sem sobrepor desejos, vontades ou tempos. Também cabe aprender a lidar com a ansiedade, já que não é um tempo que está sob controle do pesquisador, pois envolve diversos aspectos que independem dos professores-pesquisadores inseridos em um ou outro espaço. No entanto, também não é assumir a postura de sujeito submisso a tudo e a todos.

O pesquisador que desejar pesquisar *com* poderá experimentar sentimentos ambivalentes. De um lado, o desejo unilateral de focar logo em sua pesquisa, mesmo que o preço a pagar seja uma pesquisa com os riscos que possa causar a visão de fora para dentro da escola, pois o pesquisador também tem seus tempos, prazos e rotinas a cumprir. Sim, há pressões burocráticas de pesquisa das quais nem sempre conseguimos escapar. Porém, o preço disso pode ser adotar o pesquisar *sobre*, justamente o distanciamento do que argumentamos ao assumir o pesquisar *com* a escola. Por outro lado, e ao mesmo tempo, abrir-se aos tempos e necessidades do outro, valorizando a existência de uma cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007) e assumindo os riscos de uma pesquisa que acontecerá de dentro (da escola) para fora e de fora para dentro, pode produzir resultados mais ricos e transformadores.

### **Para finalizar: dos desafios do pesquisar *com* a escola**

As noções de cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007) e de problematização (FOUCAULT, 2014b) aproximadas neste texto levaram-nos a assumir o pesquisar *com* a escola. Adotar tal gesto investigativo em nosso grupo de pesquisa também implica considerar uma série de riscos e desafios que advêm dessa escolha. Dentre eles, não raro, questionamo-nos acerca da possível fabricação do olhar do cúmplice de pesquisa à medida que as fronteiras entre pesquisador e pesquisado são borradas. Nesse ponto, mais uma vez, a noção de cegueira epistemológica forneceu-nos ferramentas para pensar o pesquisar *com*. O gesto que se assume é que não temos neutralidade, portanto, é preciso considerar que, durante o processo ou ao final de cada reflexão, não cessa a cegueira epistemológica. Desse modo, no olhar do cúmplice, sempre haverá escape,

fuga, transbordamento, não sendo possível fabricá-lo de modo fechado, concluso. Não se trata, então, de superar a cegueira epistemológica, mas de compreender que a parceria na procura pela verdade terá cegueiras constantes, sendo que são os diferentes olhares que ajudam a identificá-la.

Possivelmente, o borramento de fronteiras e a aproximação dos cúmplices de pesquisa, de algum modo, visibilizarão algumas reflexões que poderiam permanecer esquecidas, porém, assim como o processo empreendido por Funes, lembrar de cada coisa singular possibilita outras formas de pensamento, diferentes da generalização. Isso nos fez pensar que não podemos generalizar um modo de ler/ver/ouvir o mundo nos saberes e fazeres da escola. As cegueiras de uns não são as cegueiras de outros, e isso é trabalho do pensamento. Assumir o pesquisar *com* considerando as cegueiras epistemológicas é compreender que não as superaremos, mas que, ao visibilizá-las, nos tornamos vigilantes às armadilhas das generalizações em nossos gestos investigativos.

Outro desafio a ser considerado ao assumir essa maneira de interrogar o que já conhecemos é o de que o pesquisar *com* opera pela ambivalência (BAUMAN, 1999). Ao mesmo tempo que potente, ao afastar-se do agir cotidiano para (re)pensar práticas de pesquisa, é desafiante por exigir que as escolhas metodológicas ao longo do processo investigativo sejam ressignificadas de modo a refletir a pluralização dos olhares entre cúmplices de pesquisa. Dar-se conta da parcialidade de nossa visão e problematizar fazeres e saberes cotidianos no processo de pesquisar *com* é pensar a própria ciência ao discutir, por exemplo, como práticas de observação, de realização de grupos focais ou mesmo de entrevistas podem operar na noção do pesquisar *com*. Ainda no que se refere à seleção dos passos investigativos, apontamos mais desafios. Enquanto na epistemologia moderna esses caminhos podem ser decididos exclusivamente pelo pesquisador, estando, portanto, sujeitos à sua disponibilidade e intenção de pesquisa, no pesquisar *com* esses rumos, escapam as mãos do pesquisador. A busca por compartilhar olhares e estabelecer uma relação de parceria entre os envolvidos resulta em uma configuração espaço-tempo diferente de pesquisa, que deve a todo instante ser (re)acordada.

Antes de encerrar, dando mais um passo para trás: há alguma conclusão possível para este exercício analítico? Pensamos que não, pelo menos não do modo diversas vezes proposto pela epistemologia moderna, uma vez que, na esteira do transbordamento, não faz sentido chegar a uma conclusão para dados fechados. Ao longo desta reflexão, percebemos que a pluralização de olhares e o reconhecimento de múltiplas cegueiras podem produzir o enriquecimento da pesquisa, gerando diversas

possibilidades de análises – daí a impossibilidade de propor algo a ser considerado como uma reflexão final. O que traçamos aqui são possíveis conclusões, parciais e inacabadas. De qualquer maneira, ainda encarceradas pela epistemologia moderna que, de alguma forma, nos exige um fechamento, concluimos com a compreensão de que neste artigo há ainda muitos detalhes não visibilizados pelas autoras que aqui se colocam. Possivelmente, algumas de nossas cegueiras não serão as de nossos leitores, que poderão ler/ouvir/ver nossas reflexões e ampliá-las para além daquilo que já discutimos aqui.

---

<sup>1</sup> Neste artigo, nosso foco não são as discussões de gênero, porém, consideramos importante demarcar o uso do termo *pesquisadoras*, no feminino, pois, tanto na universidade quanto nas escolas parceiras de pesquisa, somos um grupo composto, majoritariamente, por mulheres.

<sup>2</sup> Para saber mais sobre currículo praticado ver Oliveira (2003).

<sup>3</sup> Para maiores detalhes sobre a discussão da “escola sem partido” ver Katz; Mutz (2017).

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender/“aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 61-73.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. 3.ed. São Paulo: Globo, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber.. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa. (Org.). *Caminhos investigativos II - Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 143-156.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-218.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 235-245.

\_\_\_\_\_. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p.225-233.

GALEANO, Eduardo. *Nas bocas do tempo*. Porto Alegre: L&PM, 2004.

GOULART, Marcos Vinícius da Silva. *A produção da juventude como um saber pedagógico nos discursos sobre Ensino Médio brasileiro*. 205p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2018.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. “Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil”. *ETD - Educação Temática Digital*. v. 19. Número Especial. p. 184-205, jan/mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647835/15190>. Acesso em 13mar2018.

LUGONES, Maria. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9, p. 73-101, julio-diciembre. 2008.

MARSHALL, James. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M.A.; BESLEY, T. (orgs.). *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-39.

OLIVEIRA, Inês B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP. v. 28, n.98, p. 47-72, jan/abr.2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000100004>. Acesso em 29 jan 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

VINCI. Christian Fernando Ribeiro Guimarães. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. *Filosofia e Educação*. Campinas, SP. v.7, n.2. p.195-219, jun/set.2015. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8637554>. Acesso em 29 jan 2018.

Submetido em 29/03/2018, aprovado em 12/06/2018.