

Isto não é um cachimbo: reflexões acerca da fabricação de verdades sobre objeto e sujeitos de pesquisa em educação

This is not a pipe: reflections about the
manufacture of truths about object and
subjects of research in education

Doriele Andrade Duvernoy
Universidade de Pernambuco
doriele.andrade@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo levar o pesquisador em Educação a se questionar sobre os desafios dos contextos de leitura e de escrita de uma pesquisa diante das questões envolvendo o rigor acadêmico, a cegueira epistemológica e o reconhecimento do saberes/fazeresses/valores e emoções contra-hegemônicos. Para refletir sobre a estreita relação entre objeto de pesquisa, o pesquisador e sua busca em retratar, explicar e afirmar uma realidade, articulamos os elementos da obra *La Trahison des Images* (A traição das Imagens-1928) de René Magritte, as análises de Michel Foucault sobre linguagem e representação a partir dessa obra, e os fundamentos da pesquisa-ação. Nessa interface, o exercício do pesquisador parece ser o de “representar” através do discurso, seu objeto de pesquisa, sem muitas vezes perceber que o que ele de fato faz é produzir uma noção particular daquele objeto, mas, que não é em si o objeto. Buscamos problematizar as formas de “produzir” objetos e sujeitos de pesquisa, para assim refletirmos sobre a importância do inquestionável em pesquisa educação, os desafios dos contextos de escrita e de leitura de uma pesquisa aplicada à educação, balizadas pela ética em pesquisa e pela superação da cegueira epistemológica. Assim, os apontamentos mais significativos deste artigo giram em torno da “verdade”, colocando em questão o pesquisador que assume autoritariamente a objetividade e o rigor científico para impor “suas” verdades, permeando as pesquisas aplicadas à educação e as constituindo como respostas únicas e inquestionáveis para os problemas investigados.

Palavras-Chave: Formação do Pesquisador. Verdade. Cegueira Epistemológica. Objetos e sujeitos de pesquisa.

Abstract

This article aims to lead the researcher in Education to question the challenges of the reading and writing contexts of a research before the questions involving academic rigor, epistemological blindness and the recognition of knowledge / actions / values and counter-hegemonic. In order to reflect on the close relationship between the object of research, the researcher and his quest to portray, explain and affirm a reality, we articulate the elements of René Magritte's *La Trahison des images* (The Treachery of Images-1928), Michel's Foucault analyzes on language and representation from this work, and the foundations of action research. In this interface, the researcher's exercise seems to be to "represent" through discourse, his object of research, without often realizing that what he actually does is to produce a particular notion of that object, but which is not in itself the object. We seek to problematize the ways of "producing" objects and subjects of research, so as to reflect on the importance of the unquestionable in educational research, the challenges of the contexts of writing and reading a research applied to education, marked by research ethics and by overcoming of epistemological blindness. Thus, the most significant notes of this article revolve around the "truth", calling into question the researcher who authoritatively assumes the objectivity and scientific rigor to impose "its" truths, permeating research applied to education and constituting them as unique and unquestionable for the problems investigated.

Keywords: Researcher's Formation. Truth. Epistemological Blindness. Research's objects and subjects.

I

ntrodução

O que nos ajuda a delinear essa reflexão acerca da fabricação de verdades sobre o objeto e sujeitos de pesquisa é a obra de René Magritte (1898- 1967), artista surrealista belga que através da obra *La Trahison des Images* (A traição das Imagens) de 1928, muitas vezes referenciada como "*Ceci n'est pas une pipe*" (Isto não é um cachimbo).



Figura 1 – “La Trahison des Images” (1928)



Figura 2 – “Les Deux Mystères” (1966)

Para situar o contexto de análise deste texto, buscamos levar o pesquisador da área da educação ao confronto de suas próprias convicções sobre seu objeto de estudo, da coleta e análise às representações dos dados obtidos.

Todos esses elementos discursivos serão ancorados na pesquisa aplicada à educação, mais particularmente na abordagem de pesquisa-ação, para lançarmos um olhar sobre a relação estabelecida entre o pesquisador, seu objeto de estudo, seus sujeitos de pesquisa e sua representação da realidade investigada.

Imagens e Descrição: formas de “produzir” objetos e sujeitos de pesquisa

A análise de Michel Foucault, publicada pela primeira vez em 1973, sobre a obra *La Trahison des Images*, evidencia questões sobre a linguagem e a representação e isso nos oferece diversos elementos para lançarmos um olhar sobre a Pesquisa-ação.

Para Foucault (1988), a genialidade de Magritte está na forma paradoxal com que o artista joga com um caligrama. “[Ele] empreende nomear o que, evidentemente, não tem necessidade de sê-lo (a forma é por demais conhecida; a palavra, por demais familiar). E eis que, no momento em que deveria dar o nome, o faz negando que seja ele” (p. 26). Isso é o que Magritte faz revelar em sua obra, pois ao afirmar “isso não é um cachimbo”, ele confronta o espectador à frustração (pela certeza da semelhança com o cachimbo), ao ponto de lhe perturbar quando levanta a possibilidade de o desenho falar, “eu não sou um cachimbo, eu me comportei como um cachimbo”. Assim, Foucault chama atenção para o lugar e a função de simulacro, pois “se a primeira versão só desconcerta pela sua simplicidade. A segunda multiplica visivelmente as incertezas voluntárias” (FOUCAULT, 1988, p. 12).

A partir dessa obra de Magritte, quando a palavra toma a solidez de um objeto, é preciso pensar na fabricação de simulacros, pois a negação do desenho é a afirmação do simulacro, e “o desenho, agora solitário, do cachimbo, por mais que se faça tão semelhante quanto pode a essa forma que a palavra cachimbo designa ordinariamente (...). Em nenhum lugar há o cachimbo”. (FOUCAULT, 1988, p. 34). Foucault também chama atenção para a “verdade manifesta” produzida e negada pelo desenho do cachimbo, aquilo que deve ser tomado como verdade.

A obra também nos permite refletir sobre os sistemas de reenvios que nos confrontamos a cada desenho, a cada texto escrito. Vejamos como na leitura dessa obra de Magritte, Michel Foucault chega a apontar personagens, ações, sentimentos. Essa possibilidade de reenvios está presente na relação leitor e imagem, leitor e texto.

Tudo está solidamente amarrado no interior de um espaço escolar: um quadro "mostra" um desenho que "mostra" a forma de um cachimbo; e um texto escrito por um zeloso professor primário mostra que é bem de um cachimbo que se trata. Não vemos o dedo indicador do mestre, mas ele reina em todos os lugares, assim como sua voz, que está articulando claramente: "isto é um cachimbo". Do quadro à imagem, da imagem ao texto, do texto à voz, uma espécie de dedo indicador geral aponta, mostra, fixa, assinala, impõe um sistema de reenvios, tenta estabilizar um espaço único. (FOUCAULT, 1988, p. 37)

Que interfaces podemos estabelecer entre essas análises de Michel Foucault e a formação do pesquisador? Primeiramente, pensar a autodisciplina exigida ao pesquisador, visto que do ponto de vista dos caligramas, toda descrição gera imagem e que a tarefa do pesquisador é de pensar essas imagens a partir dos sistemas de reenvios que o leitor é capaz de realizar. Do ponto de vista dos simulacros, o pesquisador deve refletir sobre a imagem produzida pelo texto escrito que buscou retratar uma realidade e seus sujeitos,

pois o “sujeito sonhado” é aquele que está disponível, aberto e preparado para atender aos objetivos da pesquisa, e por isso, o sujeito real, ambíguo, multifacetado, incoerente e impermanente muitas vezes não encontra seu lugar nos escritos dos pesquisadores. Nesse sentido, os tipos dominantes de coleta, tratamento e análise de dados precisam incorporar métodos mais interativos e dialógicos, como defendem Thiollent e Oliveira (2016).

Cunha (2006) também nos oferece alguns elementos para compreensão da produção do sujeito de pesquisa. A partir da perspectiva dos estudos culturais, ela trata das formas como se constróem tais subjetividades, tendo a sociedade como estrutura onde há lutas pela afirmação de discursos, de narrativas, e de saberes. Para ela,

a pesquisa em educação passou e passa a habitar cada vez mais o território dos acontecimentos e que os acontecimentos se fragmentaram ou se fragmentam, descolando-a da possibilidade de interagir com a realidade, na base de perguntas e respostas prévias. De um lado, povoa essa pesquisa a inconstância do que é realidade nela, quando é atravessada pela circularização rápida dos processos, onde imagens, informações, símbolos, técnicas, métodos, dados, se dispõem e funcionam, redimensionando-a. De outro lado e, ao mesmo tempo, a aprisiona a relação com o instituído, o rotineiro, o sistemático, os produtos de sua regulação vindos do social, do econômico e do político. Quando esses lados se reúnem, a equacionam, enviando-a e desviando-a de um cultural natural que ora se apresenta ora desaparece na realidade que trabalha. (CUNHA, 2006, p. 8)

Dentro dessa inconstância da realidade, o sujeito deve ser tomado por suas múltiplas identidades, ao risco de “restringir a potência de um sujeito histórico universal”. (CUNHA, 2006, p. 8)

Um outro aspecto da “fabricação” do sujeito de pesquisa é destacado por Chisté (2016). Trata-se das propostas que responsabilizam os sujeitos de pesquisa pela mudança pretendida, desconsiderando as limitações de ações individuais e as diversas dimensões implicadas na solução. A autora aponta alguns equívocos presentes em pesquisas que se apóiam na pesquisa-ação. Para ela, é preciso distinguir propostas que buscam oferecer soluções isoladas na escola e as propostas que consideram que essas mudanças “requerem mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais a serem construídas coletivamente.” (p. 797).

Carlos Eduardo Ferração (2007), baseado em autores que se dedicam ao estudo do cotidiano, buscou trazer à cena reflexões que vão além das categorias de análise do cotidiano, delineando outras possibilidades. Este autor aponta como uma metodologia de análise *a priori*, delimitando antes o que pode acontecer, termina por distinguir as pesquisas sobre o cotidiano e com o cotidiano. Para ele, a separação entre o sujeito e o objeto, no qual o cotidiano é apresentado como um objeto em si, separado daquele que o estuda, aponta para uma lógica de controle e, “resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o

objeto. Um 'sobre' o outro, que 'encobre', que se coloca 'por cima' do outro sem entrar nele, sem o 'habitar'. (FERRAÇO, 2003 *apud* FERRAÇO, 2007, p.77).

A partir disso, este autor defende que “qualquer tentativa de sistematização de um conceito de cotidiano implica, fatalmente, seu engessamento”, questionando sobre a “legitimidade no uso de estruturas para falar de algo que é efêmero, incontrollável, caótico e imprevisível, e, sobre o sentido em extrair conceitos, atribuir classificações, estabelecer relações hierárquicas, propor estruturas conceituais ao permanente devir cotidiano”. (FERRAÇO, 2007, p. 77), e, continua afirmando que o rigor acadêmico, à medida que legitima a adoção de elementos operacionais nas pesquisas, podem também criar confinamentos que impedem metodologias alternativas. Para ele, é preciso buscar meios para superar o engessamento da vida cotidiana nos textos acadêmicos e, ele indica como primeiro passo, tomar os sujeitos como protagonistas e co-autores das nossas pesquisas. Essa construção coletiva e compartilhada de saberes junto com os sujeitos da pesquisa pode proporcionar “as aprendizagens teórico-epistemológico-político-metodológicas” (OLIVEIRA, 2007) necessárias para a formação do pesquisador em educação.

Dentro das possibilidades de “produzir” objetos e sujeitos de pesquisa, um ponto-chave a considerar nessas discussões é a própria noção de teoria. Tomaz Tadeu da Silva (2015) chama atenção para a ideia implícita de que a teoria descobre a realidade e sobre essa correspondência quase que inquestionável entre teoria e realidade. Mas para esse autor, isso apontaria para a ideia de que “a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que- cronologicamente, ontologicamente- a precede” (p. 11), e critica esse caráter representacional e especular das teorias, no qual “o objeto precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo”. Ele aponta que da perspectiva do pós-estruturalismo:

É impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade- isto é, a teoria- de seus “efeitos de realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a descrever, descobrir e explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao “descrever” um objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação. (SILVA, 2015, p. 11).

Veamos então como podemos nos apoiar nesses argumentos para situar o objeto de estudo do pesquisador e sua busca em retratar, descrever, explicar, e afirmar uma realidade. Tadeu da Silva (2015) defende que há mais sentido em falar em discursos ou textos. “um discurso (...) produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (p. 12). O exercício do pesquisador parece

ser de “representar” através do discurso, o seu objeto de pesquisa, mas sem perceber que o que ele de fato faz é produzir uma noção particular daquele objeto, mas, que não é em si o objeto. É nesse sentido que a obra de Magritte guia nossas discussões, pois quando o espectador se dá conta de que o desenho do cachimbo não é em si um cachimbo, mas apenas um desenho de um cachimbo, ao pesquisador abre-se a possibilidade de mudar o ângulo de análise e construção daquilo que é o seu objeto de pesquisa, ele (o objeto) é em si um “desenho” feito a partir do discurso do pesquisador sobre o seu objeto de estudo.

Até poderíamos pensar: mas a pesquisa-ação supõe o envolvimento do pesquisador e dos atores envolvidos naquela realidade e que isso não sustentaria um discurso “particular” de um único sujeito, aqui falando do pesquisador. No entanto, precisamos caminhar para as discussões sobre hegemonia oferecidas por Apple (2016) para entendermos como esse discurso particular pode se constituir veículo de formas hegemônicas do pensar, do descrever, do explicar uma realidade. Para este autor, a hegemonia é um conjunto de significados e valores, supõe a existência de algo verdadeiramente total, que satura profundamente a consciência, chegando ao limite do senso comum, pois parece construir um sentido de realidade. (APPLE, 2016). Mais adiante ele mostra como a escola tem um papel predominante na criação de um consenso falso. Isso pode ser percebido em discursos sobre a escola e para a escola. Vejamos:

O debate político e econômico, e mesmo o debate educacional, entre pessoas reais em suas vidas diárias é substituído por considerações de eficiência, de habilidade técnica. A “responsabilidade final” (accountability) atribuída por meio da análise comportamental, o modelo sistêmico de gestão e outras coisas tornam-se representações hegemônicas e ideológicas. Ao mesmo tempo, as considerações sobre a justiça da vida social são progressivamente despolitizadas e transformadas em problemas supostamente neutros que podem ser resolvidos pela acumulação de fatos empíricos neutros, os quais, quando reinseridos em instituições neutras como as escolas, poderão ser orientados pela instrumentação neutra dos educadores. (APPLE, 2016, p. 41)

Essa suposta “criação”, a partir da descrição, pode ser fruto de um discurso hegemônico que se esforça para se manter vigente, atual e inquestionável, impedindo que outros discursos sejam possíveis. Nesse sentido, Tadeu da Silva aponta,

visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema. Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço da discussão pública e cedam lugar às noções redefinidas de produtividade, eficiência, ‘qualidade’, colocadas como condição de acesso a uma suposta ‘modernidade’. (...) E preciso perguntar: quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social? (SILVA, 2015, p. 257)

O desafio maior nisso é de o pesquisador compreender que descrever, retratar, buscar representar uma realidade como uma descoberta, na perspectiva do pós-estruturalismo, seria uma descoberta de algo que ele mesmo criou. E nesse processo de criação de um discurso, fatos e objetos são construídos e tornados realidades, pois estes discursos estão, como afirma Tadeu da Silva, “recheados de afirmações sobre como as coisas deveriam ser” (SILVA, 2015, p.13).

Apple, apoiando-se nas ideias de Louis Wirth (1936 *apud* APPLE, 2016), afirma que “para ter um maior *insight*, para entender a atividade de homens e mulheres de determinado período histórico, devemos começar por questionar o que, para eles, é inquestionável”. (APPLE, 2016, p.47). Isso nos aproxima novamente da transgressão de Magritte para refletirmos sobre as pesquisas aplicadas à educação.

O inquestionável na pesquisa em educação

O surrealismo é um movimento artístico e literário que luta contra as “*idées reçues*” (ideias estabelecidas), e é nesse sentido que a obra de René Magritte nos leva a pensar sobre o objeto, sua representação, as transgressões, o senso comum, o tão reproduzido “é assim que a vida é”.

Nesse sentido, Apple (2016) retoma o prefácio de Ideologia e Utopia, de Karl Mannheim, no qual Louis Wirth afirma

As coisas mais importantes (...) que podemos saber a respeito de um homem são aquelas que ele toma como dadas, e os mais elementares e importantes fatos sobre a sociedade são aqueles que raramente são debatidos e geralmente tidos como algo já estabelecido. (WIRTH *apud* APPLE, 2016, p.47)

E nesse contexto de fabricação de verdades, percebe-se como algumas ideias estão sendo vinculadas aos discursos sobre educação como coisas dadas, inerentes à própria discussão sobre educação, a presença de “qualidade em educação”, “crise da educação”, “educação de qualidade”, “reformas necessárias”, apenas para citar como exemplos, muitas vezes não são contextualizadas como questões, mas como verdades estabelecidas.

Tadeu da Silva (2011), em seu artigo “Adeus às metanarrativas educacionais”, problematiza os binarismos que habitam a educação (teoria/ prática, sujeito/objeto, natureza/cultura, libertação/opressão, racional/ irracional...) e aponta a necessidade de sua desconstrução, pois “a crítica das oposições binárias relaciona-se com a crítica dos significados transcendentais”, esse “significado último de todas as coisas”, permitindo

explicar uma vez por todas esse ou aquele processo educacional. Mas que é necessário sobretudo “um certo reconhecimento da ilusão que constitui a sua busca desenfreada” poderia contribuir para “teorias e práticas mais modestas e realistas” (p. 256)

a tradição racionalista no pensamento social e educacional tende a pensar o conhecimento e a epistemologia como um processo lógico e ligado a esquemas mentais de raciocínio. Essa é uma das consequências de se conceber a linguagem como um meio transparente e neutro de representação da “realidade”. Uma das implicações da “virada linguística” é conceber o nosso conhecimento e compreensão do mundo social como necessariamente vinculados à própria forma como nomeamos esse mundo. Esse processo de nomeação não é um mero reflexo de uma realidade que existe lá fora; esse processo produz, constitui, forma a realidade. As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas”. (SILVA, 2011, p. 256)

Taschetto e Flores (2015) buscam discutir as relações entre arte, ciência e suas reverberações na produção de conhecimento no campo da educação. Para elas, o conhecimento tido como predominante acaba por tornar-se verdade, pois ele se dá através de práticas e por meio de jogos de poder, fazendo com que saberes, práticas e experiências perdurem. Baseando-se em autores como Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto, Gilles Deleuze e Claire Parnet, elas mostram como as representações do mundo configuram-se um campo de saber, e como os discursos de “verdade” são produzidos historicamente. Mas a verdade, vista pelo seu contexto sócio-cultural onde é produzida, revela sua condição de provisoriedade. Para elas, essas verdades buscam sancionar-se como respostas para as questões e os problemas, através dos jogos de linguagem, e dos regimes de estabelecimento de verdades. A atividade científica é tomada assim, como um imenso jogo de linguagem que estabelece regimes de verdade, do que é aceitável ou não ser dito e visto. (TASQUETTO; FLORES, 2015)

Para Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 256) “Tendemos, por outro lado, a esquecer o quanto essas categorias, conceitos, nomes, taxonomias capacitam ou restringem aquilo que podemos pensar, sentir, dizer, fazer”.

Na articulação que propomos entre a obra de Magritte, a análise de Michel Foucault e a Pesquisa-ação, seria possível ainda imaginar a obra *La Trahison des images* a partir da premissa que a leitura é realizada por um sujeito em seu contexto sócio-histórico-cultural. Assim, seria possível que o sujeito, que não possuísse ainda uma representação sobre “cachimbo”, ao se deparar com a obra, ficasse retido sobretudo ao texto escrito, perguntando-se: então, o que é um cachimbo?

Situando essa linha de reflexão à pesquisa-ação, Thiollent (2011) afirma que a pesquisa-ação é “solicitada como forma de identificar e resolver problemas coletivos bem

como, de aprendizagem dos atores e pesquisadores envolvidos”, isso implica a interação entre os sujeitos da pesquisa, ou seja, participantes e pesquisador. A pesquisa-ação possibilitaria aos sujeitos pensar juntos a situação, os problemas e as possíveis ações. É nesse sentido que o papel do pesquisador é de levantar reflexões juntamente com os participantes, questionar as ideias pré-concebidas de “problemas na escola”, de “problemas em educação”, de soluções estandarizadas, e levar os sujeitos a refletirem além do horizonte. Parafraseando o texto-chave da obra *La Trahison des Images*: Isso não é o problema. E se isso não é um problema, qual seria o problema, então? Isso não é uma solução. E se isso não é a solução, qual seria a solução, então?

No tocante dessa linha de reflexão, Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) esclarecem que o conhecimento buscado e gerado é contextualizado pelos participantes e suas situações enfrentadas, e para isso é necessário delimitar a intervenção do pesquisador, pois,

o papel dele não impõe qual problema deve ser trabalhado, mas, diferentemente, tem apenas o papel de agir como um facilitador para a compreensão dos problemas vividos, da busca de possíveis soluções e da implementação de ações que terão por objetivo mudar a atual situação problemática, ou seja, auxiliar os participantes a retomarem sua capacidade de agentes e transformadores do contexto em que se inserem. (PICHETH et al., 2016, s12)

Coleta, interpretação e representação dos dados: os desafios dos contextos de escrita e de leitura de uma pesquisa aplicada à educação

Thiollent e Oliveira (2016) buscaram problematizar a metodologia da pesquisa-ação, demonstrando como o dispositivo investigado se relaciona com o universo observado e como os relacionamentos dos atores e dos pesquisadores contribuem na construção de conhecimento e de ações potencialmente transformadoras. Discutindo a necessária revisão das técnicas de coleta de informações, estes autores apontam que,

Na perspectiva de pesquisa-ação participativa, para coleta de dados é possível usar técnicas bem conhecidas na concepção convencional da pesquisa social: questionários, entrevistas individuais, grupos focais, análise de conteúdo, etc. Todavia, é preciso tomar cuidado como o uso dessas técnicas que, na maioria das vezes, foram concebidas de modo unilateral, sem diálogo, e até mesmo com etnocentrismo ou visão autoritária do suposto cientista onipotente, definidor da objetividade, detentor da verdade, monopolizador da categorização e da interpretação. Para adequar essas técnicas ao espírito de pesquisa participativa, precisamos salientar suas limitações, rever seus fundamentos e pressupostos, redesenhar seus procedimentos. (THIOLLENT; OLIVEIRA, 2016, p.361)

Para esses autores, “dados quantitativos não se apresentam como verdades indiscutíveis; são sempre interpretados em função das visões - por vezes divergentes”. (THIOLLENT; OLIVEIRA, 2016, p.361) e que é possível associar à pesquisa-ação diferentes técnicas complementares, tais como as técnicas de expressão gráfica, técnicas pictóricas de representação de situações e problemas, pois, os dados coletados a partir dessas técnicas representam, segundo Salmona (1994 *apud* THIOLLENT; OLIVEIRA, 2016, p. 361), o “conjunto do sistema de ação e pensamento do grupo ou indivíduo” podendo servir para completar “as informações coletadas por meio de entrevistas e questionários” e para “desencandear uma reflexão reintegradora de sentido e de crítica sobre as práticas cotidianas”. Outras técnicas são apontadas por Thiollent e Oliveira, tais como técnicas de expressão corporal e de sociodrama, práticas cênicas inspiradas no Teatro do Oprimido, técnicas específicas de filmagem e de análise de vídeos, podendo ser considerados dentro da pesquisa-ação como métodos mais integrativos e dialógicos.

Propomos neste momento nos determos um pouco sobre aspectos específicos da pesquisa que desenvolvemos, pois nos permite observar alguns desafios encontrados no desenvolvimento de uma pesquisa empírica.

Diante da problemática da formação do educador, buscamos evidenciar os contextos de apropriação de saberes e o papel da interação entre educadores na constituição de vetores formativos em educação. Ao realizar um mapeamento das interações entre os membros de uma rede associacionista em Recife, a Rede Coque Vive (RCV), buscamos identificar os elementos formativos emergidos nas interações, afim de elencar os elementos-chaves para políticas de formação de professores-educadores. Assim, através dessa pesquisa qualitativa-descritiva, e partir das evidências encontradas em um contexto específico de formação, identificamos elementos que contribuíssem para as formações institucionalizadas.

Num primeiro tempo, o objeto de estudo estava centrado nas interações interprofissionais, mais particularmente professores e jornalistas, concretizadas em atividades de parceria interprofissional. Situações concretas dessa parceria tinham sido observadas em um dos seus campos de investigação, na França. No entanto, ao chegarmos ao Brasil, percebemos que este tipo de cenário não correspondia à realidade, levando-nos a redirecionar a investigação sobre as interações entre os membros de uma rede associacionista, independente de suas formações e categorias profissionais.

Primeiramente, ao realizarmos um estudo de campo em um contexto não formal de educação, nos demos conta de que os instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas) “aplicados” com os sujeitos, pareciam não oferecer “dados pertinentes”, em

outras palavras, os sujeitos de pesquisa não forneciam as “respostas que se esperava” para a investigação. Somente a partir do momento em que um dos sujeitos entrevistados nos chamou a atenção para a necessidade de compreendermos as experiências pessoais e coletivas naquele contexto de educação não formal, pois até então nos apoiávamos num quadro de referência de educação formal, pela simples razão desse quadro constituir desde muito cedo nossas experiências formativas pessoais e profissionais. Ao assumirmos o papel de pesquisadora, carregamos para as “veias” da investigação nossas experiências profissionais limitadas ao contexto formal de educação. Apesar de nosso campo de estudo se constituir de um espaço de educação não formal, nosso olhar e nossos encaminhamentos pareciam querer moldar essa realidade aos parâmetros de análise de uma realidade formal de educação.

Ressalvamos que, mesmo que o terreno de investigação fosse uma escola, Oliveira (2007) aponta que

é importante ressaltar aqui a necessária vigilância aos preconceitos e às buscas por práticas que se espera encontrar, em virtude do supostamente já sabido sobre a escola, tecido ao longo de aprendizagens emocional, cultural e epistemologicamente condicionadas, na medida em que, para além da repetição dos esquemas hegemônicos de sua organização formal, há, no cotidiano das escolas, saberes/fazeres/valores e emoções contra-hegemônicos. (OLIVEIRA, 2007, p.59)

Com isso, o nosso quadro de referência foi redefinido, as questões e as relações com os sujeitos da pesquisa foram modificadas e se tornaram mais significativas tanto para nós como para os sujeitos da pesquisa. O lugar de pesquisadora foi redefinido, o “corpo estranho” foi sendo incorporado ao cotidiano daqueles sujeitos. Mesmo sabendo que a mudança não seria um processo automático, fácil e definitivo, pois a aprendizagem de uma nova forma de ver processos educativos além dos formatos engessados do sistema formal, era gradual e lenta.

A transição do percurso metodológico evidenciou a pertinência da abordagem etnográfica para o seu objeto de estudo. Mais amplamente, etnometodologia permitiu delimitar o objeto e os sujeitos de pesquisa através de categorias-chaves, tais como membros, práticas, *accountability*, *reflexivité* e *indexicalité*.

Para Charest (1994) a noção de membro implica a familiaridade com o meio de pertencimento e é preferível utilizar o termo “apropriação descritiva” a *accountability*. A *reflexivité* expressa a ação e o discurso do membro sobre a ação e a contextualização é essencial para a interpretação desse discurso, e a *indexicalité* permite compreender o significado de uma determinada palavra pelo contexto ou situação na qual ela é utilizada.

Um outro desafio esteve presente no momento de dar um corpo textual aos resultados da pesquisa. Sendo uma pesquisa que se debruçou sobre dois contextos diferentes (França e Brasil), na descrição do campo de pesquisa brasileiro para um leitor francês não bastaria informar que Recife é uma cidade de 1.537.704 habitantes sem explicitar no seu texto que Recife é a cidade daqueles membros participantes da pesquisa e dos personagens e bens que constituem suas principais referências culturais.

Nosso receio naquela ocasião pode ser retratado com o que aponta Oliveira:

que todo o dinamismo da negociação de sentidos que se instala nas relações dos sujeitos com o mundo e com os estímulos que ele traz, negociação da qual resulta a tessitura dos modos próprios de ver/ler/ouvir o mundo, também em permanente mutação, é descartado em nome de uma idéia congelada num estado estático e imutável de um ser que se pretende eterno e universal. (OLIVEIRA, 2007, p.57)

Assim, o que se buscou fornecer foi uma descrição que estivesse mais próxima dos sujeitos reais da pesquisa, pois os dados estatísticos do IBGE, embora importantes, não eram suficientes. Nessa busca por oferecer um retrato daquela realidade, foi necessário lançar mão de outros recursos, outras linguagens, para possibilitar a compreensão da complexidade da cidade de Recife.

Foi através de algumas canções de Chico Science, da série de desenhos “Meninos de Recife” (1962), de Aberlado da Hora e de uma poesia com título homônimo deste artista, que a Cidade de Recife foi apresentada na nossa tese de Doutorado em Educação (DUVERNOY, 2012).

Como descrever geograficamente a cidade, sua pontes, palafitas e mangues sem recorrer à canção Mateus Enter, de Chico Science? Como resgatar a obra “Homens e Caranguejos” de Josué de Castro (1967) sem extrair de “Antene-se” a sutileza com que Chico Science se apropriou da obra? Essas escolhas não foram feitas ao acaso, pois um dos desenhos da série “Meninos de Recife” ilustra a edição francesa do livro “*Geographie de la faim*”, obra de Josué de Castro.

Esse som da periferia, misturando o manguê e as batidas do maracatu poderiam dar um novo corpo à investigação, deixando de lado o caráter frio e impessoal que uma visão academicista exigiria.

No desenvolvimento desta pesquisa, tínhamos que lidar constantemente com as limitações das nossas descrições sobre os objetos e os sujeitos de pesquisa. Foi então que ao nos debruçar sobre o estudo das produções realizados pelos membros da Rede Coque Vive no período anterior a nossa investigação, que nos demos conta que os textos escritos por aqueles sujeitos, em seus diferentes formatos (blog, artigos, trabalho de conclusão de

curso de graduação, dissertações, matérias de jornais e fanzines, vídeos-documentários) carregavam uma narrativa particular, específica de sujeitos que compartilharam juntos momentos de alegrias, angústias, medos, conquistas daquelas construções coletivas baseadas no que eles nomearam “pedagogia do vínculo”. Diante da grandeza e beleza desse material, só nos restava reconhecer que “falar da Rede” não era o mesmo de “Viver a Rede” (Rede Coque Vive). Isso significa que por mais minuciosa que fosse a minha descrição daqueles sujeitos e daquilo que tinha se configurado como objeto de nossa pesquisa, não chegaríamos a tecer uma narrativa tão rica quanto àquelas desenvolvidas pelos sujeitos que haviam experienciado a comunidade, a rede e os vínculos entre os sujeitos.

Apesar de uma parte dos membros da Rede Coque Vive fazer parte do universo acadêmico, muitos em fase de elaboração de trabalho de conclusão de curso ou de dissertação de Mestrado, eles pareciam ter conseguido “ descobrir/ inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e os diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam” (OLIVEIRA, 2007, p. 57) no seu cotidiano compartilhado na comunidade na qual as ações da RCV se situavam.

Da ética em pesquisa à cegueira epistemológica

Jefferson Mainardes (2017) aponta os desafios da ética em pesquisa na área de educação a partir da Resolução CNS nº 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS) e argumenta por uma maior autonomia das CHS em relação a modelo biomédico e da necessidade de integrar as discussões sobre ética na pesquisa no processo de formação de pesquisadores. Apoiando-se em Santos (2017), Mainardes aponta os três níveis de ética: a ética das normas, a ética de princípios e a ética de relação. Ele enfatiza a alteridade como eixo para compreensão da ética em pesquisa, permitindo ir mais além do preenchimento de formulários.

Na verdade, a ética na pesquisa necessita ser entendida como um “problema de formação”. Isso significa que precisa ser trabalhada com os alunos na graduação e na pós-graduação, ser debatida e problematizada nos Grupos de Pesquisa, nas sessões de orientação, nas defesas de mestrado e doutorado e em outros espaços, bem como na divulgação de resultados de pesquisa. A ideia da ética na pesquisa como o preenchimento de um formulário é totalmente insuficiente no que se refere ao emprego de uma ética reflexiva, a ética dos princípios e a ética de relação. (MAINARDES, 2017, p. 165)

Um outro importante desafio para a ética na prática das pesquisas em educação, apontado por este autor, é a produção de textos em língua portuguesa

Há uma carência de textos que abordem os princípios da ética em pesquisa e temas como confidencialidade; consentimento; anonimato; conflitos de interesse, vulnerabilidade; arquivamento de dados; identidade, poder e posição (hierarquia); questões éticas na análise de dados (rigor, honestidade, validade); pesquisa em espaços *on-line*; plágio; aspectos éticos na editoração e publicação; aspectos éticos na orientação e tutoria, etc. (MAINARDES, 2017, p. 166)

Essas reflexões sobre ética na pesquisa são importantes para ressaltar que o que discutimos neste texto sobre a fabricação do sujeito e do objeto de pesquisa não insinua uma infração ao código de ética em pesquisa, mas a uma indicação de que a cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007) elimina as possibilidades de pensarmos uma emancipação de outras formas de conhecimento, de visões alternativas sobre a produção de conhecimento.

O simples fato de garantirmos aos sujeitos de pesquisa, através de um Termo de consentimento livre e esclarecido, o direito ao anonimato, o direito à desistência e à proteção contra riscos e desconfortos de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, (de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP) não implica necessariamente no respeito aos conhecimentos gerados, resguardados e difundidos por um determinado sujeito ou grupo. Como resguardar esses sujeitos dos preconceitos acadêmicos, que categoriza os saberes em legitimados e não legitimados?

Oliveira e Sgarbi (2007) apontam que, enquanto Pais (2003 *apud* OLIVEIRA; SGARBI, 2007) adverte sobre o risco de um cotidiano “culturalmente cego” e de que a cegueira da normatização do cotidiano leve-o a sua própria alienação, ela defende que

uma *cegueira epistemológica*, culturalmente desenvolvida pelos sujeitos sociais em virtude dos processos de socialização e dos saberes que nesses processos se tecem. Esta cegueira pode ser superada – desaprendida – a partir de processos cotidianos de desestabilização do já-sabido, que dariam origem tanto a novas possibilidades quanto a impossibilidades, derivadas de novas e diferentes cegueiras ou, ainda, de um impedimento à repetição. Ou seja, a partir do questionamento e da desnaturalização dos valores e saberes socialmente tecidos. (OLIVEIRA; SGARBI, 2007, p. 19)

Assim, além de superar a cegueira epistemológica, é preciso possibilitar que as pesquisas aplicadas à educação se tornem experiências coletivas, emancipatórias e transformadoras para o pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Conclusão

Podemos considerar que os apontamentos mais significativos deste texto giram em torno da “verdade”: a manifesta, a estabelecida, a indiscutível, a produzida, a negada, aquela que deve ser tomada como verdadeira, aquela que sustenta a hegemonia contribuindo para o saturamento da consciência, aquela que permite que determinados conhecimentos sejam tidos como predominantes, gerando ou sendo fruto de uma cegueira epistemológica na qual os pesquisadores em educação, entre outros, precisam superar.

A partir disso, há que se questionar em que medida essas verdades estão permeando as pesquisas aplicadas em educação, em que medida elas se constituem respostas para os problemas investigados, e em que medida o pesquisador assume autoritariamente a objetividade e o rigor científico para impor “suas” verdades.

Talvez uma das tarefas que se espera do pesquisador é exatamente essa que René Magritte fez com tamanha maestria, negar aquilo que estamos a ver, aquilo que estamos habituados a ver, aquilo que nos levar a ver, aquilo que pensamos que vemos.

Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*, São Paulo: Artmed, 2016.

CHAREST, Pauline. Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 20, n. 4, p. 741-756, 1994.

CHISTE, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 13 set. 2017.

CUNHA, Claudia Madruga. A desubjetivação do sujeito na pesquisa em educação. In: *Anais do II SENAFE- Seminário Nacional de Filosofia e Educação*. Santa Maria- RS, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/027e3.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

DUVERNOY, Doriele Andrade. *L'éducation aux médias et la formation de l'éducommunicateur: une étude sur les apports des interactions au sein d'un réseau associatif au Brésil – Rede Coque Vive*. 2012. 293fs. Tese (Doutorado em Educação). Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation. Département de Sciences de l'Éducation. Université Lumière Lyon 2. Lyon-FR. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 98, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Tradução Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS n. 510/2016. *Educação*, v. 40, n. 2, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 98, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. Apresentação: a invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 98, p. 15-22, 2007.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Educação*, v. 39, n. Esp, p. s3-s13, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T.T.da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TASQUETTO, Angélica D.'Avila; FLORES, Cláudia Regina. Sobre pensar a educação: reverberações, contatos e outras formas a partir da arte e da ciência. *Anais do 24º encontro da ANPAP*. Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Maria-RS, 2015. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/angelica_taschetto_claudia_flores.pdf Acesso em: 13 set. 2017.

THIOLENT, Michel; OLIVEIRA, Lídia. Participação, cooperação, colaboração na relação dos dispositivos de investigação com a esfera da ação sob a perspectiva da pesquisa-ação. *Atas CIAIQ2016- Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. v. 3, 2016. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/978/954> Acesso em: 20 set. 2017.

Submetido em 30/03/2018, aprovado em 10/05/2018.