

ORGANIZADORES

Mónica de la Fare

Laura Rovelli

Marcelo Oliveira da Silva

Daniela Atairo

BASTIDORES DA PESQUISA EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

ediPUCRS

**BASTIDORES DA PESQUISA
EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Chanceler

Dom Jaime Spengler

Reitor

Evilázio Teixeira

Vice-Reitor

Jaderson Costa da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Carla Denise Bonan

Editor-Chefe

Luciano Aronne de Abreu

Adelar Fochezatto
Antonio Carlos Hohlfeldt
Cláudia Musa Fay
Gleny T. Duro Guimarães
Helder Gordim da Silveira
Lívia Haygert Pithan
Lucia Maria Martins Giraffa
Maria Eunice Moreira
Maria Martha Campos
Norman Roland Madarasz
Walter F. de Azevedo Jr.

Organizadores
Mónica de la Fare
Laura Rovelli
Marcelo Oliveira da Silva
Daniela Atairo

**BASTIDORES DA PESQUISA
EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

ediPUCRS

PORTO ALEGRE

2020

CAPA Thiara Speth

DIAGRAMAÇÃO Maria Fernanda Fuscaldo

REVISÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA Denise Vallerius

REVISÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA Alicia Lorenzo

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Este livro conta com um ambiente virtual, em que você terá acesso gratuito a conteúdos exclusivos.

Acesse o *QR Code* e confira!



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

8326 Bastidores da pesquisa em instituições educativas / organizadores
Mônica de la Fare ... [et al.]. – Porto Alegre : EDIPUCRS :
Universidad Nacional de la Plata, 2020.
422 p.

ISBN 978-65-5623-019-1

ISBN 978-950-34-1891-8

1. Educação – Brasil. 2. Educação – Argentina. 3. Pesquisa
educacional. I. De la Fare, Mónica.

CDD 23. ed. 370.72

Loiva Duarte Novak CRB 10/2079
Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AGN** – Archivo General de la Nación
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- CAPB-BA** – Programa Binacional de Centros Associados da Pós-graduação Brasil-Argentina
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBPE** – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CHSSA** – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas
- CRPEs** – Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
- CID** – Centro Integrado de Desenvolvimento
- CIN** – Consejo Interuniversitario Nacional
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNS** – Conselho Nacional de Saúde
- CONADE** – Consejo Nacional de Desenvolvimiento
- CONEAU** – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
- CONEP** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CONICET** – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
- CRPEs** – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
- DINIECE** – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
- EDIPUCRS** – Editora Universitaria da PUCRS
- FOMEC** – Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria
- GEIN** – Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias
- GEFEP** – Grupo de Estudos em Formação, Ética e Pesquisa em Educação

Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas – CLIQUE

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPSF – Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt

IU – Unityville Outreach Project

MEN – Ministerio de Educación de la Nación, Argentina

MI – Ministerio del Interior de la Nación, Argentina

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG – Plan Nacional de Posgrado

PROMEI – Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería

PROMAGRO – Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Agronomía

PUCRS – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul

QSR Nvivo – Qualitative Solutions Research Nvivo

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

RS – Rio Grande do Sul

SPU – Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio Nacional de Educación de la República Argentina

UNLP – Universidad Nacional de La Plata

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

UNLP – Universidad Nacional de La Plata

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 13

PRESENTACIÓN | 15

INTRODUÇÃO | 17

1. A institucionalização e o desenvolvimento da pesquisa educacional na Argentina e no Brasil | 19
2. Os estudos sobre a pesquisa educacional na Argentina e no Brasil | 27
- 3 Este livro | 35

INTRODUCCIÓN | 47

1. La institucionalización y el desarrollo de la investigación educativa en la Argentina y en Brasil | 49
- 2 Los estudios sobre la investigación educativa en la Argentina y en Brasil | 57
- 3 Este libro | 65

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS, ABORDAGENS E
ARTESANATO INTELLECTUAL NA PESQUISA EDUCACIONAL | 77

1 ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA O
LA INSISTENCIA SOBRE LA DESACTIVACIÓN DE DETERMINISMOS | 79

MYRIAM SOUTHWELL

- 1.1 Primeras categorías | 80
- 1.2 Notas sobre una teoría de la hegemonía discursiva | 82
- 1.3 La construcción hegemónica y lógicas de lo social | 86
 - 1.3.1 *Deconstrucción e identificaciones* | 88
- 1.4 Hegemonía y educación más allá del determinismo | 90
- 1.5 Consideraciones finales | 98

2 A HERMENÊUTICA OBJETIVA E ARELAÇÃO DA TEORIA CRÍTICA COM AS PESQUISAS QUALITATIVAS COM BASES EMPÍRICAS EM EDUCAÇÃO | 101

PEDRO SAVI NETO

- 2.1 Introdução e antecedentes da pesquisa | 101
 - 2.1.1 Antecedentes pessoais da pesquisa | 102
- 2.2 A Teoria Crítica | 104
 - 2.2.1 Contextos histórico e teórico | 104
 - 2.2.2 Uma abordagem metodológica própria | 108
 - 2.2.3 Teoria Crítica e pesquisas empíricas | 116
- 2.3 A Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann | 120
- 2.4 Aplicação da Hermenêutica Objetiva nas pesquisas em Educação de Andreas Gruschka | 125
- 2.5 Considerações finais | 129

3 LOS ESTUDIOS SOBRE TRAYECTORIAS EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: DISCUSIONES NECESARIAS | 135

MÓNICA DE LA FARE

- 3.1 Usos y apropiaciones frecuentes del concepto de trayectoria en el campo de la investigación educativa | 137
- 3.2 *La ilusión biográfica* y las polémicas sobre el uso de datos biográficos | 143
- 3.3 Trayectoria social construida y acontecimientos biográficos | 148
- 3.4 Consideraciones finales | 153

4 UTILIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS EN LAS INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS EN LA ARGENTINA | 159

DANIELA ATAIRO

LAURA ROVELLI

- 4.1 La producción de conocimiento sobre las políticas universitarias y los estudios de casos como abordaje metodológico | 160
- 4.2 Los estudios de casos como estrategia metodológica en la investigación social y educativa | 162

4.2.1. <i>Una mirada holística: el caso en su contexto</i>		164
4.2.2 <i>Una mirada compleja y profunda de lo particular</i>		165
4.3 El uso del estudio de casos en el análisis de políticas universitarias: ¿el caso es la política o la universidad objeto de la política?		168
4.3.1 <i>La política universitaria como caso</i>		169
4.3.2 <i>Las universidades como casos</i>		171
4.4 Aproximaciones tipológicas		173
4.4.1 <i>Tipos de estudio de casos según el interés del investigador</i>		173
4.4.2 <i>Tipos de estudios de acuerdo a la cantidad de unidades de análisis</i>		176
4.5 Recolección y análisis de datos		178
4.6 Consideraciones finales		181

5 HISTORIZAR LOS DATOS. LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA COMO PRODUCTORA DE REALIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA | 191

MARTÍN LEGARRALDE

ALDANA PONCE DE LEÓN

5.1 <i>Investigación cuantitativa y estadística educativa: indicios sobre su convergencia</i>		193
5.2 <i>De la deserción al abandono</i>		203
5.3 <i>Consideraciones finales: efectos de cuantificación</i>		212

6 O ARTESANATO DA PESQUISA: PROVOCAÇÕES PARA PENSAR A CONSTITUIÇÃO DE MARCADORES DE RIGOR ATRELADOS À PESQUISA EM EDUCAÇÃO | 217

GABRIELA DO AMARAL PERUFFO

LILIAN ALVES SCHMITT

MARCOS VILLELA PEREIRA

6.1 <i>Efeitos da implicação do pesquisador</i>		221
6.2 <i>Ponderação</i>		224
6.3 <i>Estratégias de diálogo e negociação</i>		228
6.4 <i>Ensaio para o fim</i>		233

**A ETNOGRAFIA E SUAS POSSIBILIDADES NA PESQUISA EM
INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS | 237**

**7 ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO: NOTAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA
ETNOGRÁFICA EM UMA ESCOLA GUARANI | 239**

FERNANDO CARREIRA

7.1 Os *Mbya* vão à escola | 243

7.2 Criando corpo | 250

7.3 Considerações finais: o campo – seguindo o fluxo | 255

**8 IMPLICAÇÕES E DESAFIOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM
ESCOLAS, FAMÍLIAS E COMUNIDADES | 265**

SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE

CRISLIANE BOITO

8.1 Desafio 1: a entrada em campo | 267

8.2 Desafio 2: o cotidiano da pesquisa | 273

8.3 Desafio 3: devolutiva de pesquisa | 281

8.4 Palavras finais | 287

**9 AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE PESQUISA: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 291**

RODRIGO SABALLA DE CARVALHO

BIANCA SALAZAR GUIZZO

9.1 Sobre os aspectos éticos | 292

9.2 Sobre possibilidade de propor pesquisas com crianças | 298

9.3 Sobre o vínculo com as crianças | 303

9.4 Sobre a participação das crianças | 304

9.5 Considerações finais | 308

10 REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS EM UMA TESE SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA | 313

MARCELO OLIVEIRA DA SILVA

- 10.1 O que este texto diz | 313
- 10.2 O projeto e os imprevistos | 315
- 10.3 Diários de aula | 322
- 10.4 Pesquisa em educação | 328
- 10.5 A minha pesquisa | 331
- 10.6 Considerações finais | 335

11 O QUE É “INTERVENÇÃO DO ETNÓGRAFO”? | 339

BARBARA DENNIS

- 11.1 O que significa “intervir” no contexto de uma pesquisa qualitativa e por que a intervenção é uma questão ética? | 341
- 11.2 Como o estudo foi conduzido? | 344
- 11.3 Achados: o que significa quando um etnógrafo intervém? | 347
- 11.4 Identificando modos de intervenção | 347
 - 11.4.1 *Intervenção interpessoal* | 348
 - 11.4.2 *Intervenção administrativa* | 351
 - 11.4.3 *Intervenção por concretização* | 354
 - 11.4.4 *Intervenção pelo exemplo* | 356
- 11.5 **Articulando elementos associados com a decisão de intervir ou não** | 358
 - 11.5.1 *Valores dos pesquisadores* | 358
 - 11.5.2 *Elementos estruturais* | 360
 - 11.5.3 *Elementos hermenêuticos* | 361
 - 11.5.4 *Articulando princípios éticos subjacentes e refletindo criticamente sobre as práticas* | 362
 - 11.5.5 *Princípios éticos subjacentes* | 363
 - 11.5.6 *Análise crítica* | 364
- 11.6 **Conclusão** | 365

**O USO DE FONTES NA PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA DAS
INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E A ANÁLISE DOCUMENTAL | 369**

**12 UNA *MILONGA* PARA MI PESQUISA: DE SALTOS, ENCUENTROS
Y CAMINOS SINUOSOS. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE
COLEGIOS NACIONALES EN ARGENTINA EN EL SIGLO XIX | 371**

SUSANA SCHOO

MARÍA GABRIELA MAYONI

12.1 Narrativas revisitadas: en búsqueda de nuevas claves
interpretativas | 372

12.2 Sobre recorridos y derroteros: algunas reflexiones sobre los
caminos de la investigación con fuentes históricas | 378

12.3 Interrogando a las fuentes | 386

12.4 Consideraciones finales | 392

**13 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOCUMENTAL NA
PESQUISA EM EDUCAÇÃO | 399**

JONATHAN HENRIQUES DO AMARAL

13.1 O que é um “documento”? Breve digressão | 399

13.2 O uso de documentos para o estudo das interlocuções entre
Educação e Neurociências: reflexões a partir de uma pesquisa | 405

13.3 Conclusões | 412

SOBRE OS AUTORES | 415

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne as produções de um conjunto de pesquisadores de universidades argentinas e brasileiras que se dedicam a pensar a pesquisa no campo educacional. Os capítulos que se apresentam a seguir são produto de exercícios reflexivos sobre o ofício de pesquisar e referem ao uso de perspectivas teórico-metodológicas, abordagens e técnicas em investigações que priorizam como *locus* instituições educacionais de diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação Superior.

PRESENTACIÓN

Este libro reúne las producciones de un conjunto de investigadores de universidades argentinas y brasileiras que se dedican a pensar la investigación en el campo educativo. Los capítulos que se presentan a continuación son producto de ejercicios reflexivos sobre el oficio de investigar y abordan el uso de perspectivas teórico-metodológicas y de técnicas en investigaciones que priorizan como *locus* instituciones de diferentes niveles educativos: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Superior.

INTRODUÇÃO¹

Este livro é resultado de uma relação de cooperação internacional entre os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nacional de La Plata (UNLP) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), iniciada em 2008 e posteriormente consolidada no período 2009-2012, mediante a formalização de um convênio e a participação conjunta no Programa Binacional de Centros Associados de Pós-graduação Brasil-Argentina (CAPG-BA), com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Brasil, e da Secretária de Políticas Universitárias do Ministério Nacional de Educação da Argentina (SPU). Desde então, o apoio recebido pelas duas universidades e os vínculos estabelecidos entre os pesquisadores continuaram através da participação em diversas atividades acadêmicas (avaliação de teses, dissertações e projetos de tese, seminários com professores convidados e publicação de artigos em coautoria). Essa produção representa mais um passo nessa cooperação internacional que é resultado de uma primeira experiência de coedição entre a EDIPUCRS e a Editora da UNLP.

Nesse contexto, nós, organizadores deste livro, que atuamos na formação em pesquisa educacional na graduação e na Pós-graduação *stricto sensu*, buscamos problematizar essa atividade como um ofício: o ofício de pesquisar. Assim, entendemos que uma pedagogia da pesquisa precisa expor os princípios desse ofício, bem como imprimir simultaneamente um relacionamento com essa prática (BOURDIEU; CHAMBERDON;

¹ Tradução do espanhol ao português realizada por Mónica de la Fare e Pedro Savi Neto.

PASSERON, 1996) que exige traduzir “problemas altamente abstratos em operações científicas inteiramente práticas” e estabelecer “uma relação muito peculiar com o que é normalmente chamado de ‘teoria’ e ‘pesquisa’ (empíria)” (BOURDIEU, 2005, p.309, tradução nossa).

Diferentemente de outras produções que abordam a metodologia da pesquisa de uma forma prescritiva, geralmente apresentada em formato de manual, a nossa proposta foi de realizar um trabalho intelectual de revisão, explicitação e análise dos aspectos do processo de investigação. Propomo-nos a pensar, neste livro, o relacionamento com o ofício de pesquisar no campo educacional, através dos mergulhos reflexivos realizados pelos autores nos diferentes capítulos que se referem a perspectivas teórico-metodológicas, abordagens e usos de técnicas a partir de suas experiências enquanto pesquisadores.

O termo *bastidor*, que aparece no título desta produção, merece alguns esclarecimentos. Segundo o dicionário da Real Academia Espanhola, *bastidor* associa-se a um quadro que pode servir como um suporte; nesse caso, relacionado com o verbo *bastir* (“fazer, dispor, construir, fabricar”) e, adicionando uma preposição, *entre bastidores*, a um espaço particular e restrito: “fora da representação externa que o público vê no palco”, “reservadamente, entre algumas pessoas, de forma que não se estenda a outros” (REAL ACADEMIA ESPANHOLA, 2017, tradução nossa). Em português, o significado atribuído pelo dicionário a essa palavra não é muito diferente: “armação em que tendem as decorações laterais do palco”, “espaço à volta do palco que não é visto pelo público, “conjunto de coisas íntimas, ocultas ou secretas”, do verbo *bastir* (HOUAISS, 2014).

Esta produção emerge de uma apropriação destes dois significados: a ideia de bastidor como suporte da investigação, no sentido dos fundamentos teóricos e metodológicos que lhe dão sustentação, construídos nos processos de investigação a partir de uma reflexividade que entendemos como inerente, própria, constitutiva do ofício de pesquisar; e da alusão a um espaço que normalmente não pode ser visto pelo público, tentando ampliar essa visibilidade através deste livro.

Considerando a amplitude de questões abordadas pela pesquisa científica em temas de Educação, decidimos nos concentrar em estudos que priorizam como *locus* instituições dos diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação Superior, especificamente universidades) e em exercícios analíticos sobre perspectivas teórico-metodológicas e usos de técnicas que entendemos poderem contribuir para o trabalho de pesquisa nesses espaços. Nesse sentido, os trabalhos apresentados a seguir incluem uma trama de decisões em diferentes dimensões: metateórica, teórica, metodológica e técnico-operacional. Alguns deles também abordam reflexões sobre as negociações com diversos atores institucionais para tornar possível a dimensão empírica das investigações em instituições educacionais. Essa é a linha que atravessa e dá coerência aos capítulos reunidos nesta produção e que consideramos necessário contextualizar brevemente no espaço mais amplo das produções nacionais – assunto que desenvolvemos a seguir.

1. A institucionalização e o desenvolvimento da pesquisa educacional na Argentina e no Brasil

A pesquisa educacional nesses dois países apresenta diferenças e semelhanças em relação à institucionalização dessa atividade e ao seu posterior desenvolvimento, com contrastes associados, principalmente, à configuração adquirida pelos cursos de graduação e Pós-graduação *stricto sensu* em cada cenário nacional.

Na Argentina, o início de um campo de conhecimento em educação socialmente legitimado foi o resultado de ações induzidas pelo Estado a partir do início do século XX, associadas, primeiramente, ao âmbito burocrático do Estado e, posteriormente, à universidade, sendo possível identificar, nesses anos, um grupo de pesquisa pioneiro com base em estudos experimentais da Psicologia, filiado à tradição científica positivista da época e liderado por um reconhecido intelectual da Educação desse período, Víctor Mercante (1870-1934) (DE LANDSHEER; JORDAN, 1996; SUASNABAR; PALAMIDESSI, 2007; ALI JAFELLA, 2007).

Embora esses antecedentes sejam reconhecidos, a pesquisa educacional nos termos dos critérios e procedimentos de uma prática sistemática sustentada na cientificidade foi institucionalizada posteriormente, apenas na década de 1960, ligada à instrumentalização do planejamento econômico impulsionado pelo desenvolvimentismo, em uma etapa de mudanças nos regimes políticos desse país, dominados pela proscricção política e pelas ditaduras militares. Assim, em 1961, durante a administração do presidente Arturo Illia, foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento (CONADE), que incluiu uma equipe dedicada à pesquisa para a realização de diagnósticos do sistema educacional (SUASNABAR, 2007; SOUTHWELL, 2003).

No caso do Brasil, o início dessa atividade está ligado à fundação do atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1937. Essa agência começou a operar no âmbito do Ministério da Educação e é atualmente uma autarquia desse espaço. Seu primeiro diretor foi também um intelectual da educação amplamente reconhecido, Lourenço Filho (1897-1970). Os primeiros esforços desse espaço foram dedicados à realização de pesquisas nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, destinados a alimentar a tomada de decisão e implementação de ações de política educativa. O INEP começou a publicar, em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que continua a divulgar produções de pesquisas educacionais até o presente.

No entanto, foi com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) do INEP, fundados no início da década de 1950 por outro intelectual destacado, Anísio Teixeira (1900-1971), que surgiu a novidade de incorporar as perspectivas das Ciências Sociais à elaboração de diagnósticos que buscaram reconhecer, nas distintas regiões brasileiras, as transformações sociais, políticas e econômicas que também se evidenciavam, nesses anos, no sistema educacional (FERREIRA, 2006, 2008). Um estudo pioneiro sobre a pesquisa educacional no Brasil (GOUVEIA, 1971) reconhece, nas décadas de 1940 e 1950, um primeiro período de predomínio de pesquisas da Psicopedagogia, seguido por mais duas décadas marcadas pela pesquisa

dos Centros do INEP. Nesses anos, observa-se uma mudança da produção para uma predominância da pesquisa sociológica, característica que prevaleceu até 1964, o ano do golpe de Estado no Brasil. A partir desse ano até a publicação do referido artigo, a autora identifica principalmente “estudos de natureza econômica”, incentivados por organismos da administração federal e por fontes externas de financiamento (GOUVEIA, 1971, p. 4). No entanto, foi somente após a implantação e ampliação de programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, ocorrida na década de 1970, que as condições para a ampliação e consolidação da institucionalização da pesquisa educacional efetivaram-se, como é consensualmente afirmado na literatura especializada (GATTI, 2001; ANDRÉ, 2007).

Essa origem de pesquisa educacional, relativamente semelhante nos dois países, alerta para a importância adquirida por essa atividade nas estruturas burocráticas, nas quais desenvolveu um papel importante para atender às exigências de produção do conhecimento científico especializado a fim de nutrir a racionalidade planejadora, e também confirma as influências exercidas na América Latina pela ideologia desenvolvimentista nas décadas de 1950 e 1960. Nesse contexto, organizações internacionais, tais como o Departamento de Ciências Sociais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Conselho Internacional de Ciências Sociais e agências filantrópicas (*Rockefeller Foundation* e *Ford Foundation*) contribuíram para a modernização do ensino e da pesquisa em Ciências Sociais, em resposta às demandas de formação de especialistas e de pesquisas empíricas, que funcionariam como diagnósticos diante dos problemas apresentados pelos países considerados “em desenvolvimento” (BLANCO, 2006). No entanto, observa-se que a comparação entre os dois países não pode ser forçada, pois entre a pequena equipe da extinta CONADE, na Argentina, e a estrutura do INEP, no Brasil, ativo até os dias de hoje, reconhecem-se importantes diferenças em relação ao grau de investimento, consolidação e institucionalização de áreas especializadas na pesquisa educacional.

Posteriormente, algumas décadas depois, ocorreu, nos dois países, o desenvolvimento e a expansão da pesquisa educacional nas universidades,

o que também precisa ser levado em consideração para a compreensão da configuração adquirida em cada campo universitário nacional, porém com desenvolvimentos e estruturação diferentes em cada caso.

A Argentina caracteriza-se por ter constituído uma matriz de universidades públicas, historicamente moldadas pelo acesso amplo e não restritivo à Educação Superior e orientada principalmente para a formação de profissionais. Por volta da metade do século XX, a oferta de doutorados começou a tomar forma, concentrada em algumas disciplinas, principalmente nas Ciências Exatas. Esse início foi associado à superposição de diferentes tradições, principalmente inspiradas em modelos estrangeiros (DE LA FARE; LENZ, 2012). Somente em 1995, após a promulgação da Lei nº 24.521 do Ensino Superior (LES), o desenvolvimento dos programas de pós-graduação atingiu uma expansão mais ampla e diversificada. Esse crescimento ocorreu inicialmente nas carreiras de especialização e mestrado, e o avanço dos doutorados foi posterior, como resultado das políticas implementadas no período de pós-crise 2001-2002 (DE LA FARE; LENZ, 2012; UNZUE, 2011).

Nessa nova etapa, o principal agente dinamizador do doutorado tem sido o Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET), através de um maior investimento em bolsas de estudo, representando 60% de todo o sistema disponível entre 2003 e 2015 (UNZUÉ; ROVELLI, 2017). Como resultado, embora o número de doutores tenha aumentado em todas as áreas disciplinares, naquelas historicamente atrasadas, como a de Educação, o aumento foi maior. Isso gerou um redimensionamento dos doutorados existentes e a criação de novos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades (UNZUÉ, ROVELLI, 2017). Ainda assim, um trabalho recente chama atenção para o fato de que, embora o número de pesquisadores da área de Educação no CONICET tenha dobrado na década de 2000, em contraste com a década anterior, seu aumento é comparativamente mais limitado do que o incremento experimentado pelas Ciências Sociais como um todo (LASTRA; SUASNÁBAR, 2018). No entanto, a base institucional e de recursos formada pela pesquisa educacional expandiu-se durante o período.

No caso do Brasil, o surgimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* começou na década de 1950, embora, na área da Educação, tenha ocorrido duas décadas depois. A institucionalização desse nível educacional na Educação Superior está ligada à criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir desta última agência, nas décadas seguintes, um amplo conjunto de ações foi desenvolvido para a recuperação da universidade brasileira, em sintonia com as demandas do desenvolvimento nacional. Tanto é assim que, desde a década de 1980, os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) orientam as políticas de desenvolvimento do setor, dirigidos a produzir recursos humanos altamente qualificados, em associação com a expansão dinâmica do sistema educacional, científico e tecnológico. Nesse cenário, a CAPES adquiriu capacidade para estimular e regular esse espaço por meio de um sistema nacional de avaliação combinado com o fomento – este último junto com o CNPq e as Fundações de Pesquisa presentes nos diferentes estados. O sistema CAPES de avaliação, ancorado em medições que privilegiam a quantidade de publicações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e dos pesquisadores, produziu um aumento significativo na circulação dessas produções, porém, também foi acompanhado por outros fenômenos, como o produtivismo acadêmico, que afetou tanto a formação quanto a atividade científica. Essa questão tem sido objeto de vários trabalhos de pesquisadores que advertiram sobre suas consequências (DOMINGUES, 2013; GAJANIGO, 2013; KESSELRING, 2014) e atualmente o sistema de avaliação encontra-se em processo de revisão na própria CAPES.

Também se identifica diferença em relação à existência, no Brasil, de outra regulação proveniente de normas referentes à conduta dos pesquisadores. Nesse país, a partir da Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e de outras posteriores, foi criado um suprassistema nacional regulatório constituído por Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), em funcionamento nas universidades, e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do CNS, denominado sistema CEP/CONEP,

que ampliou a todas as áreas do conhecimento um controle inicialmente concebido para pesquisas em saúde de caráter clínico e experimental, situação que não se verifica na Argentina. Esse dispositivo confunde a ética com a legalidade e impõe aos pesquisadores a submissão dos projetos a comissões científicas e CEPs institucionais encarregados de avaliar especialmente o cumprimento das normativas da CONEP, consolidando um modelo burocrático que não fomenta a autonomia científica nem atende a uma verdadeira autonomia ética em pesquisa (SAVI; DE LA FARE, 2018).

No sistema de pós-graduação brasileiro também houve uma recente diversificação das carreiras, incorporando a orientação profissional da pós-graduação a uma oferta tradicionalmente estruturada por mestrados e doutorados acadêmicos. Na área Educação, o primeiro mestrado profissional foi aprovado em 2009 e entrou em funcionamento no ano seguinte. A novidade desses cursos inicialmente causou polêmica, resistência e desconfiança, embora essa visão tenha começado a mudar nos últimos tempos, contando, atualmente, com uma maior credibilidade (ANDRÉ, 2017) e um expressivo aumento de ofertas. Nesse processo, que parece avançar em sua expansão, já foi aprovado, pela CAPES, um curso de doutorado profissional.

Outra diferença entre os dois países encontra-se em relação às associações profissionais. No Brasil, reconhece-se a atuação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), organização sem fins lucrativos criada em 1978 e que “reúne programas *stricto sensu* de pós-graduação em Educação, assim como professores e alunos ligados a esses programas e outros pesquisadores da área” (ANPED, 2012), que participa ativamente, desde sua criação, das discussões sobre política educacional no país. Também nucleia as atividades dos pesquisadores através de seus grupos de trabalho, organizados a partir de temas e tradições disciplinares; publica uma reconhecida revista desde 1995 e organiza regularmente reuniões científicas nacionais e regionais. Na Argentina não existe uma instituição semelhante que congregue os pesquisadores do campo educacional, embora aconteçam reuniões científicas regulares e sistemáticas para disseminar e discutir os desenvolvimentos da pesquisa

educacional, tais como o Congresso Nacional e Internacional de Pesquisa Educacional, organizado pela Universidade Nacional de Comahue, desenvolvido por vinte anos; as Jornadas de Pesquisa em Educação, realizadas através de dez reuniões periódicas organizadas pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional de Córdoba; e, mais recentemente, a conformação do I e II Colóquio de Pesquisa Educacional, realizados, respectivamente, em 2015 e 2016, na cidade de Buenos Aires.

Um estudo comparado sobre os dois países (GOROSTIAGA; PALAMIDESS; SUASNÁBAR, 2012) sintetiza esse panorama ao destacar a continuidade de um modelo com maior capacidade de governo no Brasil, assentado em uma tradição de planejamento de diferentes agências estatais, reforçado pela existência de burocracias profissionalizadas com alguma diferenciação funcional e por uma relativa autonomia das agências especializadas de produção de conhecimento, às que se soma a capacidade de faculdades e programas de pós-graduação das universidades federais, associações nacionais, grupos e redes de pesquisa de influenciar os debates educativos nacionais. Segundo os autores, essa trama institucional produz uma demanda de conhecimento com tendência a um vínculo com maior formalização. Para o caso argentino, nessa mesma análise, identifica-se uma menor capacidade de governo e regulação do sistema como resultado de um processo errático de diferenciação e profissionalização nos organismos estatais, com burocracias que apresentam um funcionamento descontínuo, baixa profissionalização e escassa distinção entre funções. A partir disso, os autores advertem sobre a existência de uma delimitação mais precária dos espaços de conhecimento e de decisão dos especialistas na área ante as demandas e lógicas do sistema político.

A essa análise pode-se acrescentar o contraste entre a configuração do campo de formação de professores em cada país. Na Argentina, a formação de professores para a Educação Infantil e a Educação Primária, ou seja, dos chamados *maestros*, acontece no amplo âmbito da Educação Superior, mas, ao contrário do Brasil, é predominantemente responsabilidade dos Institutos de Formação Docente, a partir de um circuito separado do âmbito universitário. Esses cursos de graduação são exclusivamente orientados ao

ensino e não incluem, na formação inicial, espaços curriculares dedicados à preparação para a pesquisa educacional. No Brasil, a totalidade da formação de professores está concentrada na universidade, incluindo a formação dos chamados pedagogos, profissionais qualificados para atuar como professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os cursos de Pedagogia e de formação de professores habitualmente incluem espaços curriculares específicos para a formação em pesquisa e alguns deles contemplam a elaboração de um trabalho final de pesquisa, orientado por um professor, como requisito para a obtenção do diploma.

Essa outra configuração influencia a agenda de temas da pesquisa educacional e suas abordagens, uma vez que os professores pesquisadores que atuam nos programas de pós-graduação também desenvolvem atividades de ensino na formação de professores, incluída a formação de docentes para os níveis iniciais do sistema educacional. A essa característica soma-se a diferença na articulação entre a formação da graduação e da pós-graduação, que faz com que os professores de todos os níveis e modalidades do sistema educacional, incluído o universitário, frequentem cursos de mestrado e doutorado. Nessa direção, o último Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabeleceu, como uma de suas vinte metas, a formação de Pós-graduação de 50% dos docentes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) até o ano 2020 (BRASIL, 2014). Em 2017, essa porcentagem era do 36,2% do total (BRASIL, 2017).

Além das diferenças e convergências identificadas no breve panorama apresentado, a pesquisa educacional constitui-se em objeto de estudo de produções anteriores a este livro, realizadas nos dois países, as quais consideramos importante revisar para completar o exercício de contextualização desta produção. Esclarecemos que não tivemos a pretensão de realizar um trabalho exaustivo, que contemple a totalidade das publicações sobre o tema. Nossa ideia foi dar visibilidade a uma seleção de estudos e pesquisas que nos permitiram identificar, na produção acumulada, algumas linhas e tendências de análise do campo da pesquisa educacional que apresentamos na próxima subseção.

2. Os estudos sobre a pesquisa educacional na Argentina e no Brasil

Na Argentina, Emilio Tenti, um dos principais analisadores e divulgadores da obra de Pierre Bourdieu naquele país e que tem usado sua teoria do campo científico para pensar o campo educacional, produziu uma linha de trabalhos pioneiros, que permite pensar especificidades desse espaço bem como estabelecer ligações com os campos das políticas e práticas educacionais (TENTI, 2007; 2010). Esses ensaios abordam i) diferentes dimensões do campo do conhecimento científico sobre a Educação; ii) o trabalho intelectual naquele espaço social e as questões da autonomia dos pesquisadores; iii) as diferenças entre pesquisa aplicada e pesquisa crítica; iv) as relações entre pesquisadores e tomadores de decisão nas políticas educacionais; v) as distâncias entre o que este autor chama de teóricos da educação e profissionais de ensino para referir-se ao conhecimento do campo acadêmico e aos conhecimentos práticos que os profissionais usam para resolver problemas de ensino e aprendizagem nas salas de aula do sistema educacional (TENTI, 2007; 2010).

Outra linha de análise, liderada por Mariano Palamidessi e Claudio Suasnábar, também inspirada pelas ideias bourdieusianas sobre o campo científico, apresenta estudos voltados à história e à dinâmica do espaço social da investigação educacional, que eles denominam como campo de “conhecimentos especializados em Educação” para pesquisar seus modos de funcionamento (PALAMIDESSI; SUASNÁBAR, GALARZA, 2007). Essas produções reconstróem a história da pesquisa educacional na Argentina e descrevem âmbitos, tendências da produção, linhas de trabalho e desenvolvimentos através do estudo da expansão e diversificação da produção de pesquisas em Educação que ocorreu no país a partir da década de 1990. Assim, identificam-se quatro tendências: expansão quantitativa das atividades de produção de conhecimento especializado por meio de novas agências, profissionais, grupos de pesquisa e seus espaços de divulgação; pluralização do número e tipo de agências dedicadas a essa atividade: às

universidades são acrescentadas as fundações financiadas pelo setor empresarial, organizações internacionais e intergovernamentais, instituições governamentais, entre outros; surgimento de uma maior diferenciação entre dois segmentos específicos do campo, representada pela produção dessas novas agências acrescentada ao espaço mais clássico das universidades nacionais; um processo complexo e contraditório de profissionalização e especialização do campo, caracterizado pela circulação de agentes entre a academia e outros espaços profissionais, resultando às vezes em uma fraca diferenciação de seus conhecimentos e de suas identidades disciplinares.

Uma publicação mais recente desses autores estende essa análise a América Latina, incluindo estudos comparados internacionais (GOROSTIAGA; PALAMIDESSI; SUASNÁBAR, 2012).

Também Carli (2006) faz uma distinção interessante entre as noções de *pesquisa educacional* e *pesquisa em educação* e suas implicações na relação entre conhecimento, política e sociedade na Argentina. Para a autora, o primeiro termo refere-se a uma delimitação que coloca a pesquisa em uma área “já instituída, diferenciada das demais, e que restringe excessivamente a relação entre pesquisa e intervenção”; diferente da ideia de pesquisa em educação, que alude à investigação de “fenômenos-processos-objeto-sujeito” educacionais, podendo ser analisada a partir de diferentes campos disciplinares e abordagens teóricas e metodológicas (CARLI, 2006, p. 11). Portanto, a pesquisa em educação é enriquecida pelas perspectivas de outras áreas do conhecimento do campo das ciências sociais e humanas sem limitar-se à demanda – legítima, porém também condicionada e não necessariamente linear –, da intervenção imediata. A partir desse enfoque, a pesquisa em educação contemporânea situa-se em um cenário de aumento de incertezas e proliferação de demandas e estilos de intervenção, enfrentando o dilema de responder à interpelação sobre as questões mais urgentes e relevantes de nossas sociedades, porém sem renunciar à possibilidade de explorar e refletir sobre os fenômenos educacionais com certas margens de liberdade (CARLI, 2006).

Voltando à linha da pesquisa educacional na chave da intervenção, o trabalho de Sverdlick (2007) interroga o *fazer* da pesquisas a partir da gestão. A autora identifica, neste espaço, a possibilidade de construir conhecimento coletivo em diálogo com os responsáveis pelas práticas educativas. Nesse sentido, reflete sobre como influenciar os processos de ensino e, simultaneamente, promover a mudança a partir da produção de conhecimento para que esses processos tornem-se um instrumento de ação e, ao mesmo tempo, forneçam informações para o desenho de políticas educacionais.

A essas produções acrescentam-se outros trabalhos dedicados à análise de pesquisas educacionais nas mesmas chaves conceituais para identificar suas características de acordo com as instituições e atores envolvidos, porém com foco na produção de estudos e investigações no âmbito do Ministério da Educação. Em um trabalho articulado ao grupo de pesquisa dos autores mencionados, Cardini (2016, 2018) identifica a existência – a partir do retorno à democracia na década de 1980 e até hoje – de saberes educacionais associados a redes de produção, ligadas, no entanto distintas: um saber acadêmico, proveniente do espaço das universidades, com fomento das políticas de subsídios da área da ciência e tecnologia (CARDINI, 2018), e um saber para o Estado, produzido pela recente formação de uma segunda rede, menos formalizada, na qual os pesquisadores produzem estudos em estreita relação com as instituições responsáveis por orientar a política educacional. Também Cappellacci (2017), a partir de uma produção individual, explora a configuração da pesquisa educacional nessa rede mais recente e analisa as várias formas de institucionalização de estudos realizados nesse setor, durante o período de 1992 a 2015, a partir de uma revisão dos debates teóricos sobre a relação entre investigação e política educacional, atores e agências envolvidas, orientações gerais de política educacional, entre outras dimensões, no contexto mais amplo da reforma e transformação da estrutura burocrática do Ministério Nacional de Educação.

Uma terceira linha de trabalho é identificada nas produções compiladas por Catalina Wainerman e María Mercedes Di Virgilio na obra intitulada *O fazer da pesquisa em Educação*, que foi inspiradora no planejamento deste

livro. A publicação, organizada a partir da participação de um grupo de autores reconhecidos da área, anuncia que o *artesanato* da pesquisa não se aprende apenas em cursos de metodologia, mas também com outros pesquisadores de renome (WAINERMAN; DI VIRGILIO, 2001, p. 13). Alguns dos artigos reunidos nesse livro ampliam a agenda temática do campo da pesquisa educacional, explorando políticas educativas como objeto de pesquisa, a avaliação do sistema educacional, as instituições e os atores, a escola e as condições de produção da pesquisa científica em educação.

No Brasil, o trabalho pioneiro de Aparecida Joly Gouveia, publicado na edição inaugural de 1971 de um reconhecido periódico científico da área, intitulado *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, amplamente referido na produção brasileira sobre pesquisa em Educação e mencionado nesta introdução, apresenta um mapeamento de estudos realizados no Brasil entre 1965 e 1970, através de um levantamento de temas, metodologias, formação de pesquisadores, condições de produção e o que a autora entende por pesquisa-ação. Utiliza esse termo para abordar a questão da relação entre pesquisa, formulação de políticas educacionais e sua incidência nos processos educacionais escolares.

Essa classificação de estudos baseia-se na ideia de que a pesquisa educacional é considerada como tal na medida em que afeta três áreas: “a situação escolar ou qualquer um dos seus aspectos (aprendizagem, métodos de ensino, material didático, alunos, professores, etc.)”; “o sistema escolar (ou o conjunto de diferentes níveis e tipos de escolas, as linhas de comando na administração pública, os mecanismos de controle, etc.)” e “as relações entre a escola (ou o sistema social mais amplo, como um todo ou em alguns de seus aspectos)” (GOUVEIA, 1971, p.6). A partir dessa elaboração, a autora identificou que as produções mais frequentes foram aquelas relacionadas à caracterização de professores e alunos, geralmente voltadas para aspectos sociais da economia e a descrição de escolas ou redes escolares, especialmente em termos de alunos, qualificação de professores e disciplinas de programas de ensino.

Além desse antecedente histórico, também na produção do campo brasileiro é possível apontar linhas de trabalho que abordam o tema da pesquisa educacional, uma delas representada pelas produções de Bernardete Gatti, que se dedica a esse assunto desde a década de 1980. Entre suas numerosas pesquisas destacam-se, entre outros, um estudo sobre pesquisa educacional na pós-graduação brasileira através de uma avaliação sobre a formação de pesquisadores e a produção de conhecimento em mestrados e doutorados, no período de 1978-1981 (GATTI, 1983); a análise das tendências de produção em pesquisa educacional a partir da década de 1980 (GATTI, 2001); a revisão de publicações (1972-1992) que discutiram o tema durante vinte anos na revista *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* (GATTI, 1992); a reconstrução histórica dessa atividade no Brasil, incluindo aspectos como os usos de teorias, métodos, procedimentos e impactos dessas investigações (GATTI, 2001, 2012); uma análise de estudos quantitativos baseados em um estudo que revisa a publicação de pesquisas educacionais que priorizaram essa abordagem entre 1970 e os anos 2000 (GATTI, 2004) e a metodologia de pesquisa naquele espaço (GATTI, 1982, 2007).

Uma segunda linha de trabalho de pesquisa educacional centra-se na formação docente em pesquisa e na relevância dessa atividade nas práticas de ensino, como mostrado pelos trabalhos de Menga Lüdke e Marli André. A partir de um programa de investigação que inclui numerosas produções, Lüdke (2001b) enfatiza que a investigação e a formação representam componentes estratégicos da atividade dos professores. Várias de suas publicações dialogam com autores do campo educacional inglês dedicados aos estudos sobre currículo e usos da pesquisa-ação, tais como Lawrence Stenhouse e John Elliott (LÜDKE, 2001a), entre outros. Nas pesquisas desenvolvidas por essa autora, principalmente referentes a escolas públicas da Educação Básica no Rio de Janeiro, identificam-se atividades de pesquisa nas práticas profissionais de poucos professores, caracterizando os sentidos que eles lhe atribuem, e incluem-se opiniões sobre a relação entre a formação desses professores na pós-graduação *stricto sensu* e as dificuldades encontradas na resolução de suas atividades escolares (LÜDKE, 2001a, 2005).

Através de suas produções, defende a importância da pesquisa na formação docente e enfatiza a figura de um professor da Educação Básica que possa atuar como pesquisador na escola (LÜDKE, 2012, 2001b). Nesse sentido, reconhece essa atividade como possível nesses espaços, sempre que garantidas as condições de trabalho necessárias (LÜDKE, 2001a). Também destaca a importância do apoio e reconhecimento, por parte dos pesquisadores, do campo acadêmico a essas pesquisas através da ampliação do espectro das produções predominantes no campo acadêmico e da inclusão de questões e abordagens metodológicas mais próximas dos problemas vividos pelos estudantes e professores (LÜDKE, 2001a), assim como de uma maior aproximação entre escola e universidade (LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009; LÜDKE, BOING, 2012).

Também Marli André dedicou numerosos estudos ao tema da relação entre o conhecimento pedagógico e a pesquisa educacional, afirmando, no início dos anos 2000, a existência de um consenso, na literatura do campo educacional brasileiro, sobre a importância da formação em investigação como componente de formação de professores, produto de um movimento que começou na década de 1980 e intensificou-se na década seguinte, a par do avanço experimentado naqueles anos pelas investigações etnográficas e pelos usos da pesquisa-ação e de suas variantes (ANDRÉ, 2001). Para ela, o cotidiano escolar constitui-se em *locus* privilegiado da pesquisa educacional e, em suas publicações, identificam-se tanto usos da abordagem etnográfica quanto trabalhos sobre essa abordagem (ANDRÉ, 1997, 2005b), assunto que também será trabalhado neste livro. Ainda, a formação em pesquisa dos professores e a realização de pesquisas em escolas são temas prioritários de sua agenda de investigação (ANDRÉ, 1991, 2001, 2005a, 2007, 2008, 2017), assim como as análises sobre a história, a situação atual e a metodologia da pesquisa educacional (ANDRÉ, 2006, 2007, 1991). E, em uma produção recente, problematiza o lugar da pesquisa nos mestrados profissionais em Educação, marcando diferença com a orientação acadêmica dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* (ANDRÉ, 2017).

Ambas as autoras realizaram publicações em coautoria, entre as quais constam um manual sobre pesquisa qualitativa em Educação (LÜDKE,

ANDRÉ, 1986), de ampla circulação na Pós-graduação, e produções individuais relacionadas ao uso de estudos de caso na pesquisa educacional (ANDRÉ, 1984, 2005c), tópico que também é abordado em um capítulo deste livro.

Uma quarta linha de trabalho é identificada nas produções de Rita Amélia Teixeira Vilela, primeiramente sobre os usos de abordagens qualitativas na pesquisa educacional brasileira, caracterizada como tendência crescente – e até hegemônica – nos últimos anos, evidenciada na receptividade e no reconhecimento de tais projetos pelas agências de fomento, a apresentação dos resultados desses estudos em eventos acadêmicos e revistas, bem como a produção de teses de mestrado e de doutorado (VILELA, 2003). Posteriormente, seus trabalhos direcionam-se ao estudo da hermenêutica objetiva e sua relação com a Teoria Crítica (VILELA, 2018; VILELA, NOACK-NÁPOLES, 2010), abordagem e perspectiva também trabalhadas em um dos primeiros capítulos deste livro.

Esse conjunto de trabalhos coincide em apontar o expressivo aumento da produção no espaço da pós-graduação em Educação, constituído no Brasil como o espaço predominante da atividade científica. Junto com esse crescimento, no início dos anos 2000, as autoras identificaram certas fragilidades no uso de teorias e métodos. Gatti (2001) notou, naquela época, uma qualidade muito desigual da produção em relação à base teórica e ao uso de procedimentos de coleta e análise de dados. Também alertou para a necessidade de usos mais consistentes da teoria, às vezes marcados por aplicações ingênuas de perspectivas construídas em outras áreas de conhecimento que nem sempre conseguem abranger a complexidade e as especificidades dos fenômenos educacionais, bem como para a existência de modismos e de certo imediatismo em relação à formulação de problemas de pesquisa. André (2001) visualizava, junto com a expansão quantitativa da produção, uma diversificação de temas, enfoques e abordagens, acompanhada pelo que considerava como conflitos saudáveis de tendências metodológicas e diferenças nos pressupostos epistemológicos, com discussões permeadas por contribuições de autores que permitiam problematizar o conceito de cientificismo, tendência identificada como declinante nos avanços da

década de 90. Sua análise da produção, em parte, coincide com os déficits identificados por Gatti (2001). Identifica também uma maior presença de abordagens qualitativas na pesquisa educacional (ANDRÉ, 2001), convergindo com a análise de Vilela (2003) sobre esse assunto.

Reconhece-se outra linha de trabalho nas pesquisas de Márcia Santos Ferreira, inicialmente referidas à história da pesquisa educacional, especificamente aos Centros de Pesquisa do INEP no período 1950-1970 (SANTOS, 2006, 2008), já citados nesta introdução. Há um trabalho relacionado ao uso do conhecimento científico na formulação de políticas educacionais (SANTOS, 2009) e outros que enfocam a história intelectual da Educação no Grupo de Pesquisa em História da Educação e da Memória, coordenado por essa autora. Em uma produção recente, Santos (2016) discute as interfaces entre a história intelectual e a história da Educação e, desse modo, pretende promover pesquisas que avancem na compreensão do professor como intelectual, baseando-se nas contribuições de Antônio Gramsci.

Finalmente, para fechar este panorama, é interessante mencionar a criação da Rede de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educacional, fundada em 2012 por iniciativa de profissionais argentinos e brasileiros do campo da pesquisa educacional. Esse espaço abre-se como uma forma de aprofundar a cooperação entre pesquisadores dedicados aos estudos sobre políticas educacionais nos dois países, especialmente em relação aos desenvolvimentos teóricos e epistemológicos dessa área de estudos. Nos últimos anos, a Rede foi expandida e, atualmente, reúne pesquisadores de importantes universidades de vários países latino-americanos.

Como resultado desta breve revisão da seleção de produções sobre pesquisa educacional trabalhada nesta introdução, pode-se notar que os dois campos nacionais convergem na acumulação de literatura científica relevante sobre esse tema, concentrada no campo universitário nas últimas décadas, especialmente em programas de Pós-graduação em Educação. Também se adverte a influência exercida pela constituição de cada espaço nacional na agenda de temas desse âmbito. Enquanto na Argentina predominam análises que enfatizam o olhar sobre a dinâmica da produção de conheci-

mentos a partir da identificação de atores e estruturas em que a pesquisa educacional é desenvolvida, para, posteriormente, avançar em caracterizações da produção e dos agentes produtores, no Brasil reconhecem-se pesquisas mais focadas na relação entre o campo da pesquisa educacional e o campo da formação de professores, incluindo os níveis da graduação e da Pós-graduação. Essas diferenças podem ser associadas, entre outros fatores, à concentração de cursos no campo universitário brasileiro e aos circuitos estabelecidos pelas políticas educacionais para a formação na carreira docente no sistema educacional. O panorama analisado também permite reconhecer que, se bem existem algumas produções que abordam o ofício de pesquisar, assim como estudos dedicados à metodologia da pesquisa em Educação, ainda estamos diante de uma área que apresenta lacunas temáticas, especialmente para pensar a pesquisa educacional por fora da literatura mais prescritiva dos manuais de pesquisa.

3 Este livro

A produção que apresentamos a seguir está incluída nas produções do espaço universitário e foi possível graças à participação de professores e pesquisadores que trabalham nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNLP e da PUCRS, de pós-doutores e jovens doutores formados nesses espaços, alguns deles membros do Grupo de investigação sobre Formação, Ética e Pesquisa em Educação (GEFEP), ativo desde 2013, registrado no CNPq e com sede na PUCRS. Este trabalho também tem contribuições relevantes de outros docentes e doutorandos de programas de Pós-graduação de universidades de prestígio dos dois países. Buscamos, através do convite a outros colegas, ampliar nosso repertório, evitando tendências endógenas – o que limita a problematização do ofício de investigar ao contexto das duas instituições que projetaram esta produção. Decidimos manter as obras na língua original em que foram escritas, sem recorrer à tradução, resultando em uma produção de treze capítulos, oito em português e cinco em espanhol. A exceção é o título deste livro e esta introdução, que decidimos apresentar em ambas as línguas, mais por um gesto de reciprocidade do que por uma exigência técnica.

A sequência organizada para a apresentação dos trabalhos responde aos critérios de agrupamento orientados pelos temas que priorizamos e que os autores desenvolvem, considerados relevantes para dar visibilidade aos bastidores da pesquisa educacional. Assim, a primeira seção reúne seis capítulos que analisam perspectivas teórico-metodológicas, abordagens e aspectos que possibilitam pensar o trabalho de pesquisa sobre instituições educativas. Inaugura esse primeiro capítulo a produção de Myriam Southwell, quem aborda a análise do discurso retomando contribuições de Ernesto Laclau e Chantall Mouffe, enfatizando como essa perspectiva dialoga com o pós-estruturalismo e permite a construção de análises, no campo da educação, distanciadas de certos determinismos que marcaram algumas das produções desse espaço. Pedro Savi Neto apresenta, no segundo capítulo, um estudo sobre hermenêutica objetiva, abordagem da sociologia qualitativa utilizada na pesquisa em Educação na Alemanha. Para isso, desenvolve uma análise das influências da Teoria Crítica nessa abordagem, especialmente da dialética negativa de Theodor Adorno, e conclui introduzindo usos dessa perspectiva nas pesquisas empíricas que privilegiam a sala de aula como *locus* das pesquisas.

Um terceiro capítulo, elaborado por Mónica de la Fare, problematiza as apropriações da noção de trajetória no campo da pesquisa educacional e apresenta um estudo desse constructo teórico na obra de Pierre Bourdieu, mostrando as diferenças entre essa perspectiva e a abordagem proposta pelas biografias e histórias de vida. O quarto capítulo, de autoria de Daniela Atairo e Laura Rovelli, propõe uma imersão no estudo de casos, frequentemente utilizado na pesquisa educacional. A partir de uma delimitação que enfoca as produções sobre a universidade, as autoras alertam sobre as frequentes confusões na apropriação desse recurso metodológico e fazem contribuições interessantes para desencadear processos reflexivos sobre as decisões que compõem seu uso. O quinto capítulo, elaborado por Martin Legarralde e Aldana Ponce de León, introduz um olhar para as abordagens quantitativas na pesquisa educacional a partir de uma linha de análise pouco trabalhada nesses estudos, através da qual demonstram operações historicamente pro-

duzidas na construção desses dados e desnaturalizam a ideia que os associa com algo *dado* e com uma suposta capacidade de refletir sobre *o real*. Assim, os autores decodificam efeitos da produção da realidade através de um estudo que demonstra a relação entre quantificação na pesquisa educacional e construção social. O último capítulo desta primeira parte, elaborado por Gabriela Peruffo, Lilian Schmitt e Marcos Villela Pereira, discute a questão do rigor científico a partir de um exercício reflexivo sobre as investigações que realizaram. Desse modo, os autores questionam a padronização dos processos de construção de dados e discutem os critérios de validação das pesquisas no contexto dos processos de institucionalização dessa atividade no Brasil.

A segunda parte reúne cinco capítulos que fornecem diferentes dimensões, possibilidades e reflexões relacionadas aos usos da etnografia no universo escolar, porém também privilegiando delimitações que não se restringem a esse espaço. Assim, o capítulo de Fernando Carreira problematiza a experiência de trabalho de campo do autor no âmbito de uma pesquisa etnográfica realizada em uma comunidade Guarani, localizada no sul do Brasil, na qual priorizou a compreensão da relação desse grupo com a escola. Em outro capítulo, Simone Santos de Albuquerque e Crislane Boito dão visibilidade a processos que se constituem, nas escolas, com famílias e comunidades, as quais reconhecem como atores fundamentais para entender a lógica dessas instituições. Dessa forma também mostram os bastidores do trabalho de campo, incluindo, entre outros aspectos, as dificuldades e estratégias utilizadas, o processo de entrada no espaço priorizado pela pesquisa, os aspectos da observação participante, da realização de entrevistas e dos registros no trabalho etnográfico, bem como a etapa de restituição da pesquisa aos sujeitos participantes. O capítulo de Rodrigo Saballa de Carvalho e Bianca Salazar Guizzo prioriza o tema das crianças como sujeitos de pesquisa, dando visibilidade aos desafios enfrentados em estudos realizados na Educação Infantil. Os autores aprofundam a reflexão sobre os aspectos éticos, o vínculo com as crianças e sua participação na pesquisa etnográfica. Em outro capítulo, Marcelo Oliveira da Silva descortina o processo de cons-

trução de sua tese de doutorado refletindo sobre o conjunto de decisões metodológicas tomadas quando da realização de um estudo de caso etnográfico, através do qual procurou compreender a Educação Inclusiva (que, no Brasil, refere-se, principalmente, a pessoas com deficiências) em uma escola de Educação Infantil. Essa segunda parte do livro conclui com um capítulo que apresenta a tradução autorizada de um artigo de Barbara Dennis, quem aprofunda a reflexão sobre a controversa relação entre intervenção e abordagem etnográfica nas instituições educacionais.

A última parte deste livro apresenta dois capítulos que permitem pensar, a partir de tradições disciplinares diferentes, o trabalho com documentos na pesquisa educacional. Assim, o texto preparado por Susana Schoo e María Gabriela Mayoni parte da experiência das autoras a partir da realização de suas teses de doutorado em andamento, referentes à fundação dos Colégios Nacionais na Argentina na segunda metade do século XX. Através de produções enquadradas na tradição da história da educação, elas mostram os desafios enfrentados quando o trabalho de pesquisa inclui fontes e arquivos históricos em nossos contextos, oferecendo um generoso panorama de informações que podem auxiliar a qualquer pesquisador que se dedique ao mesmo tema. No último capítulo, Jonathan Henriques do Amaral debruça-se sobre a técnica de análise de documentos e incluiu reflexões sobre seu uso em uma investigação que analisou interlocuções entre Educação e Neurociências, na qual trabalhou com um *corpus* documental de publicações científicas para a construção da base empírica da pesquisa que constituiu sua tese de doutorado.

Por último, expressamos nosso agradecimento a todas as pessoas que colaboraram com a realização deste livro, especialmente a Bruno Coelho, quem contribuiu com o paciente trabalho de revisão final dos artigos.

REFERÊNCIAS

- ALIJAFELLA, Sara. Período fundacional de la UNLP (1905-1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas. **Archivos de Ciencias de la Educación**, La Plata, año 1, n. 1, cuarta época, 2007.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Estudo de Caso: seu potencial em Educação. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- _____. Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa: Oposição ou Convergência? **Cadernos Ceru**, n. 2, p. 161-165, 1991.
- _____. Tendências Atuais da Pesquisa na Escola. **Cadernos do CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 43, p. 46-57, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621997000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2016.
- _____. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_1/tcc/texto_2_pesquisa_em_educacao_buscando_rigor_e_qualidade.pdf. Acesso em: 4 jul. 2016.
- _____. Pesquisa em Educação: questões de teoria e de método. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-36, 2005a. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/6/6>. Acesso em: 4 jul. 2016.
- _____. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 2005b.
- _____. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005c.
- _____. A Jovem Pesquisa Educacional Brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 06, p. 11-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3133>. Acesso em: 4 jan. 2017
- _____. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- _____. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **EccoS**. Revista Científica, São Paulo, v. 10, p. 133-145, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71509906.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em revista** (impresso), Curitiba, v. 63, p. 103-117, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100103&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 ago. 2016.

ARGENTINA. Ley nº 24.521 del 7 de agosto de 1995. Ley de Educación Superior. **Boletín Oficial de la República Argentina**.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Estatuto**, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20 maio 2017.

BLANCO, Ernesto. **Razón y Modernidad**. Gino Germani y la Sociología en la Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

BOURDIEU, Pierre. La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París). In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005, p. 301-358.

BOURDIEU; P.; CHAMBERDON, J. C.; PASSERON, J.C. **El oficio de sociólogo**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República.

_____. Ministério de Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (PNE)**. Linha de Base, Brasília, DF: INEP, 2015.

_____. Ministério de Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo escolar 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: abr. 2018.

CAPPELLACCI, Inés. La investigación educativa en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina – Evolución y propósitos. In: XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología – ALAS 2017. **Anales Electrónicos**. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2017. Disponible em: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/3292_ines_cappellacci.pdf. Acesso em: 17 maio 2016.

CARDINI, Alejandra. **Relaciones entre la investigación y la política en Argentina**: la producción de conocimiento originada en el Ministerio de Educación Nacional (1999-2009). Tesis de Doctorado. (Doctorado en Educación) – Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2016.

_____. La fabricación de conocimiento orientado a la política en la Argentina. Un recorrido por los procesos de producción de conocimientos educativos en el Ministerio de Educación de la Nación (1999-2009). In: GOSROSTIAGA, Jorge; PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio; ISOLA, Nicolás (Coords.). **Investigación y política educativa en la Argentina post-2000**. Buenos Aires: Aique, 2018.

CARLI, Sandra. La investigación en educación en Argentina. **Cuadernos de Educación**, Córdoba, 2006, v. IV, p. 11-21.

DE LA FARE, Mónica; LENZ, Silvia. **El posgrado en el campo universitario**. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina. Buenos Aires: IEC Conadu; Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.

DE LANDSHEERE, Gilbert; GALLARDO JORDAN, Glenn Amado. **La investigación educativa en el mundo**: con un capítulo especial sobre México. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

DOMINGUES, Eliane. Autoria em tempos de “produtivismo acadêmico” – Editorial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 195-198, abr./jun. 2013.

GAJANIGO, Paulo. Ensino e Democracia numa universidade sob a lógica produtivista. **Intratextos**, Rio de Janeiro, Número Especial 4(1), p. 1-7, 2013.

GATTI, Bernardete. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 40, p. 3-14, 1982. Disponible em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1520>. Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 44, p. 3-17, 1983. Disponible em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1474>. Acesso em: 20 abr. 2015.

- _____. Pesquisa em Educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 80, p. 106-111, 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1009>. Acesso em: 8 dez. 2016.
- _____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2016.
- _____. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2016.
- _____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil revisitada**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.
- _____. A construção metodológica da pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE), Goiânia, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- GOROSTIAGA, Jorge; PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio. **Investigación Educativa y Política en América Latina**. Buenos Aires: Noveduc, 2012.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 1, p. 1-48, jul. 1971. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1795>. Acesso em: 2 jul. 2016.
- _____. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 143-146, maio/dez. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/841/816>. Acesso em: 20 maio 2016.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**, 2009. CD-ROM.
- KESSELRING, T. Responsabilização ameaçada: sobre falar “bobagem” em educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 435-440, set./dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/18387/12452>. Acesso em: 8 jul. 2016.
- LASTRA, Karina; SUASNÁBAR, Claudio. Las políticas de ciencia y tecnología en el período 2000-2010 y su impacto en la investigación educativa. In: GOROSTIAGA, Jorge; PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio; ISOLA, Nicolas. **Investigación y política educativa en la Argentina post-2000**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2018.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Uma pesquisa sobre o professor pesquisador. **Diálogos em Formação**, Rio de Janeiro, n.1, p. 52-56, 2001b.

_____. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS**. Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570206.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

_____. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, p. 629-646, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4678>. Acesso em: 15 maio 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo – Fund. Carlos Chagas, v. 35, n.125, p. 81-109, 2005. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/grupo_01.pdf. Acesso em: 6 maio 2016.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 456-468, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio; GALARZA, Daniel. **Educación, conocimiento y Política**. Buenos Aires: Manantial, 2007.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). **Diccionario de la Lengua Española**. Edición del Bicentenario y actualización 2017. Disponível em: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>. Acesso em: 9 abr. 2018.

SANTOS, Marcia dos Santos Ferreira. Centros de pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, 256 p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-150919/pt-br.php>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do INEP entre as décadas de 1950 e 1970. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, p. 72-89, 2008.

_____. A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 123-130, 2009.

SAVI, Pedro; DE LA FARE, Mónica. Regulação da pesquisa em Educação: tensões entre autonomia ética e heteronomia normativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 145, 2018. No prelo.

SOUTHWELL, Myriam. Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76). In: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)**. Historia de la Educación Argentina, Tomo VIII. Buenos Aires: Galerna, 2003, p. 105-156.

SUASNÁBAR, Claudio; PALAMIDESSI, Mariano. El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. In PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio; GALARZA, Daniel. **Educación, conocimiento y Política**. Buenos Aires: Manantial, 2007, p. 39-63.

SVERDLICK, Ingrid. La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. In: _____ (Comp.). **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007, p. 15-46.

TENTI, Emilio. **La escuela y la cuestión social**. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

_____. Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. **Espacios en Blanco**. Buenos Aires, n. 20, p. 57-79, jun. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539802005.pdf> Acesso 12 jun. 2017. Acesso em: 15 jul. 2016.

UNZUÉ, Martín. Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina. **Sociedad**, Buenos Aires, n. 29/30, p. 15-25, 2011.

UNZUÉ, Martín; ROVELLI, Laura. Trayectorias y encrucijadas en las políticas científicas y universitarias recientes de formación de doctores. Un estudio de casos en Argentina y Brasil. **9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política**. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP), Montevideo, jul. 2017. Disponível em: <http://www.congresoalacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czo2NToiYToxOntzOjEwOjJRF9BUI-FVSVZPJtZ0JQ6lJzODUiO3oiO3M6MT0iaCl7czo2MjoiOWMxN2U4NjAxZT-M5Mjc3OTIzZDExNzNlNjgxmMjMoM2MiO30%3D>. Acesso em: 13 jun. 2018.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759/8996>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. A análise sociológica “Hermenêutica Objetiva” – novas perspectivas na pesquisa qualitativa. **31º Reunião Científica da ANPEd**, Caxambu, 2011. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt14-4741--int.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

VILELA, Rita Amélia Teixeira; NOACK-NAPOLES, Juliane. “Hermenêutica Objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul./dez. 2010.

WAINERMAN, Catalina; DI VIRGILIO, María Mercedes. **El quehacer de la investigación en educación**. Buenos Aires: Manantial, 2010.

INTRODUCCIÓN

Este libro es el resultado de una relación de cooperación internacional entre los Programas de Posgrado en Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS), iniciada en el 2008 y luego consolidada en el período 2009-2012 por medio de la formalización de un convenio y de la participación conjunta en el Programa Binacional de Centros Asociados de Posgrado Brasil-Argentina (CAPG-BA), con fomento de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), de Brasil y de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (SPU). En los años posteriores y hasta la actualidad el apoyo recibido por las dos universidades y los vínculos establecidos entre los investigadores continuó a través de la participación en distintas actividades académicas (jurados de evaluación de tesis y proyectos de tesis, dictado de seminarios como profesores invitados y publicación de artículos en coautoría). Esta producción representa un paso más en esa cooperación internacional y se desprende de una primera experiencia de coedición entre la EDIPUCRS y la Editorial de la UNLP.

En ese marco, los organizadores de este libro, que actuamos en la formación en investigación educativa en el grado y en el posgrado *stricto sensu*, buscamos problematizar esa actividad como un oficio, el oficio de investigar. De esa forma entendemos que una pedagogía de la investigación necesita exponer los principios de dicho oficio, así como imprimir en forma simultánea una relación con esa práctica (BOURDIEU; CHAMBERDON; PASSERON; 1996), desafío que exige traducir “problemas altamente abstractos a operaciones científicas totalmente prácticas” y

establecer “una relación muy peculiar con lo que ordinariamente se llama ‘teoría’ e ‘investigación’ (*empiria*)” (BOURDIEU, 2005, p. 309).

A diferencia de otras producciones que abordan la metodología de la investigación de una forma prescriptiva, generalmente materializada en formato de manual, nuestra propuesta consistió en realizar un trabajo intelectual de revisión, explicitación y análisis de distintas dimensiones de los procesos de investigación. Es la relación con el oficio de investigar en el campo educativo aquello que proponemos pensar en este libro a través de inmersiones reflexivas realizadas por los autores en los diferentes capítulos, que refieren a perspectivas teórico-metodológicas, abordajes y usos de técnicas a partir de sus experiencias como investigadores.

El término bastidor, que aparece en el título de esta producción, merece algunas aclaraciones. Según el diccionario de la Real Academia Española, *bastidor* se asocia tanto a un armazón que puede servir de soporte, en ese caso vinculado al verbo *bastir* (“hacer, disponer, construir, fabricar”) y, al agregar una preposición, *entre bastidores*, a un espacio particular y restricto: “fuera de la representación que el público ve en el escenario”, “reservadamente, entre algunas personas y de modo que no trascienda a los demás” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2017). En portugués, el sentido atribuido por el diccionario a la misma palabra no es muy diferente: “*armação em que tendem as decorações laterais do palco*”, “*espaço à volta do palco que não é visto pelo público*”, “*conjunto de coisas íntimas, ocultas ou secretas*”, “do verbo *bastir*” (HOUAISS, 2014).

Este trabajo emerge de una apropiación de esos dos significados: la idea de bastidor como soporte de la investigación, en el sentido de los fundamentos teórico-metodológicos que la sustentan; construido en los procesos de investigación a partir de una reflexividad a la que entendemos como inherente, propia, constitutiva del oficio de investigar. Y en la alusión a un espacio que habitualmente no puede ser visto por el público, intentando ampliar esa visibilidad en este libro.

Al considerar la amplitud de temas y aspectos que aborda la investigación científica en educación, decidimos focalizar en estudios que priorizaron como *locus* instituciones de los diferentes niveles educativos (Educación Infantil;

Educación Primaria y Secundaria; Educación Superior, específicamente universidades) y en ejercicios analíticos sobre perspectivas teórico-metodológicas y usos de técnicas que esperamos que pueden fortalecer el trabajo investigativo en esos espacios. En ese sentido, los trabajos que presentamos en adelante contemplan una trama de decisiones en diferentes dimensiones: metateórica, teórica, metodológica y técnico-operativa; algunos de ellos también abordan reflexiones sobre las negociaciones con distintos actores institucionales para viabilizar la dimensión empírica de las investigaciones en instituciones educativas. Es esa la línea que atraviesa y da coherencia a los capítulos reunidos en esta obra, a la que consideramos necesario contextualizar brevemente en el espacio más amplio de las producciones nacionales, asunto que desenvolvemos a continuación.

1. La institucionalización y el desarrollo de la investigación educativa en la Argentina y en Brasil

La investigación educativa en estos dos países presenta diferencias y similitudes en relación con la institucionalización de esa actividad y con su desarrollo posterior, con contrastes principalmente asociados a la configuración que adquirió la formación de grado y de posgrado *stricto sensu* en cada escenario nacional.

En la Argentina los inicios de un campo de conocimientos socialmente legitimado fue resultado de acciones inducidas por el Estado a partir de inicios del siglo XX, asociados primero al ámbito burocrático estatal y, posteriormente, a la universidad. En esos años un grupo de investigación pionero basado en estudios experimentales de la psicología en la Universidad Nacional de La Plata, enmarcados en la tradición científica positivista y liderados por un intelectual de la educación de la época, Víctor Mercante (1870-1934) (DE LANDSHEER, 1996; SUASNÁBAR Y PALAMIDESSI, 2007; ALI JAFELLA, 2007).

Aunque se reconocen esos antecedentes, la investigación educativa, en términos de criterios y procedimientos de una práctica profesional sistemática sustentada en la científicidad, se institucionaliza en la década de 1960, vinculada a la instrumentalización de la planificación económica

realizada en esos años por el desarrollismo, en una década de regímenes políticos cambiantes con predominio de la proscripción política y las dictaduras militares. Así, en 1961, durante la gestión del presidente Arturo Illia fue creado el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), que incluyó un equipo dedicado a la investigación educativa para la realización de diagnósticos del sistema educativo (SUASNÁBAR, 2007; SOUTHWELL, 2003).

En el caso de Brasil, los inicios de esa actividad se vinculan a la fundación del actualmente denominado *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), en 1937. Esa agencia comenzó a funcionar como dependencia del Ministerio de Educación y actualmente tiene autarquía de ese espacio. Su primer director fue un reconocido intelectual de la educación de la época, Lourenço Filho (1897-1970). En los primeros años los esfuerzos se orientaron a la realización de investigaciones en los campos de la psicología y de la pedagogía, destinados a alimentar la toma de decisiones y la implementación de acciones de política educativa. El INEP comenzó a publicar, en 1944, la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), que continúa divulgando la investigación educativa hasta la actualidad.

Sin embargo, fue con la creación del *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CRPEs) y los *Centros Regionais de Pesquisas Educacionais* (CRPEs) del INEP, fundados por otro reconocido intelectual de la educación, Anísio Teixeira (1900-1971), en la década de 1950, que se produjo la novedad de incorporar las perspectivas de las ciencias sociales a la realización de diagnósticos que buscaron reconocer, en las distintas regiones brasileñas, las transformaciones sociales, políticas y económicas que también se evidenciaban en esos años en el sistema educativo (FERREIRA, 2006; 2008). Un estudio pionero sobre la historia de la investigación educativa en Brasil (GOUVEIA, 1971) reconoce, en las décadas de 1940 y 1950, un primer período en el que prevalecen las investigaciones psicopedagógicas, seguido por otras dos décadas marcadas por las investigaciones de los Centros del INEP. En esos años se observa un giro hacia un predominio de la investigación sociológica, característica que prevaleció hasta 1964, año del golpe de Estado en Brasil. A partir de ese año y hasta la publicación

del referido artículo, la autora identifica principalmente “estudios de naturaleza económica”, incentivados por organismos de la administración federal y por fuentes externas de financiamiento (GOUVEIA, 1971, p. 4).

Sin embargo, fue recién a partir de la implementación y expansión de las carreras de posgrado, en la década del 70, que las condiciones para la ampliación y consolidación de la institucionalización de la investigación educativa se efectuaron, de acuerdo al consenso existente en la literatura especializada (GATTI, 2001; ANDRÉ, 2007).

Ese origen de la investigación educativa, relativamente similar en los dos países, advierte sobre la importancia que adquirió en su momento fundacional para las estructuras burocráticas, al asumir un lugar relevante que pudiera atender las exigencias de la producción de conocimiento científico especializado y alimentar la racionalidad del planeamiento, cuestión que también confirma las influencias ejercidas en América Latina por la ideología desarrollista de las décadas de 1950 y 1960. En ese contexto, organismos internacionales como el Departamento de Ciencias Sociales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el *International Social Science Council* y agencias filantrópicas (*Rockefeller Foundation* y *Ford Foundation*) contribuyeron con la modernización de la enseñanza e investigación en ciencias sociales para dar respuesta a las demandas de formación de especialistas y de investigaciones empíricas que funcionaran como diagnósticos ante los problemas que presentaban los países considerados en la época *en vías de desarrollo*. (BLANCO, 2006). Sin embargo, se advierte que la comparación entre ambos países no puede ser forzada, dado que entre el equipo de investigación del extinto CONADE en Argentina y del INEP en Brasil, organismo activo hasta la actualidad, se reconocen importantes diferencias en relación con el grado de consolidación y con la institucionalización de ámbitos especializados en investigación educativa.

A esos inicios sucede, algunas décadas después, un despliegue y expansión de la investigación educativa en las universidades, que también necesita ser visualizado en la configuración que adquirió en cada país el campo universitario, con desarrollos y estructuraciones diferentes en cada caso.

En la Argentina, la matriz universitaria pública se moldea históricamente en torno al acceso amplio y no restrictivo en el nivel de grado, orientado principalmente hacia la formación de profesionales. A mediados del siglo pasado comenzó a conformarse una oferta de doctorado concentrada en algunas disciplinas, principalmente de las ciencias exactas. Esos inicios se asociaron a la superposición de diferentes tradiciones inspiradas de manera preponderante en modelos extranjeros (DE LA FARE; LENZ, 2012). Recién en 1995, a partir de la sanción de la Ley N.º 24 521 de Educación Superior (LES), el desarrollo de los posgrados alcanzó una expansión más amplia y diversificada. En un primer momento ese crecimiento ocurrió particularmente en las carreras de especialización y maestría, por lo que el avance de los doctorados es posterior, resultado de las políticas implementadas en el período poscrisis del 2001-2002 (DE LA FARE; LENZ, 2012; UNZUÉ, 2011).

El agente dinamizador central de esta nueva etapa fue el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), a través del aumento de la inversión en becas, las que representaron en el período 2003-2015 el 60 % de las disponibles en todo el sistema (UNZUÉ; ROVELLI, 2017). Como resultado, si bien la cantidad de doctores creció en todas las áreas disciplinarias, en aquellas históricamente más rezagadas, como educación, el aumento es mayor. Lo anterior genera un redimensionamiento de los programas doctorales existentes y la creación de otros nuevos en las universidades (UNZUÉ; ROVELLI, 2017). No obstante, un trabajo reciente llama la atención acerca de que si bien el número de investigadores en CONICET del área de educación se duplica en la década del 2000 respecto a la de 1990, su incremento es comparativamente más acotado y está por debajo del crecimiento experimentado por el conjunto de las ciencias sociales (LASTRA; SUASNÁBAR, 2018). Con todo, la base institucional y de recursos formados en investigación educativa se expandió durante el período.

En el caso de Brasil, el surgimiento del posgrado *stricto sensu* se inició en la década de 1950, aunque en el área educación sucedió dos décadas después. La institucionalización de ese nivel educativo en la Educación Superior se vincula con la creación del Consejo Nacional de

Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) y la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES). Desde esta última agencia, en las siguientes décadas, se despliegan acciones para la recuperación de la universidad brasileña, en sintonía con las demandas de desarrollo nacional. Tan es así que, desde la década de 1980, los Planes Nacionales de Posgrado (PNPG) dirigen las políticas de desarrollo del sector hacia la producción de recursos humanos altamente calificados en asociación con las dinámicas de expansión del sistema educativo, científico y tecnológico. En ese escenario, la CAPES adquirió capacidades para incentivar y regular ese espacio a través de un sistema nacional de evaluación, combinado con el fomento de esa agencia, del CNPq y de las Fundaciones de Investigación presentes en los distintos estados. El sistema de evaluación de la CAPES, anclado en mediciones que privilegian la cantidad de publicaciones de los programas de posgrado *stricto sensu* y de los investigadores, produjo un importante aumento de la circulación de las investigaciones pero también fue acompañado por otros fenómenos, como el productivismo académico, que afectó tanto la formación como la actividad científica. Este tema ha sido objeto de varios trabajos de investigadores que advirtieron sobre sus consecuencias (DOMINGUES, 2013; GAJANIGO, 2013; KESSELRING, 2014) y actualmente el sistema de evaluación se encuentra en proceso de revisión en la propia CAPES.

Otra diferencia se identifica en relación con la existencia en Brasil de otra regulación proveniente de normas referidas a la conducta de los investigadores. En ese país, a partir de la Resolución nro. 196/96 del Consejo Nacional de Salud (CNS) y otras posteriores, fue creado un supersistema nacional regulatorio constituido por Comités de Ética en Investigación (CEP), en funcionamiento en las universidades y la Comisión Nacional de Ética en Pesquisa (CONEP) del CNS, denominado sistema CEP/CONEP, que extendió a todas las áreas de conocimiento un control inicialmente concebido para investigaciones en salud de carácter clínico y experimental, situación que no se verifica en la Argentina. Ese dispositivo confunde la ética con la legalidad al someter los proyectos a comisiones científicas y a CEPs institucionales, encargados de evaluar espe-

cialmente el cumplimiento de las normas de la CONEP, consolidando así un modelo burocrático que no fomenta la autonomía científica ni atiende a una verdadera autonomía ética en investigación (SAVI; DE LA FARE, 2018).

En ese sistema de posgrado también se produjo una reciente diversificación de carreras, al incorporar la orientación profesional de posgrado a una oferta tradicionalmente estructurada por maestrías y doctorados académicos. En el área educación, la primera maestría con orientación profesional fue aprobada en 2009 e inició su funcionamiento en el año siguiente. La novedad de esos cursos produjo polémica, resistencia y desconfianza aunque esa visión comenzó a mudar en los últimos tiempos y actualmente esas carreras cuentan con una mayor credibilidad (ANDRÉ, 2017) y un aumento de ofertas. En ese proceso, que parece avanzar en su expansión, ya fue aprobado un doctorado profesional.

Otro contraste entre los dos países se identifica en relación con las asociaciones profesionales. En Brasil se reconoce la actuación de la *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), entidad sin fines de lucro creada en 1978 y que “congrega programas de posgrado *stricto sensu* en Educación, así como profesores y estudiantes vinculados a esos programas y demás investigadores del área” (ANPED, 2012, traducción nuestra), que participa activamente desde su creación en los debates de política educativa en ese país. También nuclea las actividades de los investigadores a través de sus grupos de trabajo, organizados a partir de temas y tradiciones disciplinarias; publica una reconocida revista desde 1995 y organiza periódicamente reuniones científicas nacionales y regionales. En la Argentina no existe una institución similar que congregue a los investigadores de ese campo, aunque sí tienen lugar reuniones científicas regulares y sistemáticas para divulgar y discutir los avances en torno a la investigación educativa. Entre otros, al Congreso Nacional e Internacional de Investigación Educativa, organizado por la Universidad Nacional del Comahue y desarrollado durante veinte años; las Jornadas de Investigación en Educación, convocadas a lo largo de diez reuniones periódicas desde la Facultad de Filosofía y Humanidades de la

Universidad Nacional de Córdoba; y más recientemente, la conformación del I y II Coloquio de Investigación Educativa, realizados respectivamente en 2015 y 2016 en la Ciudad de Buenos Aires.

Un estudio comparado sobre ambos países (GOROSTIAGA; PALAMIDESSI; SUASNÁBAR, 2012) sintetiza este panorama destacando la continuidad de un modelo con mayor capacidad de gobierno en Brasil, asentado en la tradición planificadora de distintas agencias estatales y fortalecido por la existencia de burocracias profesionalizadas con cierta diferenciación funcional y por una relativa autonomía de las agencias especializadas de producción de conocimiento, a las que se suma la influencia de las facultades y los posgrados de universidades federales, asociaciones nacionales, grupos y redes con capacidad de influenciar los debates educativos nacionales. Según los autores, esa trama institucional produce una demanda de conocimiento con tendencia hacia un vínculo más formalizado. Para el caso argentino, en ese mismo análisis se identifica una menor capacidad de gobierno y regulación del sistema, como resultado de un proceso errático de diferenciación y profesionalización de los organismos estatales, con burocracias que presentan un funcionamiento discontinuo, baja profesionalización y diferenciación entre sus funciones. A partir de eso, los autores advierten sobre la existencia de una delimitación más precaria de los espacios de conocimiento y de decisión experta en el área ante las demandas y lógicas del sistema político.

A ese análisis se suma el contraste en la configuración del campo de la formación de profesores en cada país. En la Argentina el espacio de formación docente para la Educación Infantil y Primaria, se configura en el ámbito amplio de la Educación Superior pero, a diferencia de Brasil, se desarrolla en los Institutos de Formación Docente, un circuito separado del universitario. Esas carreras están exclusivamente orientadas a la docencia y no incluyen en la formación inicial espacios curriculares dedicados a la preparación para la investigación educativa. En Brasil, la totalidad de la formación docente se concentra en la universidad, incluyendo la formación de los llamados pedagogos, profesionales habilitados para actuar como profesores en la Educación Infantil

y en los primeros años de la Educación Primaria. Los cursos de Pedagogía y de formación de profesores de diferentes áreas habitualmente incluyen espacios curriculares específicos para la formación en investigación y algunos de ellos contemplan la realización de un trabajo final de investigación, orientado por un profesor, como exigencia para la obtención del diploma.

Esa otra configuración influye en la agenda de temas de la investigación educativa y sus abordajes, dado que profesores investigadores que actúan en los programas de posgrado también desarrollan actividades docentes, incluida la formación de profesores para los niveles iniciales del sistema educativo. A esa característica se suma la diferencia en la articulación entre formación de grado y de posgrado, que hace que los profesores de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, incluido el universitario, frecuenten carreras de maestría y doctorado. En esa dirección, el último Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024)² estableció, como una de sus 20 metas, la formación en el nivel de posgrado del 50 % de los profesores de la Educación Básica (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) para el año 2020 (BRASIL, 2014). En 2017 ese porcentaje era del 36,2 % del total (BRASIL, 2017).

Además de las diferencias y convergencias identificadas en el breve panorama presentado, la investigación educativa ha sido objeto de indagaciones en los dos países, que anteceden a este libro y que consideramos importante revisar para completar el presente ejercicio de contextualización. Aclaramos que no tuvimos la pretensión de realizar un trabajo exhaustivo, que contemple la totalidad de publicaciones sobre este tema. Nuestra idea fue dar visibilidad a una selección de estudios e investigaciones que nos permitieran identificar, en la producción acumulada, algunas líneas y tendencias de análisis del campo de la investigación educativa, que presentamos en el próximo apartado.

² La Enmienda Constitucional N.º 59, de 2009 convirtió los PNE en una exigencia constitucional que debe ser efectivizada cada diez años. Los planes plurianuales y las distintas esferas de gobierno del sistema educativo (nacional, estadual, municipal) deben tomarlo como referencia. El PNE se constituye así en el instrumento organizador del sistema educativo brasileño. El último Plano Nacional del Posgrado (2011-2020) se articula y enmarca en el PNE 2014-2020.

2 Los estudios sobre la investigación educativa en la Argentina y en Brasil

En la Argentina, Emilio Tenti, uno de los principales analizadores y divulgadores de la obra de Pierre Bourdieu en ese país y quien ha utilizado su teoría sobre el campo científico para pensar el educativo, ha producido una línea de trabajos pioneros que permiten pensar especificidades de la investigación educativa así como su vinculación con los ámbitos de las políticas y de las prácticas educativas (TENTI, 2007; 2010). Esos ensayos abordan distintas dimensiones de los conocimientos científicos acerca de la educación; el trabajo intelectual en ese espacio social y las cuestiones de la autonomía de los investigadores; las diferencias entre investigación aplicada e investigación crítica; las relaciones entre investigadores y decisores en las políticas educativas; las distancias entre lo que este autor llama teóricos de la educación y prácticos de la enseñanza para referirse al conocimiento del campo académico y a los saberes prácticos que los profesionales de la educación usan para la resolución de problemas de enseñanza y aprendizaje en las clases del sistema educativo (TENTI, 2007; 2010).

Otra línea de análisis, liderada por Mariano Palamidessi y Claudio Suasnábar, también inspirada en las ideas bourdieusianas sobre el campo científico, presenta estudios focalizados en la historia y en la dinámica del espacio social de la investigación educativa, al que denominan campo de “conocimientos especializados en Educación” para investigar sus modos de funcionamiento (PALAMIDESSI; SUASNÁBAR; GALARZA, 2007). Esas producciones reconstruyen la historia de la investigación educativa en la Argentina y describen ámbitos, tendencias, líneas de trabajo y desarrollos a través del estudio de la ampliación y diversificación de investigaciones en temas de educación ocurrida en la Argentina a partir de década de 1990. Así identifican cinco tendencias: expansión cuantitativa de las actividades de creación de conocimiento especializado mediante nuevas agencias, profesionales, grupos de investigación y sus espacios de divulgación; pluralización de la cantidad y tipo de agencias abocadas a esta actividad (a las

universidades se suman las fundaciones financiadas por el empresariado, los organismos internacionales e intergubernamentales, los estatales de gobierno, entre otros); emergencia de una mayor diferenciación entre dos segmentos específicos del campo: por un lado, la producción de esas nuevas agencias, que se suman al espacio más clásico de las universidades nacionales. Por otro parte, un complejo y contradictorio proceso de profesionalización y especialización del campo, caracterizado por la circulación de los agentes entre la academia, la investigación, el desempeño profesional e incluso la actividad como funcionarios de Estado, que conlleva a una débil diferenciación de sus saberes e identidades disciplinarias. Una publicación más reciente de estos autores extiende este tipo de análisis al ámbito latinoamericano incluyendo la realización de estudios comparados entre países (GOROSTIAGA; PALAMIDESSI; SUASNÁBAR, 2012).

Por su parte, Carli (2006) realiza una interesante distinción entre las nociones de *investigación educativa* e *investigación en educación* y sus implicancias en la relación entre conocimiento, política y sociedad en la Argentina. Para la autora, el primer término refiere a una delimitación que sitúa la investigación en un área “ya instituida, diferenciada de otras, y que estrecha excesivamente la relación entre investigación e intervención”; en cambio la idea de investigación en educación alude a la indagación de “fenómenos-procesos-objetos-sujetos” educativos, susceptible de ser analizada desde diversos campos disciplinarios y abordajes teórico-metodológicos (CARLI, 2006, p. 11). Por tanto, la investigación en educación se enriquece con las perspectivas de otras áreas de conocimiento en el campo de las ciencias sociales y humanas sin constreñirse a la demanda, legítima pero también condicionada y no necesariamente lineal, de intervención inmediata. Desde este enfoque la investigación en educación contemporánea se sitúa en un escenario de incremento de las incertidumbres y de proliferación de las demandas y los estilos de intervención, donde se enfrenta al dilema de dar respuesta a la interpelación sobre los problemas más acuciantes y relevantes de nuestras sociedades

sin renunciar a la posibilidad de poder explorar y reflexionar sobre los fenómenos educativos con ciertos márgenes de libertad (CARLI, 2006).

Retomando la línea de la investigación educativa en clave de intervención, el trabajo de Sverdllick (2007) se interroga acerca del *hacer* de la investigación desde la gestión. La autora identifica en ese espacio la posibilidad de construir saberes colectivos en diálogo con los hacedores de prácticas educativas. En esa dirección, reflexiona sobre cómo incidir en procesos pedagógicos y a la vez promover cambios desde la producción de conocimientos que se constituyan en un instrumento de acción y a la vez provean información para el diseño de políticas educativas.

A esas producciones se suman otros trabajos dedicados a analizar la investigación educativa a partir de sus características, según los ámbitos y los actores involucrados, pero focalizando en el Ministerio de Educación. En un trabajo vinculado al grupo de trabajo de los autores mencionados, Cardini (2016; 2018) identifica la existencia —desde el regreso a la democracia, en la década de 1980 y hasta la actualidad— de saberes educativos asociados a diferentes redes de producción de conocimientos, vinculadas entre sí pero disímiles: un “saber académico” proveniente del ámbito y del incentivo universitario incluyendo subsidios de las políticas de ciencia y tecnología (CARDINI, 2018) y un saber para el Estado, mediante la conformación más reciente de una segunda red, menos formalizada, donde los investigadores producen conocimiento en relación estrecha con las instituciones responsables de orientar la política educativa estatal. También Cappellacci (2017), a partir de una contribución individual, indaga la configuración de la investigación educativa en esa red más reciente y analiza las distintas formas de institucionalización de los estudios realizados en ese sector, durante el período 1992-2015, a partir de una revisión de los debates teóricos sobre la relación entre investigación y política educativa, los actores y las agencias involucradas, los lineamientos generales de la política educativa, entre otras dimensiones, en el marco más amplio de los procesos de reforma educativa y transformación de la estructura burocrática del Ministerio de Educación de la Nación.

Una tercera línea de trabajos se identifica en los aportes compilados por Catalina Wainerman y María Mercedes Di Virgilio, en el libro titulado *El quehacer de la investigación en Educación*, que fue inspirador para pensar este libro. La publicación, organizada a partir de la participación de un conjunto de autores reconocidos del área, anuncia que la artesanía de la investigación no se aprende solamente en cursos de metodología sino también con otros investigadores reconocidos (WAINERMAN; DI VIRGILIO, 2001, p. 13). A su vez, algunos de los artículos allí incluidos amplían la agenda temática del campo al explorar a las políticas educativas como objeto de la investigación; a la evaluación del sistema, las instituciones y los actores; a la escuela y las condiciones de producción de la investigación científica en educación.

En Brasil, el trabajo pionero de Aparecida Joly Gouveia, publicado en el número inaugural de 1971 de una reconocida revista del campo educativo, *Cadernos de Pesquisa* de la Fundación Carlos Chagas³, ampliamente referido en la producción brasileña sobre este tema y ya mencionado en esta introducción, presenta un mapeo de estudios realizados en Brasil entre 1965 y 1970, a través de un relevamiento de temas, metodologías, formación de los investigadores, condiciones de producción y lo que la autora entiende por investigación-acción. Utiliza ese término para abordar la cuestión de la relación entre investigación educativa, formulación de políticas educativas e incidencia de esta en los procesos educativos escolares.

Esa clasificación de estudios parte de la idea de que la investigación educativa es considerada como tal en la medida en que incide en tres áreas: “la situación escolar o alguno de sus aspectos (aprendizaje, métodos de enseñanza, material didáctico, alumnos, profesores, etc.)”; “el sistema escolar (o el conjunto de los diferentes niveles y tipos de escuelas, las líneas de mando en la administración pública, los mecanismos de control, etc.)” y “las relaciones entre la escuela (o el sistema social más amplio, en su conjunto o en algún de sus aspectos” (GOUVEIA, 1971, p. 6, traducción

³ En 1971 fue creado el Departamento de Investigaciones Educativas de esa fundación; la revista ha priorizado desde sus inicios la publicación de artículos sobre investigación educativa.

nuestra). A partir de esa elaboración, la autora encuentra que las indagaciones son las referidas a la caracterización de docentes y estudiantes, en general focalizadas en los aspectos socioeconómicos y la descripción de escuelas o redes escolares, especialmente en términos de alumnos, calificación de los docentes y materias de programas de enseñanza.

Además de estos antecedentes, también en el campo brasileño es posible hallar líneas de trabajo que abordan el tema de la investigación educativa, una de ellas identificada en las indagaciones de Bernardete Gatti, quien se dedica a este tema desde la década de 1980. Entre sus numerosas investigaciones se destacan, entre otras, un estudio sobre la investigación educativa en el ámbito del posgrado a través de una evaluación sobre la formación de investigadores y la producción de conocimientos en maestrías y doctorados de ese país en el período 1978-1981 (GATTI, 1983); el análisis de las tendencias de la investigación educativa desde la década de 1980 (GATTI, 2001); la revisión de publicaciones que discutieron este tema en la revista *Cadernos de Pesquisa* de la *Fundação Carlos Chagas* en el período 1972-1992 (GATTI, 1992); la reconstrucción histórica de esa actividad en Brasil, incluyendo un balance sobre usos de teorías, métodos, procedimientos e impactos de esas investigaciones (GATTI, 2001; 2012); un análisis de los estudios cuantitativos a partir de un trabajo en el que revisa la publicación de investigaciones educativas que priorizan ese abordaje desde la década de 1970 hasta los años 2000 (GATTI, 2004) y la metodología de la investigación en ese espacio (GATTI, 1982; 2007).

Una segunda línea de trabajos sobre la investigación educativa se centra en la formación docente en investigación y la importancia de esa actividad en las prácticas de enseñanza, como muestran los trabajos de Menga Lüdke y Marlí André. A partir de un programa de investigación que incluye numerosas contribuciones, Lüdke (2001b) enfatiza que la investigación y la formación representan componentes estratégicos de la actividad docente. Varias de sus publicaciones dialogan con autores del campo educacional inglés, dedicados a los estudios sobre currículum y usos de la investigación-acción, entre otros, Lawrence Stenhouse y John

Elliott (LÜDKE, 2001a). En las investigaciones desarrolladas por esa autora, principalmente referidas a escuelas públicas de la Educación Básica en Río de Janeiro, identifica actividades de investigación en las prácticas profesionales de pocos docentes y caracteriza los sentidos que ellos le atribuyen, incluyendo opiniones sobre la relación entre la formación de posgrado *stricto sensu* de esos profesores y la resolución de dificultades encontradas en sus actividades escolares (LÜDKE, 2001a; 2005).

A su vez, Lüdke defiende la importancia de la investigación en la formación docente y hace hincapié la figura de un profesor de la Educación Básica que puede actuar como investigador en la escuela (LÜDKE, 2012; 2001b). En ese sentido, reconoce esa actividad como posible en esos espacios, siempre que se garanticen las condiciones de trabajo necesarias (LÜDKE, 2001a). Además destaca la importancia del apoyo y reconocimiento a esas investigaciones por parte de los investigadores del campo académico y la inclusión de cuestiones y abordajes metodológicos más próximos de los problemas vividos por estudiantes y profesores (LÜDKE, 2001a), así como la aproximación entre escuela y universidad (LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009 y LÜDKE; BOING, 2005).

También Marli André dedicó numerosas investigaciones al tema de la articulación entre conocimiento pedagógico e investigación educativa afirmando, en los inicios de los años 2000, la existencia de cierto consenso en la literatura especializada del campo educativo brasileño sobre la importancia de la formación en investigación como componente de la formación docente, producto de un movimiento que comenzó en la década de 1980 y se intensificó en la década siguiente, a la par de los avances que experimentaron en esos años las investigaciones de tipo etnográfico así como la investigación-acción y sus variantes (ANDRÉ, 2001). Para esta autora, el cotidiano escolar se constituye en *locus* privilegiado de la investigación educativa, asunto que también será trabajado en este libro. Desde allí, avanza tanto en reflexionar sobre los usos del abordaje etnográfico como en elaborar trabajos desde este enfoque (ANDRÉ, 1997; 2005b). Además, la formación en investigación de los profesores y la realización de estudios en escuelas son temas prioritarios de su agenda (ANDRÉ, 1991; 2001; 2005a; 2007; 2008; 2017) así como los

análisis sobre la historia, la situación actual y la metodología de la investigación educativa (ANDRÉ, 2006; 2007; 1991). En una producción reciente problematiza el lugar de la producción de conocimiento en las maestrías profesionales en Educación marcando la orientación académica de los programas de posgrado *stricto sensu* (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017).

Ambas autoras realizaron publicaciones en coautoría, entre otras, un manual sobre investigación cualitativa en Educación (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) de amplia circulación en el posgrado, y contribuciones individuales relacionadas con el uso de los estudios de caso (ANDRÉ, 1984; 2005c) en la investigación educativa, tópico que también es abordado en un capítulo de este libro.

Una cuarta línea de trabajo se identifica en las producciones de Rita Amélia Teixeira Vilela, primero sobre los usos de los abordajes cualitativos en la investigación educativa brasileña, caracterizada como una tendencia creciente en los últimos años y hasta hegemónica, evidenciada en la receptividad y el reconocimiento de esos proyectos por parte de las agencias de fomento, la presentación de resultados de esos estudios en eventos académicos y en revistas, como así también en la producción de tesis de maestría y doctorado (VILELA, 2003). Posteriormente, sus trabajos se direccionan al estudio de la hermenéutica objetiva y su relación con la Teoría Crítica (VILELA, 2018, VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010), enfoque y perspectiva también trabajados en uno de los primeros capítulos de este libro.

Este conjunto de trabajos coincide en destacar el aumento sostenido de la producción del campo de la investigación educativa a partir del ámbito del posgrado en Educación, constituido en Brasil como espacio predominante de la actividad científica (GATTI, 2001; ANDRÉ, 2001). Junto a ese crecimiento, a principios de los años 2000, las autoras identificaban algunas fragilidades en el uso de teorías y métodos. Gatti (2001) señalaba en esa época una calidad muy desigual de las investigaciones en relación con la base teórica y con la utilización de procedimientos de recolección y análisis de datos. También advirtió sobre la necesidad de usos más consistentes de las teorías, a veces marcados por aplicaciones ingenuas de perspectivas construidas en otras áreas de conocimiento que no siempre consiguen abarcar la complejidad y

especificidades de los fenómenos educativos, así como la existencia de modismos y de cierto inmediatismo en relación con la formulación de problemas. André (2001) visualizaba junto a la expansión cuantitativa de la producción una diversificación de temas, enfoques y abordajes acompañados por lo que consideraba como saludables conflictos de tendencias metodológicas y diferencias en los presupuestos epistemológicos, con discusiones permeadas por contribuciones de autores que permitían problematizar el concepto de cientificismo, tendencia identificada como declinante en los avances de la década del 90, su análisis de la producción en parte coincide con los déficits identificados por Gatti (2001). También señalaba una mayor presencia de la investigación educativa cualitativa (ANDRÉ, 2001), coincidiendo con el análisis de Vilela (2003) sobre esta cuestión.

Otra línea de indagación se reconoce en las investigaciones de Márcia Santos Ferreira inicialmente referidas a la historia de la investigación educativa, en particular a los Centros de Investigación del INEP en el período 1950-1970 (SANTOS, 2006, 2008), ya citados en esta introducción. Un trabajo relacionado con el uso del conocimiento científico en la formulación de políticas educativas (SANTOS, 2009) y otros que focalizan la historia intelectual de la educación en el Grupo de Investigación en Historia de la Educación y de la Memoria, coordinado por esta autora. En una producción reciente, Santos (2016) discute interfaces entre la historia intelectual y la historia de la educación y, de ese modo, pretende promover investigaciones que avancen en la comprensión del profesor como intelectual, basadas en las contribuciones de Antonio Gramsci.

Por último, para cerrar este panorama, es interesante mencionar la creación de la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, fundada en 2012 por iniciativa de profesionales argentinos y brasileños del campo educativo. Ese espacio se inaugura como una forma de profundizar la cooperación entre investigadores dedicados a los estudios sobre políticas educativas en los dos países, especialmente en relación con desarrollos teóricos y epistemológicos de esa área de estudios. En los últimos años esa Red fue expandida y actualmente reúne investigadores de importantes universidades de varios países latinoamericanos.

Como resultado de esta breve revisión de la selección de producciones sobre la investigación educativa es posible notar que los dos campos nacionales convergen en la acumulación de literatura científica relevante sobre este tema, concentrada en el campo universitario en las últimas décadas, especialmente en Programas de Posgrado en Educación. También se advierte la influencia ejercida por la constitución de cada espacio nacional en la agenda de temas de ese ámbito. Mientras que en Argentina predominan enfoques que hacen hincapié en la dinámica de producción de conocimientos a partir de la identificación de actores y estructuras en las que la investigación educativa se desarrolla, para posteriormente avanzar en caracterizaciones de la los trabajos y de los agentes que los desarrollan, en Brasil se reconocen investigaciones más focalizadas en la relación entre el campo de la investigación educativa y el campo de la formación docente, incluyendo los niveles de grado y de posgrado. Esas diferencias pueden asociarse, entre otros factores, a la concentración de carreras en el campo universitario brasileño y a los circuitos establecidos por las políticas educativas para la formación en la carrera docente en el sistema educativo. El panorama analizado también permite reconocer que si bien existen algunas indagaciones que abordan el oficio de investigar así como estudios que trabajan la metodología de la investigación en educación, aún estamos frente a un área de vacancia temática, especialmente para pensar la investigación educativa por fuera de la literatura más prescriptiva de los manuales de investigación.

3 Este libro

El libro que presentamos se incluye en las producciones provenientes del espacio universitario y fue posible por la participación de profesores investigadores que actúan en los Programas de Posgrado en Educación de la UNLP y de la PUCRS, así como de posdoctores y jóvenes doctores egresados de esos espacios, algunos de ellos miembros del Grupo de Estudios e Investigaciones en Formación, Ética e Pesquisa en Educación (GEFEP), en actividad desde 2013, registrado en el CNPq y con sede en la PUCRS. Este

trabajo también cuenta con relevantes contribuciones de otros docentes investigadores y doctorandos de programas de posgrado de prestigiosas universidades de los dos países. Buscamos, a través de la invitación a otros colegas, ampliar nuestro repertorio evitando tendencias endógenas, que limitan la problematización del oficio de investigar al contexto de las dos instituciones. Decidimos mantener los trabajos en el idioma original en el que fueron escritos, sin recurrir a la traducción, en una producción de trece capítulos, ocho en portugués y cinco en español. La excepción la constituye el título de este libro y esta introducción, a los que decidimos presentar en los dos idiomas, más por un gesto de reciprocidad que por una exigencia técnica.

La secuencia organizada para la presentación de los trabajos responde a criterios de agrupamiento orientados por los temas que los autores desarrollan y que priorizamos por considerarlos relevantes para dar visibilidad a los bastidores de la investigación educativa. Así, la primera sección reúne seis capítulos que introducen y analizan perspectivas teórico-metodológicas, abordajes y aspectos que permiten pensar el trabajo de investigación sobre instituciones educativas. Inaugura ese primer capítulo la contribución de Myriam Southwell, quien indaga el análisis del discurso retomando contribuciones de Ernesto Laclau y Chantall Mouffe, y enfatiza cómo esa perspectiva dialoga con el posestructuralismo y permite la construcción de análisis, en el campo de la educación, distantes de ciertos determinismos que marcaron algunas de las producciones de ese espacio. Pedro Savi Neto presenta, en el segundo capítulo, un estudio sobre la hermenéutica objetiva, abordaje de la sociología cualitativa utilizado en investigaciones en educación en Alemania. Para eso despliega un análisis de las influencias de la Teoría Crítica en ese enfoque, especialmente de la dialéctica negativa de Theodor Adorno y concluye presentando usos de esa perspectiva en investigaciones empíricas que privilegian la clase escolar como *locus* de investigaciones.

Un tercer capítulo, elaborado por Mónica de la Fare, problematiza las apropiaciones que los estudios sobre trayectoria realizan de esa noción en el campo de la investigación educativa y explora ese concepto en la obra de Pierre Bourdieu, mostrando las diferencias entre esa perspectiva y el

abordaje propuesto por las biografías e historias de vida. El cuarto capítulo, de autoría de Daniela Atairo y Laura Rovelli, propone una inmersión en el estudio de casos, frecuentemente usado en la investigación educativa. A partir de una delimitación que focaliza las producciones sobre universidad, las autoras alertan sobre confusiones comunes en las apropiaciones de ese recurso metodológico y realizan interesantes contribuciones para disparar procesos reflexivos sobre las decisiones que comprende su uso. El quinto capítulo, desarrollado por Martín Legarralde y Aldana Ponce de León, indaga los abordajes cuantitativos en la investigación educativa desde una línea de análisis poco trabajada en esos estudios, que devela operaciones históricamente producidas en la construcción de esos datos y desnaturalizan la idea que los asocia a algo *dado* y a cierta supuesta capacidad de reflejar *lo real*. Así, los autores decodifican efectos de producción de realidad a través de un estudio que evidencia la relación entre cuantificación en la investigación educativa y construcción social. El último capítulo de esta primera parte, elaborado por Gabriela Peruffo, Lilian Alves Schmitt y Marcos Villela Pereira, discute la cuestión del rigor científico a partir de un ejercicio reflexivo sobre las investigaciones que efectuaron. De esa forma, los autores cuestionan la estandarización de los procesos de construcción de datos, al discutir los criterios de validación en la investigación, en el contexto de los procesos de institucionalización de esa actividad en Brasil.

La segunda parte reúne cinco capítulos que aportan diferentes dimensiones, posibilidades y reflexiones vinculadas a los usos de la etnografía en el universo escolar pero que privilegia delimitaciones que no se restringen a ese espacio. Así, el capítulo de Fernando Carreira problematiza su experiencia de trabajo de campo en el marco de una investigación etnográfica en una comunidad guaraní localizada en el sur de Brasil y en la que el autor priorizó la comprensión de la relación de ese grupo con la escuela. En otro capítulo, Simone Santos de Albuquerque y Crisliane Boito dan visibilidad a procesos que se constituyen en la escuela con familias y comunidad, a las que reconocen como actores fundamentales para comprender la lógica de esas instituciones. De esa forma también

muestran los bastidores del trabajo de campo, lo que incluye, entre otros aspectos, las dificultades y estrategias usadas, el proceso de entrada en el espacio de la investigación, aspectos de la observación participante, de las entrevistas y de los registros en el trabajo etnográfico, como así también la etapa de la restitución de la investigación a los sujetos participantes. El capítulo de Rodrigo Saballa de Carvalho y Bianca Salazar Guizzo resulta central el tema de los niños como sujetos de investigación, cuestión que visibiliza los desafíos enfrentados en investigaciones realizadas en la Educación Infantil. Los autores profundizan la reflexión sobre los aspectos éticos, el vínculo con los niños y su participación en la investigación etnográfica. Posteriormente, Marcelo Oliveira da Silva presenta en otro capítulo el proceso de construcción de su tesis doctoral al reflexionar sobre el conjunto de decisiones metodológicas asumidas en la realización de un estudio de caso etnográfico. Allí, buscó comprender la educación inclusiva (que en Brasil refiere principalmente a personas con deficiencias) en una escuela de Educación Infantil. Esta segunda parte concluye con un capítulo que introduce la traducción autorizada de un artículo de Bárbara Dennis, quien profundiza sobre la polémica relación entre intervención y abordaje etnográfico en las instituciones educativas.

La parte final presenta dos capítulos que permiten pensar desde tradiciones disciplinarias diferentes el trabajo con documentos en la investigación educativa. Así, el texto elaborado por Susana Schoo y María Gabriela Mayoni parte de la experiencia de las autoras en la realización de sus tesis de doctorado en curso, referidas a la fundación de los Colegios Nacionales en la Argentina, en la segunda mitad del siglo XX. Ellas muestran los desafíos enfrentados cuando el trabajo de investigación se nutre de fuentes y archivos históricos en nuestros contextos, en el marco de la tradición de la historia de la educación, y ofrecen un generoso panorama de informaciones referidas a fuentes, que pueden auxiliar a cualquier investigador que se dedique a ese tema. En el último capítulo, Jonathan Henriques do Amaral aborda la técnica de análisis de documentos e incluye la reflexión sobre sus usos en una investigación que exploró in-

terlocuciones entre educación y neurociencias, en la que trabajó con un *corpus* documental de publicaciones científicas para la construcción de la base empírica de la investigación que constituyó su tesis de doctorado.

Por último, expresamos nuestro agradecimiento a todas las personas que colaboraron con la realización de este libro, especialmente a Bruno Coelho, quien contribuyó con el paciente trabajo de revisión final de los artículos.

REFERENCIAS

ALI JAFELLA, Sara. Período fundacional de la UNLP (1905-1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, año 1, nro. 1, cuarta época, 2007.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Estudo de Caso: seu potencial em Educação. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), nro. 49, pp. 51-54, 1984. Disponible en <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>> Acceso 20 ene. 2017.

_____. Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa: Oposição ou Convergência? *Cadernos Ceru*, nro. 2, pp. 161-165, 1991.

_____. Tendências Atuais da Pesquisa Na Escola. *Cadernos do CEDES*, Campinas, SP, v. 23, nro. 43, pp. 46-57, 1997. Disponible en <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621997000200005&script=sci_abstract&lng=pt> Acceso 20 dic. 2016.

_____. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 113, pp. 51-64, 2001. Disponible en <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_1/tcc/texto_2_pesquisa_em_educacao_buscando_rigor_e_qualidade.pdf> Acceso 4 jul. 2016.

_____. Pesquisa em Educação: questões de teoria e de método. *Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 10, nro.1, pp. 29-36, 2005a. Disponible en <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/6/6>> Acceso 4 jul. 2016.

_____. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papyrus, 2005b.

_____. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005c.

_____. A Jovem Pesquisa Educacional Brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 06, pp. 11-24, 2006. Disponible en <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3133>> Acceso 4 ene. 2017.

_____. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 1, nro. 1, pp. 01-15, 2007. Disponible en <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6>> Acceso 20 mar. 2018.

_____. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. *EccoS. Revista Científica*, São Paulo, v. 10, pp. 133-145, 2008. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71509906.pdf>> Acceso 10 jul. 2016.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em revista* (impresso), Curitiba, v. 63, pp. 103-117, 2017. Disponible en <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100103&script=sci_abstract&tlng=pt> Acceso 3 ago. 2016.

ARGENTINA. Ley N.º 24.521 del 7 de agosto de 1995. Ley de Educación Superior. *Boletín Oficial de la República Argentina*.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPed). *Estatuto*, 2012. Disponible en <<http://www.anped.org.br>> Acceso 20 maio 2017.

BLANCO, Ernesto. *Razón y Modernidad. Gino Germani y la Sociología en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

BOURDIEU, Pierre. La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París). In BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005, pp. 301-358.

BOURDIEU; P.; CHAMBERDON, J. C.; PASSERON, J. C. *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1996.

BRASIL. *Constituição* (1988). Emenda constitucional nro. 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República.

_____. Ministério de Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (PNE)*. Linha de Base, Brasília, DF: INEP, 2015.

_____. Ministério de Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo escolar 2017*. Disponible en <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acceso 4 abr. 2018.

CAPPELLACCI, Inés. La investigación educativa en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina – Evolución y propósitos. In: XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología – ALAS 2017. *Anales Electrónicos*. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2017. Disponible en <http://alas2017.easypanners.info/opc/tl/3292_ines_cappellacci.pdf> Acceso 17 may. 2016.

CARDINI, Alejandra. Relaciones entre la investigación y la política en Argentina: la producción de conocimiento originada en el Ministerio de Educación Nacional (1999-2009). Tesis de Doctorado. Doctorado en Educación. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, 309 págs., 2016.

_____. La fabricación de conocimiento orientado a la política en la Argentina. Un recorrido por los procesos de producción de conocimientos educativos en el Ministerio de Educación de la Nación (1999-2009). In: GOROSTIAGA, Jorge; PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio; ISOLA, Nicolás (Coords.). *Investigación y política educativa en la argentina post-2000*. Buenos Aires: Aique, 2018.

CARLI, Sandra. La investigación en educación en Argentina. *Cuadernos de Educación*, Córdoba, 2006, v. IV, pp. 11-21.

DE LA FARE, Mónica; LENZ, Silvia. *El posgrado en el campo universitario*. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina. Buenos Aires: IEC Conadu; Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.

DE LANDSHEERE, Gilbert; GALLARDO JORDAN, Glenn Amado. *La investigación educativa en el mundo: con un capítulo especial sobre México*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

DOMINGUES, Eliane. Autoria em tempos de “produtivismo acadêmico” – Editorial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, nro. 2, pp. 195-198 abr./jun. 2013.

GAJANIGO, Paulo. Ensino e Democracia numa universidade sob a lógica produtivista *Intratextos*, Rio de Janeiro, Número Especial 4(1): pp. 1-7, 2013.

GATTI, Bernardete. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 40, pp. 3-14, 1982. Disponible em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1520>> Acceso 19 jun. 2016.

- _____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, nro. 44, pp. 3-17, 1983. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1474>> Acesso 20 abr. 2015.
- _____. Pesquisa em Educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 80, pp. 106-111, 1992. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1009>> Acesso 8 dic. 2016.
- _____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, nro. 113, pp. 65-81, jul. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>> Acesso 9 jul. 2016.
- _____. Estudos quantitativos em Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, nro. 1, pp. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>> Acesso 7 mar. 2016.
- _____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil revisitada*. 2. ed. Brasília: LIBER LIVRO, 2007.
- _____. A construção metodológica da pesquisa em Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE), Goiânia, v. 28, nro. 1, pp. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>> Acesso 20 jun. 2017.
- GOROSTIAGA, Jorge; PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio. *Investigación Educativa y Política en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc, 2012.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, nro. 1, pp. 1-48, julho 1971. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1795>> Acesso 2 jul. 2016.
- _____. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira. Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, nro. 213/214, pp. 143-146, maio/dez. 2005. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/841/816>> Acesso 20 may. 2016.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa*, 2009. CD-ROM.
- KESSELRING, T. Responsabilização ameaçada: sobre falar “bobagem” em educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, nro. 3, pp. 435-440, set./dez. 2014. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/18387/12452> Acesso 6 may. 2016.

LASTRA, Karina; SUASNÁBAR, Claudio. Las políticas de ciencia y tecnología en el período 2000-2010 y su impacto en la investigación educativa. In: GOROSTIAGA, Jorge; PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio; ISOLA, Nicolás. *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2018.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade* [on line], Campinas, v. 22, nro. 74, pp. 77-96, 2001a. Disponible en <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/ao6v2274.pdf>> Acceso 20 abr. 2016.

_____. Uma pesquisa sobre o professor pesquisador. *Diálogos em Formação*, Rio de Janeiro, nro. 1, pp. 52-56, 2001b.

_____. O professor e sua formação para a pesquisa. *EccoS*. Revista Científica, São Paulo, v. 7, nro. 2, pp. 333-349, jul-dez 2005. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71570206.pdf>> Acceso 5 may. 2016.

_____. Desafios para a pesquisa em formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, pp. 629-646, 2012. Disponible en <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4678>> Acceso 15 may. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impreso), São Paulo, v. 35, nro. 125, pp. 81-109, 2005. Disponible en <http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/grupo_01.pdf> Acceso 6 may. 2016.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, nro. 42, pp. 456-468, set/dez, 2009. Disponible en <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>> Acceso 5 jun. 2016.

PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio; GALARZA, Daniel. *Educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Manantial, 2007.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Bicentenario y actualización 2017. Disponible en <<http://dle.rae.es/?w=diccionario>> Acceso 9 abr. 2018.

SANTOS, Marcia dos Santos Ferreira. Centros de pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, 256 págs. Disponible en <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-150919/pt-br.php>> Acceso 20 maio 2017.

_____. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do INEP entre as décadas de 1950 e 1970. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, pp. 72-89, 2008.

_____. A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. *Práxis Educativa* (Impresso), Ponta Grossa, v. 4, pp. 123-130, 2009.

SAVI, Pedro; DE LA FARE, Mónica. Regulação da pesquisa em Educação: tensões entre autonomia ética e heteronomia normativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, nro. 145, 2018, *no prelo*.

SOUTHWELL, Myriam. Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76). In: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la Educación Argentina, Tomo VIII*. Buenos Aires: Galerna, 2003, pp. 105-156.

SUASNÁBAR, Claudio; PALAMIDESSI, Mariano. El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. In PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio; GALARZA, Daniel. *Educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Manantial, 2007, pp. 39-63.

SVERDLICK, Ingrid. La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. In SVERDLICK, Ingrid (Comp.). *La investigación educativa*. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007, pp. 15-46.

TENTI, Emilio. *La escuela y la cuestión social*. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

_____. Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. *Espacios en Blanco*. Buenos Aires, nro. 20, pp. 57-79, jun. 2010. Disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539802005.pdf> Acceso 12 jun. 2017> Acceso 15 jul. 2016.

UNZUÉ, Martín. Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina. *Sociedad*, Buenos Aires, nro. 29/30, pp. 15-25, 2011.

UNZUÉ, Martín; ROVELLI, Laura. Trayectorias y encrucijadas en las políticas científicas y universitarias recientes de formación de doctores. Un estudio de casos en Argentina y Brasil. *9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política*. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP), Montevideo, julio 2017. Disponible en <<http://www.congresoalacip2017.org/archivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOjIjJR-F9BUIFVSVZPIjtzOjQ6IjIzODUiO3oiO3M6MT0iaCl7czozMjoiOWMxN2U4N-jAxZTM5Mjc3OTIzZDExNzNINjgxMjMoM2MiO3o%3D>> Acceso 13 jun. 2018.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, nro. 02, pp. 431-466, jul./dez. 2003. Disponible en <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759/8996>> Acceso 10 jan. 2018.

_____. A análise sociológica “Hermenêutica Objetiva” – novas perspectivas na pesquisa qualitativa. *31ª Reunião Científica da ANPEd*, Caxambu, 2011. Disponible en <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt14-4741--int.pdf>> Acceso 15 mar. 2018.

VILELA, Rita Amélia Teixeira; NOACK-NAPOLES, Juliane. “Hermenêutica Objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da Educação. In: *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, nro. 31, pp. 305-326, jul./dez. 2010.

WAINERMAN, Catalina; DI VIRGILIO, María Mercedes. *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires, Manantial, 2010.

**PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS,
ABORDAGENS E ARTESANATO INTELLECTUAL NA
PESQUISA EDUCACIONAL**

1 ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA O LA INSISTENCIA SOBRE LA DESACTIVACIÓN DE DETERMINISMOS

MYRIAM SOUTHWELL

El análisis político del discurso constituye un modo de reflexión que nos ha permitido avanzar en algunos interrogantes que son constantes en la teorización social, en la medida en que nos hemos preguntado cómo ha sido posible que se produjera un determinado proceso, que las sociedades tendieran en cierto sentido, que las instituciones organizaran su cotidianidad en torno a determinados propósitos. Esta analítica conceptual que surge fundamentalmente a partir de los trabajos de Ernesto Laclau y Chantall Mouffe introdujo el uso de algunas categorías —como la de discurso o significante— que han propiciado la puesta en diálogo de perspectivas posestructuralistas y nociones no deterministas que potenciaron también el análisis educativo.

Una aclaración con la cual deberíamos comenzar es que el análisis del discurso se ha propuesto desde muy diversas concepciones en los últimos años: enfoques más vinculados a la lingüística, perspectivas encuadradas dentro del estructuralismo, desarrollos relacionados con el interaccionismo, entre otras. Nuestra perspectiva aquí es el análisis político del discurso sostenido sobre la base de una concepción posestructuralista de lo social, el carácter ontológico de lo político, una mirada discursiva de la concepción gramsciana de la hegemonía y una incorporación sociopolítica de los desarrollos del psicoanálisis sobre la subjetividad. Explicitaremos cada una de estas nociones a lo largo de este capítulo.

1.1 Primeras categorías

Comenzaremos por la noción de *discurso*. La historia intelectual del siglo XX trabajó sobre nociones que partían de una búsqueda de aprehensión inmediata, es decir, un acceso a la realidad que no incluía la mediación del lenguaje. Los conceptos que permitían ese desarrollo eran el referente, el fenómeno y el signo, que funcionaron como elementos básicos para importantes corrientes filosóficas: la filosofía analítica, la fenomenología y el estructuralismo. Sin embargo, también en el devenir del siglo XX el pensamiento intelectual empieza a integrar la ineludible mediación que establece el lenguaje para toda búsqueda de comprensión de la realidad, y con ello pasa a generalizarse una cierta forma de teoría del discurso.

Por discurso no entendemos solo aquello que refiere a lo escrito y a lo hablado, no tenemos una concepción estrictamente lingüística del mismo, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social. Podríamos afirmar sintéticamente que vivimos en universos que son unificados a través de una serie de actos de sentido. De la misma manera que, por ejemplo, hablamos el idioma que nos pertenece sin necesidad de explicitar su gramática, la que sin embargo estamos aplicando, nuestra vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no somos necesariamente conscientes. Ese conjunto de normas que estructuran en este sentido la vida social es lo que entendemos como discurso (LACLAU; MOUFFE, 1985). De la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua, la tarea de un analista de discurso es reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido básica a través de la cual lo social se va configurando.

La noción de discurso establece un nuevo giro en la filosofía occidental: ya no la orienta hacia los actos o eventos, sino hacia las *condiciones de posibilidad*. Así, la acción pasa a ser observada como una estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste. La investigación de las condiciones de posibilidad estaba ya presente en el pensamiento de Kant y Husserl, pero mientras que en

la fenomenología o en la filosofía de Kant el *a priori* constituía una estructura básica de la mente que trascendía todas las variaciones históricas, la teoría contemporánea del discurso es profundamente histórica e intenta estudiar el campo discursivo con la experiencia de las variaciones temporales.

La expansión del modelo lingüístico a todas las áreas de las ciencias sociales fue produciéndose de manera progresiva y eso caracterizó a la producción intelectual estructuralista y posestructuralista a partir de los años 60 y 70. La tradición estructuralista experimentó una serie de reformulaciones que dieron nacimiento a la reflexión posestructuralista. El punto crucial de esas revisiones fue poner en cuestión la comprensión de lo social como totalidad cerrada, que era un punto central del estructuralismo clásico. El análisis político del discurso parte del hecho de que la hegemonía como concepto supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación; conlleva la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos que la práctica de articulación recompone o articula (LACLAU; MOUFFE, 1985). Esto implica que no se asume a la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que se entiende a los diversos órdenes sociales como intentos precarios —y en algún punto fallidos— de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un “orden social” como principio subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas, cuya naturaleza es necesario determinar (LACLAU, 1993b). La posibilidad de la contingencia y la articulación queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos no es nunca completa, dado que ninguna formación discursiva es una totalidad suturada. En este sentido, el discurso sería aquella totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora que establece una relación tal entre elementos que la identidad de estos es modificada como consecuencia de dicha práctica.

En consecuencia, entendemos que la estructura discursiva es una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales diferenciales sin llegar nunca a realizar una sutura última. Esta imposibilidad de fijación última de sentidos implica que siempre habrá fijaciones parciales y que lo social existe como esfuerzo por producir ese

objeto total imposible. El discurso es entonces el intento por dominar el campo de la discursividad (LACLAU; MOUFFE, 1985) y remite a la totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y de la que los sujetos no son plenamente conscientes.

En este desarrollo fueron también cruciales la reformulación de la lógica del significado de los últimos trabajos de Barthes, la relación establecida entre significado y significante por el psicoanálisis y la categoría freudiana de *sobredeterminación* radicalizada por Lacan, que mostró la imposibilidad de fijar significados a través de una estricta correlación entre significante y significado. Lo que Lacan denominó la lógica del significante avanzó también en la misma dirección de poner en cuestión la integridad del concepto de signo como había sido planteado por el estructuralismo clásico. Finalmente, el movimiento deconstructivo de Derrida planteó que ninguna estructura de significación contiene el principio de su propia clausura, y la existencia de una dimensión que actúa desde afuera de la estructura, el exterior constitutivo (LACLAU, 1993a).

1.2 Notas sobre una teoría de la hegemonía discursiva

La teoría del discurso de Laclau y Mouffe aportó provechosos desarrollos al campo de la teoría social. En ella desempeñan un importante lugar dos conceptos del campo posestructuralista: un análisis del poder centrado en la categoría de *hegemonía*, y la noción de *discurso* como totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico.¹ Estos conceptos están estrechamente relacionados con la negación de entender a la sociedad como una unidad totalizada y cerrada —como mencionábamos en el acápite anterior— y con la no estricta fijación

¹ El discurso no se limita al material escrito y hablado, sino que incluye todas las prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos; como tal, el discurso tiene tanto aspectos estrictamente lingüísticos como otros no estrictamente lingüísticos. Emparentado con la noción de juegos de lenguaje en el último Wittgenstein, el discurso se refiere a un conjunto de prácticas que no pueden ser reducidas ni a sus componentes semánticos ni a los pragmáticos.

entre significante y significado. En ese sentido, se puede entender que existen determinados *significantes flotantes* y, a través de ellos, es posible conceptualizar la lucha de distintos movimientos políticos por fijar de manera parcial ciertos significantes con determinadas significaciones. Por consiguiente, la configuración discursiva es esencialmente contingente, y no puede ser explicada por la estructura misma, sino por una fuerza que es en parte exterior a la estructura. Así, hegemonía es el resultado de una lucha en un terreno inestable, no centrado y abierto; estos rasgos son constitutivos de la base misma de lo social (LACLAU, 1993a).

El concepto de hegemonía proviene del pensamiento gramsciano, aunque en el trabajo de Laclau y Mouffe toma distancia de la centralidad de clase en el protagonismo revolucionario y del carácter teleológico. Asimismo, introduce nuevos elementos ya que se trata de una crítica al marxismo estructural inspirada en Gramsci, vía una teoría del discurso neogramsciana hacia un tipo de teorización posmoderna (TORFING, 1999). Concebir al discurso como una configuración significativa y abierta hace posible entenderlo como condición de las prácticas y disputas hegemónicas. Conceptualizar la hegemonía como una práctica discursiva no implica reducirla a las formas lingüísticas de la construcción del consenso, sino reconocer que las operaciones específicas involucradas en una práctica hegemónica tienen como condición estar enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas (BUENFIL BURGOS, 1994).

La tarea de un analista de discurso es tratar de reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido a través de la cual lo social se va configurando, de la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua. Lo político tiene un papel ontológico en la concepción de lo social, es decir que la sociedad se estructura en un cierto sentido básico, por medio de sus articulaciones políticas. El discurso implica acción y la práctica es en buena medida discursiva, por lo que no sería viable afirmar la distinción entre discurso y práctica (CHERRYHOLMES, 1998).

Así nos acercamos a explicar por qué cuando ciertos términos son el objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad, van a tender a

ser *significantes vacíos*, pues dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva (LACLAU, 1996); un significante es tendencialmente vacío pero nunca lo es en su totalidad. La articulación discursiva que finalmente se va a imponer es lo que define una hegemonía.

Tomemos un ejemplo. La noción de civilización fue fundante de los sistemas educativos en la Latinoamérica del siglo XIX y perduró durante el siglo XX; sin embargo, las significaciones que tuvo en el marco de diferentes discursos político-pedagógicos fueron muy distintas. La idea de civilización fue moldeada de manera diferente en la antinomia que la contraponía a barbarie, en la república conservadora, en las expresiones más republicanas, en las dictaduras militares, etc. Podemos decir que estuvo constantemente sometida a una pluralidad de articulaciones hegemónicas, por lo que tendió a encaminarse hacia la vacuidad de sentido. Cuando usualmente se habla de la vacuidad de los términos de ciertas políticas (por ejemplo, las populistas) se pierde de vista que es esa vacuidad lo que le permite influir de manera profunda en la vida política (SOUTHWELL, 2017). Si, por el contrario, los términos fueran muy fijos, no habría ninguna lucha o disputa alrededor de ellos y carecerían de toda influencia social. Este tipo de relación por la cual un elemento asume en cierto momento la función de representación de algo que lo excede, es a lo que Laclau denomina una relación hegemónica.

Como es sabido, los sistemas escolares fueron entendidos como una de las principales herramientas para luchar contra lo que se denominó la barbarie, y para desarrollar una cultura civilizada. En ese sentido, el sistema educacional fue conformado sobre un intento de reprimir algo: la barbarie. Esta matriz fue muy perdurable en la historia educacional y los espectros de lo reprimido reaparecieron continuamente.

Podemos desarrollar también este ejercicio analítico a través de un proceso más reciente. El concepto de profesionalización docente ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas prácticas desde las últimas décadas del siglo XX, sobre todo en América Latina. A primera vista, más allá de las diferencias por países, las últimas reformas del siglo

XX revelaron una identidad común no solo en los propósitos, principios y contemporaneidad de sus planteos, sino en el discurso que las possibilitó. Eso significaría que esta generalización se constituyó sobre un cierto consenso ideológico (Estado mínimo, focalización, competitividad, etc.) que desdibujó las fronteras de demarcación de la manera en que habían sido pensados los sistemas educativos nacionales. Los movimientos de reforma establecieron estrategias de regulación que produjeron cambios sustanciales en diversos ámbitos de los sistemas educativos, tales como el trabajo de las/os profesoras/es y el contenido de su formación, donde las estrategias de regulación supusieron la incorporación de una retórica sobre la profesionalización de la docencia. Allí la utilización del término “profesional” para interpelar a los docentes da cuenta de un cierto estilo de razonamiento y modo de presentación que lo construyeron como un sujeto portador de ciertas cualidades y disposiciones. En este punto es preciso destacar que así como otros conceptos, el de profesionalización no tiene un significado fijo, sino que, por el contrario, es construido discursivamente en contextos históricos institucionales precisos.

En ese marco, los organismos internacionales adquirieron una notable importancia en el acompañamiento de las mencionadas reformas educativas a través del financiamiento de programas para su implementación o del asesoramiento a los países de la región. Vale la pena analizar las tensiones que se producen entre las diferentes enunciaciones y significados en disputa. Lo particular de estas políticas, en su calidad de procesos sociales de significación, es que intentan fijar de modos diversos al “profesional de la educación” como posición de sujeto.²

² Nos remitimos a la conceptualización de Laclau en torno a que “... Hablar de ‘sujeto’ remite a ‘posiciones de sujeto’ en el interior de una estructura discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda “experiencia” depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas” (LACLAU; MOUFFE, 1985, pp. 132-133). Los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por el esencialismo de las partes propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran en una serie de posiciones diferenciales. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada.

En ese sentido, exploramos cómo estos discursos intentaron hacer lo propio con la noción de *docente*, en cuanto posición de sujeto, que interpeló a un conjunto de agentes de los sistemas educativos asignándoles una posición en las formaciones discursivas, pero también una particular historia que los constituyó como sujetos. Esos discursos modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de la formación que se propuso para el sector. La noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se interpeló a los docentes en el marco de las reformas educativas; por eso, entendemos a la profesionalización como un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos en una contienda por unir esa noción amplia con significaciones particulares. Se trató de una disputa hegemónica a través de sus actos discursivos en torno a esa noción.

1.3 La construcción hegemónica y lógicas de lo social

En la teoría propuesta por Laclau y Mouffe existen dos lógicas incompatibles, y a la vez necesarias, de lo social: se trata de las relaciones de diferencia y las de equivalencia. En las relaciones diferenciales se expanden los lugares de antagonismo y las reivindicaciones democráticas, lo que dificulta la centralización alrededor de un solo conflicto; estas finalmente llevan a la constitución de las instituciones sociales. Las relaciones de equivalencia son aquellas en las que la equivalencia se expande, se reducen los lugares de antagonismo, tendiendo a simplificar el terreno político debido a que los conflictos pueden ser sustituibles; de ese modo los antagonismos se condensan en una polarización y llevan a los momentos de ruptura radical. En un sentido o en otro, estos dos elementos de tensión constituyen lo social; el momento de negociación entre estas dos lógicas es lo que produce lo político. Lo político pasa por la categoría de hegemonía como categoría central, porque ella es la que explica esta forma de invertir en un contenido particular la forma de una representación global.

Analicemos esto en dos ejemplos de la historia argentina, que aunque no desarrollaremos aquí, posibilitan entender lo que se está planteando. Cuando Perón es derrocado en 1955 se estableció la necesidad de “desperonizar a la sociedad” y en ese intento el sistema educativo tenía un importante papel. La estrategia de las fuerzas políticas que se desplegaron a partir de ese momento era crear un sistema liberal estable, que hiciera que el peronismo fuera pasando cada vez más al horizonte de lo social y que no representara una amenaza. Esto solo podía suceder si las reivindicaciones sociales que habían constituido la columna vertebral del peronismo podían ser absorbidas una a una por el sistema. En el sistema educacional hubo intentos en ese sentido: la reconversión de la Universidad Obrera, la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica, la expansión del sistema en todos sus niveles, etc. Si la estrategia tenía éxito el resultado sería un conjunto de demandas individualizadas dentro de una estructura fuertemente institucionalizada (esto podría analizarse con las modalidades de desarrollismo autoritario que cobran forma en la segunda mitad del siglo XX). Si por el contrario el sistema era incapaz de absorber esas reivindicaciones de masas, lo que podía ocurrir es que iba a haber una acumulación de demandas insatisfechas con un aparato institucional incapaz de asimilarlas, y en ese caso los símbolos, las cadenas de equivalencias entre todas esas demandas se iban a tender a aglutinar entre todos los símbolos político-ideológicos del peronismo. Lo que finalmente sucedió fue que esos símbolos fueron crecientemente vacíos y desarrollaron una progresiva capacidad de absorción de esas demandas. ¿Cuál era el símbolo? El retorno de Perón.³

El segundo ejemplo lo tomaremos del análisis de los discursos ordenadores de las políticas educacionales en el tramo que va desde la finalización de la dictadura militar de 1976-1983 hasta el comienzo de la década del 90 (SOUTHWELL, 2007a). El gobierno de Raúl Alfonsín (primer presidente argentino de la reapertura democrática) construyó su hegemonía alrededor del significante *democracia*, que ocupó el lugar central en todos los discursos de la

³ Esta es una extrapolación de un ejemplo dado por Ernesto Laclau en una sesión de trabajo.

época. Por ejemplo, uno de los más famosos —y reiterados— enunciados de Alfonsín fue: “con la democracia se come, se cura y se educa”⁴. Así, se articulaban significados relacionados con el bienestar de la sociedad (nutrición, salud, educación, libertad, representación política, etc.) alrededor del significante democracia. Toda la producción discursiva presidencial intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito de la construcción de un régimen político democrático. En términos de Laclau, la restitución del orden democrático funcionó como la siempre incompleta superficie de inscripción para una plenitud ausente (LACLAU, 1993a, pp. 77 y ss.).

En la base de este análisis se encuentra la concepción de la realidad como discursivamente construida, donde los discursos no poseen esencias inalterables, sino que pueden ser alterados en forma constante por acciones políticas diversas. Debemos decir también que si la tensión entre las lógicas de la diferencia y de la equivalencia es finalmente irresoluble, no hay ni forma de institucionalización total ni forma de antagonismo completo; siempre la política va a ser una negociación entre esos dos planos.

1.3.1 *Deconstrucción e identificaciones*

La formación de un discurso es el resultado contingente de una serie de articulaciones. Articulación, decíamos, es la “práctica que establece relaciones entre elementos de manera que sus identidades son modificadas como resultado de la práctica articuladora” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 105). Las prácticas articuladoras tienden a organizar el discurso en torno a una serie de *puntos nodales*, que cumplen el papel de significados maestros capaces de unificar discursivamente una serie de elementos, entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados (TORFING, 1999). Si retomamos uno de los ejemplos que dábamos anteriormente, el concepto de civilización es un punto nodal en la historia educacional de Occidente, que se articuló con diferentes nociones en los distintos momentos históricos.

⁴ Discurso del presidente Alfonsín durante la campaña electoral para la presidencia.

El mito “civilización o barbarie” al que ya hicimos referencia puede ser analizado como un lugar de lectura constituido por términos externos a lo representable. Cuando la representación de una idea domina a tal punto que se constituye en el horizonte de toda demanda y de toda acción posible, entonces el mito deviene imaginario. La concepción iluminista/positivista, por ejemplo, es un imaginario de gran peso para la historia cultural y política de nuestra región, que a su vez posee ciertos mitos. En el marco de la teoría de la hegemonía, el concepto de imaginario, acuñado por el psicoanálisis, adquiere ciertos aspectos de esa enunciación pero es reformulado en términos político-sociales, tendiendo a la comprensión de los modos de identificación y la conformación de la fantasía social. En cierto sentido el imaginario constituye un espacio mítico de todo orden social posible, que permite pensar algunas dinámicas sociales en términos de la ilusión de completamiento. La ilusión de plenitud es un horizonte de totalización que genera modos de identificación, y con ello, nuevas relaciones entre elementos y modificación de identidades previas.

El espacio mítico se presenta como alternativa frente a la forma lógica del discurso estructural dominante (...) Pero a lo que el espacio mítico se opone... [es] a los efectos des-estructurantes que dislocan a esta última. Por otro lado el mito es una “imagen” que ha borrado las huellas de su conformación. La eficacia del mito es esencialmente hegemónica: consiste en constituir una nueva objetividad a través de la rearticulación de elementos dislocados. (...) La condición de emergencia de un imaginario es la metaforización del contenido literal de cierta reivindicación social. (...) En la medida en que coexisten cada vez más dislocaciones no integrables a ese espacio de representación, el espacio es, por así decirlo, re-literalizado, su capacidad metaforizante disminuye y pierde, por lo tanto, su dimensión de horizonte (LACLAU, 1993a, pp. 77-81, traducción nuestra).

El reconocimiento del carácter mítico nos pone en situación de análisis del carácter contingente de las configuraciones que nos constituyen como sujetos. La operación de mostrar que la unión que pueda existir entre elementos es el resultado de sobredeterminaciones y decisiones contingentes y no el resultado de relaciones necesarias, es lo que se denomina la deconstrucción. Deconstruir una forma de pensamiento es mostrar toda la estructura decisoria contingente que está en la base de este tipo de operación. Si ligamos este análisis a lo que ya planteamos acerca de la teoría de la hegemonía, se encuentra con claridad la relación entre la deconstrucción derrideana y la teoría de la hegemonía. Hemos dicho que hegemonizar algo quiere decir establecer una relación contingente entre un elemento particular y una universalidad imposible. Es decir, que esta universalidad se exprese a través de un contenido particular es un hecho puramente contingente que no responde a ninguna necesidad apriorística o estructural. La política es ese juego, tal como lo hemos descripto. Por consiguiente la deconstrucción, al mostrar que hay una estructura de decisiones que está en la base de relaciones que son sedimentadas, que aparentemente son necesarias, contribuye en esa medida a expandir el campo de las relaciones hegemónicas. De esta manera, se analizan como hegemónicamente constituidos muchos más elementos que los que en principio se hubieran supuesto y este es el gran avance que la deconstrucción ha verificado en ese sentido. Lo que la deconstrucción aporta es una teoría acerca de la contingencia histórica y del carácter histórico de los lazos que de otra manera habrían sido considerados necesarios.

1.4 Hegemonía y educación más allá del determinismo

Tradicionalmente, los análisis referidos a los sistemas educativos y su discurso ordenador privilegiado —la pedagogía— han estado imbuidos de elementos deterministas, asociados con diferentes tendencias y poderes. Esa determinación de las esferas educativas tiene una larga historia que incluye desde la crítica a las posiciones meritocráticas liberales, el movi-

miento de las teorías de la reproducción y el desescolarismo, así como la influencia educacional del determinismo de clase. Nos interesa aquí hacer foco en otra forma de determinación algo más reciente: nos referimos a los modos de explicar las características de los sistemas educativos nacionales como epifenómenos de tendencias mundiales globales. En ellos se promueve el análisis de los proyectos educativos como reflejos de una tendencia internacional, y de instituciones políticas y de financiamiento de incidencia internacional (organismos internacionales, agencias de financiamiento, etc.) como factores determinantes en la política educativa. En este terreno, la dinámica educativa estaría supeditada a determinaciones que con mucha frecuencia resultan ser económicas, sociológicas, o ambas.

La educación está vinculada de forma directa a los proyectos de gobierno de cada sociedad de manera muy compleja. No existe un proceso puramente comunicativo en términos funcionales, sino que hay procesos de significación, apropiación y selección que se fundan en un terreno y construyen realidades que no están previamente cartografiadas de modo inalterable. En suma, un proyecto educativo no debería analizarse en relación de continuidad con una demanda social en particular, sino en relación de *articulación*. Nos interesa aquí ir más allá de un abordaje de los sistemas educativos como reflejos supeditados a lógicas externas; esto no significa negar de modo taxativo la incidencia de características globales o aspectos económicos, de crisis socioeconómicas o regulaciones sociales, etc. Lo que queremos destacar es que el campo de la educación y los actores que le dan vida no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, impávidos y hasta inermes ante oleadas que clausuran la politicidad de sus posicionamientos y acciones.

La perspectiva no determinista alcanza, en la teorización de Laclau y Mouffe, una serie de definiciones posmarxistas. Los autores presentan una historia del marxismo como un progresivo acercamiento al carácter contingente de lo social, cuando históricamente había sido conceptualizado como el desarrollo *necesario* de las leyes de la historia. De este modo, revisan ciertos elementos centrales del pensamiento marxista, que “consiste

en profundizar ese momento relacional que Marx, pensando desde una matriz hegeliana y, en todo caso, propia del siglo XIX, no podía desarrollar más allá de un cierto punto” (LACLAU, 1993b, p. 127).

Mencionaremos aquí dos de las críticas que elaboraron Laclau y Mouffe, y que resultan importantes para nuestra indagación: el reduccionismo de clase y la noción de la historia. Entre los elementos centrales del marxismo, hay uno que es la raíz de muchos otros: el centralismo de la noción de clase. Las contradicciones fueron entendidas como un sistema jerárquico que podía ser reducido a la contradicción de clase; sin embargo, este principio no resultó suficiente para analizar la variedad histórica de las ideologías existentes. Aunque cuestionan una posición de determinismo económico, el eje de su discusión es el esencialismo que encuentran en dicha formulación. La conformación social no es una totalidad gobernada por un principio de organización, determinada en última instancia por una causalidad económica (LACLAU, 1978; LACLAU; MOUFFE, 1985). Los autores introducen los conceptos de antagonismo social y subjetividad política como condición de posibilidad de lo social, que permite la construcción de fronteras políticas. Las identidades están siempre basadas en relaciones antagónicas (en términos simbólicos) con otras identidades; por esa razón, las relaciones sociales son siempre precarias y comprenden diversos antagonismos. De este modo, en el antagonismo la negatividad como tal asume una existencia positiva.

Detengámonos en algo central para nosotros: el análisis marxista de la determinación educativa. Entre los análisis reproductivistas que tanto modelaron la producción pedagógica de la segunda mitad del siglo XX —la mayoría de ellos desarrollados desde el marxismo o perspectivas cercanas— existía una dimensión que determinaba la experiencia educacional: la pertenencia de clase. Todo elemento o contradicción en el terreno político-educacional fue relacionado con la noción de clase. Sin embargo, este principio no fue suficiente para analizar la variedad de elementos que conformaban los proyectos educacionales. Los análisis reproductivistas implican un concepto de reproducción social que fija el sentido del proceso educacional fuera de él. Aunque la existencia de diferentes elementos es

reconocida, su interrelación se refiere a un elemento central: la identidad de clase. Se reconocen otros antagonismos, pero estos son relegados o subsumidos bajo el concepto de lucha de clase; así, una multiplicidad de sujetos sociales son definidos por su identidad de clase.

En un intento de avanzar más allá de estas posiciones, la teoría de la hegemonía es crucial para desarrollar una comprensión más amplia. Entender la hegemonía como práctica da nueva luz al proceso por el cual las identidades sociales son constituidas. Las prácticas hegemónicas tienen como condición un marco de significados sociales compartidos, y la imposibilidad de fijar temporalmente posiciones relativas. La hegemonía es constituida como una práctica discursiva dentro de la cual posiciones diferenciales enfatizan y construyen equivalencias entre ciertos polos de diversos antagonismos, e intentan subvertir un orden social y reemplazarlo por otro. La lucha por la hegemonía es interpretada como el proceso de emergencia de diversos conflictos que no poseen un significado previamente establecido. Esos conflictos son el resultado de la articulación, desplazamiento, sustitución, conquista y retroceso de las relaciones de poder dentro de lo social (LACLAU; MOUFFE, 1985).

La conceptualización desde el discurso establece que toda formación discursiva es el resultado contingente del juego abierto de diversos discursos. El carácter relacional de las identidades implicadas en la noción de articulación juega un importante rol en la teoría de la hegemonía. De acuerdo con Laclau y Mouffe, hegemonía es un tipo de relación política que está dominada por la noción de articulación; no es, por el contrario, un concepto “topográfico” y por ello no puede ser concebida como la “irradiación” de efectos desde un punto privilegiado. En ese sentido, una práctica hegemónica es una particular demanda social que transforma su contenido específico en una fijación parcial de significado alrededor del cual otras demandas sociales son articuladas. En consecuencia, esta transformación dentro de elementos articulatorios implica una lucha política.

Por ejemplo, el conocimiento que es enseñado en las instituciones educativas es el que es considerado socialmente legítimo. Esta síntesis es

expresada en el currículum; por esta razón la elaboración del mismo es una arena de lucha donde muchos sectores discuten sobre lo que cada uno de ellos considera conocimiento válido y necesario. La cuestión que subyace a estas discusiones es cómo el “conocimiento oficial” representa una configuración de intereses dominantes en la sociedad. En esta discusión, se construyen fronteras políticas e identidades que están siempre basadas en relaciones antagónicas con otras identidades; ello supone que ambos términos son constituidos en la relación (no previamente) en un modo temporario (no definitivo). Esta lógica de contingencia no puede ser explicada por un determinismo.

El currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos, creencias, etc.) que forman una propuesta político-educacional elaborada y sostenida por diversos sectores sociales con intereses diferentes y también contradictorios.⁵ Es decir, no son piezas desordenadas de intereses ligados a un solo grupo sino el resultado de una articulación hegemónica. Esta articula elementos provenientes de sectores dominantes y también de otros, y en ese resultado hay una discusión con las posiciones reproductivistas.

Las aproximaciones deterministas de la reproducción social incluyeron durante mucho tiempo una concepción de sujeto predestinado, esencial, unívoco, estable y racional. Este concepto de sujeto ha venido siendo revisado en las últimas décadas. A través de la inclusión de sujetos en sus prácticas sociales —con referencia a antagonismos sociales diferentes— esas posiciones son articuladas alrededor de un núcleo o principio hegemónico. El sujeto no es constituido como el resultado de una unidad *a priori*, sino que es sobredeterminado.

El concepto de sobredeterminación fue tomado del campo del psicoanálisis (de las nociones freudianas de condensación y desplazamiento presentes en la interpretación de los sueños) e introducido en el análisis social por Althusser; el mismo alude como idea básica a la multiplicidad de determinaciones, determinación recíproca y a la fusión de distintas contradicciones que conservan su especificidad. En el análisis social, la

⁵ Estoy aludiendo a la ya clásica conceptualización de currículum desarrollada por De Alba (1995).

noción de sobredeterminación posibilita interpretar una causalidad histórica más flexible que la determinación; permite poner atención en la inclusión y exclusión de elementos que se articulan en distintos discursos y la factibilidad de articulaciones posibles de un mismo discurso.

La noción de sobredeterminación permite dar cuenta de la multiplicidad posible de articulaciones de un discurso, mostrando la diversidad de antagonismos sociales que conforman las identidades sociales. Los sujetos sociales no están contruidos de manera previa a su inserción en las prácticas sociales, sino que son el resultado de una articulación hegemónica.

En suma, un proyecto educacional no debe ser analizado en una relación de continuidad con una particular demanda social, sino en una relación de articulación. Por otro lado, las identidades particulares son siempre inestables y los contenidos de esa relación de articulación son permanentemente renegociados. La educación está vinculada de manera directa con los proyectos políticos de cada sociedad, pero en un modo mucho más complejo del que comúnmente se piensa. El dispositivo pedagógico es constituido como una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. No hay un puro proceso de comunicación, en términos funcionalistas; si consideramos el proceso escolar como una reproducción de la cultura dominante inalterada, la historicidad inherente al proceso educacional es anulada. La transmisión/adquisición de la cultura debe ser entendida como un proceso de significación; de otra manera, la identidad de quien enseña y la de quien aprende son consideradas esenciales y establecidas por determinados mecanismos sociales. La relación política entre diferentes sujetos dentro de la sociedad puede tomar parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desordenando el dispositivo de reproducción. Entonces, la educación puede ser entendida como un proceso de transmisión-adquisición, enseñanza-aprendizaje, de las formas de diferenciación y articulación culturalmente acumuladas (PUIGGRÓS, 1995).

De esta manera, las prácticas pedagógicas aluden a prácticas hegemónicas donde los sujetos son constituidos como sujetos de *interpelación*.⁶ Desde una visión gramsciana no podemos separar lo pedagógico de lo político; sin embargo, la clase de articulaciones que organiza la acción educativa tiene una lógica diferente, específica, no directamente derivada de las demandas políticas. Para analizar esta relación no determinada, es fructífero el concepto de sobredeterminación. En la lucha por la hegemonía, atravesada por diferentes antagonismos, confluyen procesos de emergencia de diversos conflictos que no poseen un significado idéntico previamente establecido, sino que son resultado de la articulación, desplazamiento, sustituciones, conquistas y retrocesos en torno a la subversión de relaciones de poder en diversos ámbitos de la vida social. Los ámbitos de lo político, lo económico, lo cultural se constituyen en el orden simbólico dentro de la cadena discursiva de lo social, y sus relaciones, lejos de ser determinaciones fijas, son determinaciones que se desplazan de un ámbito a otro, que se condensan temporalmente en un lugar. Son relaciones que nunca alcanzan a estar fijadas en su totalidad. En el campo de la historia, la noción de sobredeterminación tiene un valor explicativo importante ya que además de permitir una idea de causalidad histórica más flexible que la determinación, hace posible visualizar los movimientos de inclusión y exclusión de discursos que eventualmente reemergen articulados a posiciones distintas de las cuales estaban cuando fueron excluidos. También permite dar cuenta de la multiplicidad de articulaciones posibles de un mismo discurso en el tiempo y en el espacio.

⁶ El concepto de *interpelación* fue introducido por Althusser para enfatizar el modo en el cual la estructura social determina las posiciones de sujeto. El trabajo de Althusser entendía la práctica de *interpelación* en la estructura social que determinaba al sujeto, *antes* de ser *interpelado* (HOWARTH, 1998). Laclau y Mouffe acentuaron que las prácticas sociales son el terreno de constitución del sujeto social y dentro de ellas, son desarrolladas las estrategias *interpelativas*. La *interpelación* es una práctica que tiende a constituir sujetos. El sujeto es nombrado en un proceso de identificación, y su efectividad dependerá de la medida en la cual se reconoce en la *interpelación discursiva* (LACLAU; MOUFFE, 1985).

Teniendo en cuenta estas observaciones, las identidades educacionales no deben entenderse como la reproducción del mero reflejo de ciertas esencias, sino como el resultado de una compleja dinámica sobredeterminada. La producción de diferencias y articulaciones es sobredeterminada y es históricamente precedida por procesos de significación que constituyen sujetos. En momentos de confrontación política fuerte, en los que los actores sociales se ven interpelados por necesidades de modificación profunda, las propuestas educacionales deben analizarse en el contexto de esas interpelaciones.

De esta manera, en el marco del análisis del discurso toda identidad dada es un efecto de relaciones diferenciales y contingentes, y se trabaja preferentemente con la noción de posiciones de sujeto. Por ejemplo, en trabajos previos (SOUTHWELL, 2007b, 2012) exploramos cómo distintos discursos intentaron fijar de modos diversos la noción de *docente*, en cuanto posición de sujeto, interpellando a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición en las formaciones discursivas pero también una particular historia que los constituyó como sujetos. Hemos tomado el caso de la forma en que las prescripciones de políticas docentes intentaron fijar la idea del ser docente a determinados sentidos y así modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de la formación que se propuso para el sector.

De esta manera, hemos buscado reconstruir la posición que los docentes construyen ante situaciones y sujetos de forma activa, contingente, no previamente “cartografiada” ni estable; que se produce *en* la relación y no de modo previo y que genera también una posición (contingente y no establecida con anterioridad) en aquellos con quienes se vincula. La opción teórica y metodológica de estudiar las posiciones que construye activamente el sujeto docente es tributaria de una serie de movimientos conceptuales que revisaron y reformularon los presupuestos del determinismo (economicista o sociológico, por ejemplo) y del estructuralismo, que se hallaban en los fundamentos de la construcción de dicha tradición. A partir de esa perspectiva, pueden incorporarse análisis acerca de cómo los docentes se apropian, disputan, reformulan y negocian los sentidos

de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente son muy definitorias y que las definiciones estatales sobre ellas explican de manera suficiente lo que sucede en el mundo escolar. La idea de posición docente es tributaria —aunque no análoga— de la de posición de sujeto (LACLAU; MOUFFE, 1985) y, en ese sentido, implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, históricos y de validez trascendente (CHERRYHOLMES, 1998). Así, la idea de posición docente a la que aquí aludimos se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que, en ese marco, los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella.

1.5 Consideraciones finales

En este capítulo se buscó explicitar lo que se considera un marco de trabajo que resulta sumamente productivo para revisar ciertas sedimentaciones en el campo educacional. El análisis político del discurso abandona la pretensión de una definición “verdadera” de los objetos que aborda, junto con una concepción de identidades sociales fundada en esencias preconcebidas. Por otro lado, también toma distancia de las presuposiciones de un sistema lingüístico cerrado y autorreferido que ha sido adoptado por otras teorías del discurso.

La teoría de la hegemonía pone atención en la construcción de identificaciones; las identidades sociales están sujetas a la dislocación de lo social y a ser rearticuladas a través de las luchas hegemónicas, unidas mediante la construcción de antagonismos sociales y naturalizados por su propósito de universalidad. Por eso, aquí hemos procurado mostrar los aportes que esta perspectiva teórica ha ido generando y generará en el campo pedagógico para revisar y ampliar el enfoque analítico y metodológico. La desnaturalización o des-sedimentación, así como la superación de posicio-

nes esencialistas o deterministas, han venido desarrollando importantes avances en la conceptualización de procesos educacionales de todo tipo.

De acuerdo con estos conceptos, además, el análisis del discurso parece ser una manera notablemente productiva de analizar la construcción histórica de las posiciones en el terreno educativo y de los significados pedagógicos. Esto no implica negar de modo taxativo la incidencia de características globales o aspectos económicos, de crisis socioeconómicas o regulaciones sociales, etc. Lo que nos interesa destacar es que el campo de la educación y los actores que le dan vida no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, ni forman parte de una inercia ante oleadas que clausuran la politicidad de sus posicionamientos y acciones. Asimismo, volvemos a enfatizar el peso de la historia y las tradiciones que funcionaron como superficie de traducción de enorme fuerza, sobre todo cuando de la dinámica escolar se trata. La acción y la organización educativa ya no como una condición casi unidireccional del poder puesto en función de cierta dirección, sino como motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas, y que por lo tanto va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar y construyan realidades cotidianas. Así, entendemos que hay un ejercicio muy productivo en el análisis de las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.

REFERENCIAS

BUENFIL BURGOS, Rosa N. *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-CINVESTAV-IPN/ CONACYT, 1994.

CHERRYHOLMES, Cleo. *Power and Criticism, Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 1998.

DE ALBA, Alicia. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

HOWARTH, David. Discourse theory and political analysis. In: SCARBOROUGH, Elinor; TANENBAUM, Eric (Eds.) *Research strategies in the social sciences*. Oxford: OUP, 1998.

LACLAU, Ernesto. *Política e Ideología en la teoría marxista*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1978.

_____. Discourse. In: GOODIN, Robert; PETTIT, Philip (Eds.) *A Companion to Contemporary Political Philosophy*. London: Blackwell, 1993a.

_____. *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva visión, 1993b.

_____. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE Chantall. *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI, 1985.

_____. Post-marxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE Chantall. *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva visión, 1993.

PUIGGRÓS, Adriana. *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel, 1995.

Southwell, Myriam. Con la democracia se come, se cura y se educa.... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. In: CAMOU, Antonio; TORTTI, María Cristina; VIGUERA, Aníbal (Coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo, 2007a.

_____. Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. In: *Anuario de Historia de la Educación n. 8*. Buenos Aires: Prometeo, 2007b.

_____. Formas de lo político en la escuela. In: Southwell, Myriam (Comp). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura*. Rosario: Homo Sapiens, 2012.

_____. Populismo é conceito-chave para pensar a política hoje, entrevista de João Vitor Santos. *Revista do Instituto Humanitas*, Sao Leopoldo, UNISINOS, n. p., 2017.

TORFING, Jacob. *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell, 1999.

2 A HERMENÊUTICA OBJETIVA E ARELAÇÃO DA TEORIA CRÍTICA COM AS PESQUISAS QUALITATIVAS COM BASES EMPÍRICAS EM EDUCAÇÃO¹

PEDRO SAVI NETO

2.1 Introdução e antecedentes da pesquisa

A hermenêutica objetiva é uma abordagem de pesquisa sociológica qualitativa, desenvolvida sobre bases empíricas, concebida por Ulrich Oevermann no final da década de 1960, e que vem sendo amplamente utilizada na Alemanha em pesquisas no campo da educação, especialmente desde a década de 1980. O referido método de pesquisa, diretamente influenciado pela Teoria Crítica da Sociedade, combina elementos da dialética negativa de Theodor Adorno com a tradição hermenêutica e a sociologia estruturalista.

Neste capítulo, serão apresentados elementos caracterizadores da referida abordagem de pesquisa, traçando um roteiro de referências possíveis para um estudo mais aprofundado e condizente com a complexidade do tema, dentre os quais, desde já, destacam-se as pesquisas de Rita Amélia Teixeira Vilela (2009; 2010; 2011) e de Luiz Roberto Gomes (2017), ambos pesquisadores-referência em Teoria Crítica e hermenêutica

¹ Uma versão adaptada deste texto foi encaminhada para publicação no dossiê Theodor Adorno, da revista *Veritas*, em junho de 2018.

objetiva no Brasil. O tema será abordado da seguinte maneira: a) serão apontados elementos históricos e teóricos do movimento chamado de Teoria Crítica², dando ênfase ao conceito de dialética negativa de Theodor Adorno, na medida em que se trata de fundamento teórico central da hermenêutica objetiva, e à controversa relação entre a Teoria Crítica e pesquisas empíricas; b) serão apresentados elementos caracterizadores da hermenêutica objetiva; c) serão, por fim, apresentadas algumas das contribuições do pesquisador alemão Andreas Gruschka na aplicabilidade do referido método às pesquisas educacionais na Alemanha, além de algumas experiências no Brasil a partir da referida abordagem de pesquisa.

2.1.1 Antecedentes pessoais da pesquisa

A minha trajetória acadêmica teve início no curso de Ciências Jurídicas e Sociais, em 1997, confiando, ingenuamente, em uma relação mais autêntica entre o direito e a justiça. Muitas foram as decepções que me levaram a perceber o descolamento entre a ciência do direito e um ideal de justiça, tanto em nível acadêmico quanto nas experiências profissionais (trabalhei mais de dez anos como advogado, tanto na iniciativa privada quanto no serviço público).

Teimoso, persisti no direito, tendo cursado, após a graduação, uma especialização em Direito Penal, ramo mais violento do direito, na medida em que é o único através do qual o Estado tem a autorização legal de privar o ser humano de sua liberdade; e que, em função disso, não raras vezes já foi (e ainda é) utilizado como um refinado e conveniente mecanismo de controle social, de manutenção de desigualdades históricas. Felizmente, no âmbito da referida especialização, conheci Ricardo Timm de Souza, responsável pelo Seminário de Ética. Compreendi que a minha reflexão sobre a relação entre direito e justiça faria mais sentido no campo da filosofia.

² No âmbito deste texto, o termo Teoria Crítica refere-se somente aos autores da chamada primeira geração do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, dentre os quais destaco: Max Horkheimer, Erich Fromm, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Franz Neumann, Leo Löwenthal e Otto Kirchheimer.

Por intermédio do mesmo professor, fui apresentado ao filósofo Theodor Adorno e identifiquei-me com o seu pensamento, que condiciona o conceito de verdade ao evitamento da injustiça e que se propõe a pensar: como é possível que a humanidade, livrada do mito, ao invés de “entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie?” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). Cursei, concomitantemente, licenciatura, bacharelado e mestrado em Filosofia, realizando pesquisas teóricas sobre a obra de Adorno (pesquisei, no mestrado, a relação entre justiça e direito e, na graduação, a relação entre filosofia e obra de arte através da análise que Adorno faz da literatura de Franz Kafka).

Tanto em Adorno quanto no movimento filosófico da Teoria Crítica, a possibilidade de justiça social depende de uma sociedade de indivíduos capazes de exercerem livremente a racionalidade (emancipados, autônomos). Com base nisso, migrei a minha pesquisa, novamente teórica, para o doutorado em Educação, tendo sido orientado por Nadja Hermann e Mónica de la Fare, em pesquisa sobre a relação entre Educação e o dever de memória histórica, trabalho igualmente fundamentado na filosofia de Adorno com as contribuições de meu orientador de estágio na Espanha, Reyes Mate. Nas pesquisas realizadas para a escrita da tese, deparei-me com a obra do alemão Andreas Gruschka. Ele realizou uma série de pesquisas teóricas com bases empíricas, orientadas pela hermenêutica objetiva, sobre a educação na Alemanha, com importantes contribuições para pensar a relação entre mercado e os ideais educacionais iluministas.

Atualmente, ocupo bolsa de pós-doutorado na PUCRS, pesquisando a relação entre ética e normatização das pesquisas em Educação. Em função dessa atividade, participei da organização do *I Congresso Internacional Theodor Adorno: a atualidade da crítica*, no ano 2017, oportunidade na qual pude conhecer e ouvir Gruschka. Desde então, entre outras atividades, tenho pesquisado sobre a hermenêutica objetiva como abordagem de pesquisa em educação. No presente texto, compartilho alguns elementos do atual estágio de minha pesquisa.

2.2 A Teoria Crítica

2.2.1 Contextos histórico e teórico

Como parte dos primeiros movimentos que culminaram mais tarde com a inauguração do *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt - IPSF)³, sede física do nascimento e do desenvolvimento inicial da Teoria Crítica, é possível considerar: (a) a parceria entre Félix Weil, filho de um rico cerealista judeu alemão que morava na Argentina, e Kurt Albert Gerlach⁴, em torno da ideia de um instituto dedicado ao socialismo científico, e (b) uma reunião realizada em 1923, dentro da *Semana de Trabalho Marxista*, em um hotel perto de Ilmenau, pequena cidade alemã próxima de Frankfurt. A referida semana contou com as presenças de Georg Lukács e Friedrich Pollock, dentre outras, e foi organizada por Weil e Korsch. Praticamente metade dos presentes nesse encontro participou do início do IPSF. Inspirados pela citação de Marx no final do livro escrito por Korsch (2008): “Não se pode ultrapassar a filosofia

³ Embora não seja a nossa intenção neste texto, faz-se importante tecer algumas considerações sobre a distinção entre as denominações Teoria Crítica e Escola de Frankfurt (para compreender adequadamente a questão v. FLECK, 2017; NOBRE, 2014), apenas na medida em que se faz necessário para a compreensão da hermenêutica objetiva e de quais características da Teoria Crítica a influenciaram. O termo *escola* é problemático, pois, embora os pesquisadores do movimento inicial tivessem a obra de Marx como referência, não havia a unidade de pensamento que caracteriza uma escola. Foi uma terminologia que surgiu apenas na década de 1950, quando Horkheimer e Adorno voltaram do exílio americano para a Alemanha. Assim, Escola de Frankfurt: “designa antes de mais nada uma forma de intervenção político-intelectual (mas não partidária) no debate público alemão do pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como no da esfera pública entendida mais amplamente” (NOBRE, 2014, p. 20). Nesse sentido, é possível compreender a denominação Escola de Frankfurt como um momento da Teoria Crítica. Por outro lado, a denominação Teoria Crítica surgiu pela primeira vez no texto de Horkheimer, de 1937 (Teoria Tradicional e Teoria Crítica), publicado na revista do Instituto de Pesquisa Social, a *Zeitschrift für Sozialforschung*. Teoria Crítica designa uma abordagem teórica de um grupo específico de intelectuais filiados ao campo, inicialmente reunidos em uma instituição (FLECK, 2017; NOBRE, 2014; WIGGERSHAUS, 2002). Em que pese exista um grande trabalho de produção acadêmica que fale de diferentes gerações da Teoria Crítica, parece-nos mais adequado o posicionamento no sentido de que houve apenas uma geração de pesquisadores que manteve, embora com particularidades, suas pesquisas ancoradas nos mesmos fundamentos essenciais que fundamentam a chamada Teoria Crítica (nesse sentido, FLECK, 2017).

⁴ Weil tinha decidido que Gerlach seria o primeiro diretor do IPSF – o que não se concretizou apenas em função do falecimento de Gerlach por diabetes em 1922 (JAY, 1989; WIGGERSHAUS, 2002).

sem realizá-la”, esse grupo de intelectuais estava convencido de que era a hora de assumir seu papel ao lado do proletariado (WIGGERSHAUS, 2002).

Como desdobramento de diversos projetos e com recursos de Weil, o IPSF teve a construção de sua sede autorizada ainda no ano de 1923. A cerimônia de inauguração ocorreu no dia 22 de junho de 1924, e seu primeiro diretor foi Carl Grünberg, o qual defendeu uma orientação marxista mais ortodoxa em sua gestão. Grünberg criou um espaço acadêmico, até então inédito, de possibilidade de estudo científico formal sobre o marxismo, sobre a história do socialismo e do movimento proletário, tendo como principal luta conquistar reconhecimento científico-filosófico para pesquisadores marxistas. Sob essa orientação, o IPSF foi conduzido até 1928, quando um ataque cardíaco interrompeu as atividades de Grünberg (JAY, 1989; WIGGERSHAUS, 2002). Depois de uma série de eventos que atrasaram a definição da nova direção do IPSF, em outubro de 1930, um ainda pouco conhecido e sem grande expressão acadêmica, mas, em contrapartida, não marcado politicamente, Max Horkheimer, assinou o contrato pelo qual passou a ocupar o cargo de diretor (condicionado a uma possível recuperação de Grünberg – o que efetivamente não aconteceu, culminando com sua morte em 1940). Com Horkheimer à frente do IPSF, o que foi oficializado em 24 de janeiro de 1931 e que perdurou até a sua aposentadoria em 1959, consideram-se efetivamente iniciadas as atividades da chamada Teoria Crítica da Sociedade.

Mesmo não contando com grande expectativa, Horkheimer soube criar as condições necessárias, interna e externamente, para que o IPSF tivesse, sob sua direção, seu grande momento na história ao longo da década de 1930. Com Horkheimer na direção, o marxismo deixou de ser uma doutrina definitiva e passou a ser uma ferramenta de aproximação à realidade, igualmente objeto da crítica, elemento caracterizador do IPSF. Outro aspecto importante a ser destacado, presente desde o discurso de posse de Horkheimer, que recebeu o título de *A presente situação da filosofia social e as tarefas de um instituto de pesquisas sociais* (HORKHEIMER, 1999), diz respeito à ampliação do foco do IPSF, com uma retomada do interesse do grupo em torno da dialética materialista a partir de Hegel e

Marx. A dialética foi um dos grandes interesses em comum que aproximou Horkheimer de Adorno, os quais haviam sido colegas em seminários de Hans Cornelius e tornaram-se amigos para toda vida. Dos seminários de Cornelius, Adorno e Horkheimer levaram a aversão ao dogmatismo, a convicção em torno de um princípio filosófico original (*prima philosophia*) e o respeito à noção de experiência: não há *ser* independente da consciência, nem consciência independente do *ser* (WIGGERSHAUS, 2002).

A partir da direção de Horkheimer, a chamada primeira geração de pensadores frankfurtianos sentiu a necessidade de alargar a crítica, especialmente com relação à cultura, recorrendo às análises de Freud, combinada com a crítica econômica – âmbito central do pensamento de Marx –, buscando compreender e superar aspectos teóricos do pensamento marxista que já haviam se mostrado suscetíveis de atualização. A necessidade de ampliar a crítica marxista advinha da convicção de que o capitalismo não apenas culminaria em crises econômicas e políticas, mas que ele representaria a ruína da natureza humana devido à contaminação de todas as relações sociais com o princípio de troca (ideia que, aplicada à relação educacional, servirá de ponto de partida teórico para as pesquisas educacionais de Gruschka).

Chega-se à atitude adequada para com a sociedade quando se conserva sempre em mente o fato de que, na sociedade atual, todas as relações humanas são falsas, tudo o que é amizade, aprovação e boa vontade não é realmente sincero. A única coisa séria é a concorrência dentro da classe e a luta entre as classes... Todos os gestos de amizade não se dirigem a ninguém, e sim à posição social na sociedade – isso se revela com toda sua brutalidade se a pessoa comprometeu, em maior ou menor grau, essa posição de luta. (HORKHEIMER, 1920, apud WIGGERSHAUS, 2002, p. 138).

Com Horkheimer, a Teoria Crítica afasta-se da tentativa de pensar a aplicação da teoria marxista à realidade, enquanto socialismo ou comunismo, e volta-se para as principais questões do jovem Marx, relativas ao

aspecto *existencial* de sua teoria, como os conceitos de alienação, ideologia e reificação. O projeto central da Teoria Crítica passa a ser promover uma crítica abrangente da sociedade burguesa, que começava a mostrar mais claramente as suas mazelas, seu caráter injusto. Nesse contexto, entenderam que a crítica não se tratava de mera opção teórica, mas de um caminho inevitável para qualquer conhecimento que se pretendesse racional. Para tanto, partiram do pressuposto de que a sociedade burguesa deixava-se conhecer, de maneira mais clara, através das contradições entre aquilo que prometia, a partir da herança iluminista, e aquilo que efetivamente percebia-se na realidade social, como decorrência da aplicação dos interesses burgueses. Essa crítica filosófica à chamada Teoria Tradicional (que, voluntária ou involuntariamente, acabava por legitimar os interesses de mercado) estava radicalmente comprometida a pensar a injustiça social e as suas causas:

[...] cada um a seu modo, cada pensador deixa transparecer o que constitui a medula e o foco gerador de sua particular discursividade, o que dá sentido aos seus esforços discursivos, sua básica motivação. Trata-se uma *inquietação ética radical*, tão profunda quanto descontente com as reais condições do universo que a sensibilidade particular deste grupo de filósofos conseguia captar. (SOUZA, 1996, p. 34).

Não se tratava simplesmente da construção de uma teoria moral, mas da convocação ética compartilhada desde muito cedo entre Adorno e Horkheimer para pensar e criticar a estrutura social que causava injustiça. O pensamento de ambos concentrou-se em articular um pensamento crítico contra a injustiça.⁵ A preocupação ética radical com a injustiça da sociedade burguesa colocou, pela primeira vez na história da razão esclarecida, o mais vulnerável no centro do pensar filosófico (SOUZA, 1996). Movimentaram a crítica contra a sociedade cada vez mais controladora dos indivíduos, limitadora da

⁵ A preocupação ética radical de ambos ficou definitivamente explicitada e argumentada, anos mais tarde, em 1947, com a publicação da *Dialética do esclarecimento*.

liberdade individual dos mais vulneráveis, excludente e injusta. Para dar conta desse quadro, entendiam que se mostrava necessária a articulação de uma crítica interdisciplinar e abrangente, fundamentada no pensamento marxista.

A percepção da injustiça a partir da visão do marginal e a necessidade de dar vazão a isso filosoficamente fez com que o IPSF se obrigasse a mudar, inclusive, a forma de expressão filosófica. Não faria sentido, nem seria economicamente viável⁶, criticar a Teoria Tradicional valendo-se das mesmas ferramentas que serviam de base para a fundamentação da sociedade burguesa.

2.2.2 Uma abordagem metodológica própria

Se, por um lado, o movimento da crítica é direcionado contra a injustiça que entendiam inerente à sociedade burguesa, por outro, mostrava-se necessário pensar e colocar em prática uma abordagem de pesquisa dotada de mecanismos capazes de identificar e tratar teoricamente a injustiça. Nesse sentido, o método deveria ser capaz de desvelar, a partir da crítica imanente das contradições da realidade, a falsidade das promessas contidas nos ideais burgueses e aquilo que se fazia, de fato, presente na realidade social. Essa é uma característica tão fundamental desse grupo de pesquisadores que, por si só, pode ser compreendida como um dos principais traços identificadores da Teoria Crítica (FLECK, 2017, p. 108). Para a compreensão da referida abordagem metodológica, entende-se necessário explicitar três questões: a) a distinção, teorizada especialmente por

⁶ Não se trata de uma questão menor o fato de todos os pesquisadores do referido movimento serem judeus e de que obtiveram o financiamento para as pesquisas que denunciavam o mercado (do qual, de alguma maneira, também faziam parte) em função disso. Os judeus faziam parte daqueles mais vulneráveis da sociedade burguesa alemã, o que ficou comprovado, de maneira trágica, anos mais tarde na Segunda Guerra Mundial. Nessa medida, havia um interesse próprio daqueles que financiaram as pesquisas que denunciavam as injustiças da sociedade burguesa. O interesse próprio na origem do financiamento não contaminou de nenhuma forma a produção teórica dos pesquisadores e é mencionado apenas para esclarecer como foi possível surgir um pensamento teórico de resistência ao mercado que já se mostrava capaz de controlar a produção teórica (DUARTE, 2001).

Horkheimer e Adorno, entre Teoria Crítica e Teoria Tradicional⁷; b) a defesa de um projeto interdisciplinar de pesquisa como forma de proporcionar um conhecimento mais completo dos objetos de estudo (num momento histórico em que havia um crescente distanciamento entre ciências sociais e filosofia e entre pesquisas empíricas e pesquisas teóricas); c) o método da dialética negativa, especialmente desenvolvido por Adorno.

Com relação à distinção entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica, o pensamento de Descartes foi fundamental para a adoção da matemática como o método científico por excelência da Teoria Tradicional e do número como seu cânone: “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). O desenvolvimento e o fortalecimento de tal forma de se fazer teoria era especialmente conveniente aos interesses burgueses, na medida em que o quantificar está na essência da possibilidade do princípio de troca (para trocar é necessário atribuir valor quantificado para as coisas).

A objetivação científica, em acordo com a tendência à quantificação intrínseca a toda ciência desde Descartes, tende a excluir as qualidades, transformando-as em determinações mensuráveis. Em uma medida crescente, a própria racionalidade é equiparada *more mathematico* à faculdade de quantificação. Por mais exatamente que isso tenha em conta o primado de uma ciência da natureza triunfante, ele não reside de maneira alguma no conceito da *ratio* em si. (ADORNO, 2009, p. 44).

Nesse sentido, a influência da matemática e a aplicação de sua lógica, representada por meio de pesquisas fundamentalmente quantitativas, foi implementada e facilmente incorporada primeiramente às chamadas ciências naturais. A Teoria Crítica contrapõe-se ao movimento de extensão da mesma lógica de pesquisas às ciências humanas, defendendo que

⁷ Além do já referido e famoso texto de 1937 de Horkheimer, tal temática é explorada na Dialética do esclarecimento e na Dialética negativa.

o método positivista, que estava centrado em abordagens meramente quantitativas, não dispunha das ferramentas necessárias para compreender satisfatoriamente os complexos objetos das pesquisas sociais.

Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidade serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar como que espontaneamente, em conformidade com seu level (nível), previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo. Reduzidos a um simples material estatístico, os consumidores são distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa (que não se distinguem mais dos de propaganda) em grupos de rendimentos assinalados por zonas vermelhas, verdes e azuis. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 101-102).

A partir disso, a teoria adquire o papel central, na Teoria Crítica, não apenas de demonstrar como as coisas são (o que tenderia a apenas fortalecer os interesses dominantes), mas de estabelecer a relação entre como elas são e como elas poderiam ser à luz da possibilidade da emancipação, bloqueadas pelas condições sociais vigentes: “[a] orientação para a emancipação é o *primeiro princípio* fundamental da Teoria Crítica.” (NOBRE, 2014, p. 32, grifos do autor). E o segundo dos princípios fundamentais da Teoria Crítica é que a teoria deve adquirir o papel de crítica ao conhecimento produzido sob as condições do mercado e às condições sociais reais. Isso exclui da Teoria Crítica os intelectuais que usam a teoria como mera prescrição (utópicos ou normativistas) ou como descrição neutra do mundo (positivistas) (NOBRE, 2014). Uma das ideias fundamentais nas quais foi fundada a Teoria Crítica a partir de Marx é pelo esforço analítico para a superação da dominação por meio da destruição da aparência de possibilidade de liberdade e igualdade. Contudo, enquanto no âmbito da Teoria Crítica a possibilidade de transformação é confiada apenas à teoria, em Marx, a transformação seria viabilizada pela teoria, mas realizada pela prática transformadora (NOBRE, 2014).

Com base na suposta neutralidade da Teoria Tradicional, os interesses burgueses obtinham o respaldo de ordem científica para positivar e manter a dominação da sociedade. Por trás da conveniente e ilusória bandeira positivista, a Teoria Tradicional mostrava-se capaz de isolar os aspectos da realidade que pretendia analisar, com métodos e parâmetros que se validavam a si próprios, descolados de uma análise contextual e histórica. Ao passo que a Teoria Crítica assumia a sua não neutralidade como forma de produzir um conhecimento contextualizado, social e historicamente, com a finalidade de desvelamento das injustiças sociais (VILELA, 2009, p. 22). Essa questão é tão importante na medida em que a Teoria Crítica revelava-se preocupada não apenas com o conhecimento científico, mas, também, com a forma pela qual o conhecimento científico era produzido na sociedade burguesa. Leitores de Marx, compreenderam que o mercado interferia diretamente em todos aspectos da sociedade, inclusive na produção científica.

Por mais que se fale com razão de uma crise da ciência, ela não pode separar-se da crise geral. O processo histórico trouxe consigo um aprisionamento da ciência como força produtiva, que atua em suas partes, conforme seu conteúdo e forma, sua matéria e método. Além disso, a ciência como meio de produção não está sendo devidamente aplicada. A compreensão da crise da ciência depende da teoria correta sobre a situação social atual; pois a ciência como função social reflete no presente as contradições da sociedade. (HORKHEIMER, 1990, p. 12).

O controle sobre a produção científica mostrava-se ainda mais eficiente em decorrência de uma crescente tendência de compartimentação da ciência. Embora mais especializadas, as abordagens científicas parciais, cada vez mais marcadas pelo caráter meramente explicativo e pela separação das abordagens empíricas da reflexão filosófica, não se mostravam capazes de reconhecer e dar conta da complexidade dos fenômenos sociais. Como resultado desse afastamento, as ciências sociais produziam uma grande quantidade de dados

sem uma análise conceitual mais acurada e a filosofia, por outro lado, mostrava-se capaz de produzir uma teoria formalmente válida, do ponto de vista especulativo, mas totalmente afastada das questões concretas da realidade.

Como forma de combater essa tendência, desde o discurso de posse de Horkheimer e dos encaminhamentos iniciais, o IPSF assumiu uma postura interdisciplinar, pretendendo aproximar economia, filosofia, economia e ciências sociais. Em seu discurso de posse, Horkheimer explicita como objetivo do IPSF analisar as consequências psíquicas e culturais da aplicação da lógica de mercado à totalidade do social e das relações humanas, combinando, assim, elementos da análise materialista da teoria marxista com elementos da teoria freudiana psicanalítica.

Essa concepção, segundo a qual o pesquisador deve considerar a filosofia talvez como um belo exercício, mas cientificamente infrutífero, porque inverificável, enquanto o filósofo deve se emancipar da pesquisa particular, acreditando que mesmo as mais importantes decisões não podem esperar os seus resultados, está superada atualmente pela ideia de uma contínua interpenetração e desenvolvimento dialéticos entre a teoria filosófica e a prática da ciência particular. (HORKHEIMER, 1999, p. 128).

O fundamento interdisciplinar do projeto tinha como objetivo a análise do fenômeno social em si (objeto). Ora, na realidade social não estão desenhadas as especialidades da pesquisa científica; há apenas um fato a ser pensado, com toda sua complexidade. De certa forma, o projeto de crítica termina por repensar a forma de aproximação à realidade dos estudos sociológicos clássicos, quando, por exemplo, Weber, Durkheim e Marx analisaram os fenômenos integralmente, sem que houvesse o tolhimento das investigações em função da demarcação de campos próprios de pesquisa. A interdisciplinaridade do instituto teve como principal fundamento a maior possibilidade de cercar o objeto para melhor conhecê-lo. Para tanto, o IPSF lançou mão de pesquisas empíricas, que,

entretanto, comparativamente às teorias de maior grau de especulação filosófica, ainda hoje são pouco conhecidas e estudadas no Brasil.

O papel exercido por Horkheimer como diretor do IPSF foi fundamental na atribuição de um caráter interdisciplinar às pesquisas realizadas do instituto. Mesmo que Adorno não tenha participado diretamente das definições iniciais nesse sentido, o caráter explicitamente interdisciplinar de sua obra e a inegável influência das bases empíricas analisadas para a escrita, inclusive, de suas obras mais especulativas (cf. Antunes, 2014) são provas de que seu pensamento foi diretamente influenciado pela interdisciplinaridade das pesquisas realizadas pelo IPSF. O próprio Adorno analisa as consequências de um afastamento burocrático das ciências:

[o] fato de a filosofia erigida a partir do primado do método aquietar-se junto às assim chamadas questões preliminares e por isso também se sentir, tanto quanto possível, segura enquanto ciência fundamental não faz outra coisa senão enganar quanto ao fato de as questões preliminares e a própria filosofia não possuírem mais quase nenhuma consequência para o conhecimento. As reflexões sobre o instrumento há muito tempo não tocam mais aquilo que é cientificamente conhecido, somente aquilo que é em geral cognoscível, a saber, a validade dos juízos científicos. [...] Desde que as ciências se separaram irrevogavelmente da filosofia idealista, as ciências de mais sucesso não buscaram mais uma outra legitimação senão a declaração de seu método. Em sua autointerpretação, a ciência transforma-se para si mesma em *causa sui*... Sobretudo as ciências humanas, por meio do ideal de positividade tomado de empréstimo, tornam-se vítimas da insignificância e da aconceptualidade em inúmeras investigações particulares. O corte entre disciplinas particulares tais como sociologia, economia e história escamoteia o interesse do conhecimento, por baixo das trincheiras cavadas de maneira pedante e defendidas de modo ultravaloroso. (ADORNO, 2009, p. 68-70).

Com base nessa preocupação, o projeto crítico buscava produzir um discurso logicamente consistente do ponto de vista filosófico, altamente especulativo, mas que em nenhum momento se afastasse da materialidade da injustiça social que lhe servia de fundamentação. Para tanto, Adorno lançou mão do conceito de dialética negativa. A escolha pela utilização da expressão dialética negativa, por si só, é algo bastante significativo. Não obstante as diferentes apropriações do termo dialética ao longo do pensamento filosófico (que, a partir de sua tradução, pode ser entendido como um diálogo entre ideias), o método dialético, em geral, é compreendido como um processo de contradição/negação (entre tese e antítese) que leva à formulação/positivação de uma síntese, sujeita a nova negação, colocando o pensamento em movimento: a “expressão ‘dialética negativa’ subverte a tradição. Já em Platão, ‘dialética’ procura fazer com que algo positivo se estabeleça por meio do pensamento da negação” (ADORNO, 2009, p. 7). Se na dialética tradicional a negação teria como finalidade conduzir a um momento positivo, na dialética negativa adorning a negatividade deveria ser mantida ao longo do processo como um elemento de conservação da materialidade do objeto, enquanto algo fora da possibilidade de ser totalmente apreendido.

Essa preocupação tem como finalidade repensar a relação entre sujeito e objeto: enquanto na Teoria Tradicional o sujeito tem como interesse classificar para dominar o objeto de acordo com os interesses de mercado, na Teoria Crítica a relação é pensada justamente a partir das possibilidades de emancipação e de uma relação de não dominação com a natureza (externa e interna), na qual o sujeito somente justifica sua condição enquanto tal na relação social e histórica com o objeto. Na relação de conhecimento entre sujeito e objeto, para além da capacidade teorizante do sujeito como parte que tenderia a pautar a relação de conhecimento a partir de sua capacidade racional, existe a preocupação de *deixar o objeto falar*, para revelar, fundamentalmente, o aspecto de injustiça, de sofrimento, que contém em si e que não pode ser totalmente apreendido pela teoria (ideia fundamental para o desenvolvimento do método hermenêutico objetivo).

Nesse sentido, para Adorno, a racionalidade foi sendo, desde a sua origem, construída como negatividade, como a capacidade dialética desenvolvida pelo ser humano de resistir (negar) a realidade externa, sobrevivendo às imposições do meio. O ser humano constituiu-se como parte integrante e determinada pelo estado de natureza; mas, pelo exercício da racionalidade, passou a ter as condições de resistir à barbárie inerente à natureza em estado puro. O paradoxo se estabelece a partir do momento no qual a racionalidade, em vez de conduzir a um estágio livre da barbárie do estado de natureza, além de não negar a barbárie, passa a produzir um tipo de barbárie ainda mais violento do que a original. Nesse paradoxo, então, reside o ponto nevrálgico da negatividade do pensamento em Adorno.

[...] pode-se dizer também que o pensamento de Adorno, bem como o de outros membros da Escola de Frankfurt, tinha na dialética sua referência metodológica principal. Mas de que dialética se trata? Exatamente na dialética negativa, a expressão dessa ousadia uma *petitio principii*. Isto porque, para Adorno, a única “dialética” que se poderia considerar como propriamente tal seria aquela aberta, irreduzível a uma “resolução” superior, negativa em relação à positividade da totalidade... (SOUZA, 2004, p. 98).

Esse procedimento dialético negativo tem como finalidade preservar a materialidade do objeto (o não idêntico, para Adorno). Ao afirmar a primazia do objeto, Adorno não retira a importância do sujeito na relação de conhecimento (pois, se o fizesse, cairia na mesma armadilha de Kant, ao fundamentar a sua ética em uma racionalidade pura, independente do sujeito concreto). A eliminação da necessidade do sujeito na relação de conhecimento está no centro das filosofias positivistas e cientificistas criticadas por Adorno. Então, o sujeito, reconstruído a partir do materialismo e da primazia do objeto, é concreto, individualizado e materialmente situado na realidade e na história. A crítica natural a essa concepção é que, ao colocar a possibilidade de verdade no sujeito concreto, corre-se o risco de torná-la mera contingência; contudo,

o seu contrário, retirar do sujeito a possibilidade de verdade, levaria a apostar em uma verdade superior, retornando ao positivismo e ao dogmatismo. A dialética negativa é o *método* que está no centro da resistência exercida pela Teoria Crítica à chamada Teoria Tradicional e, igualmente, está no centro da resistência da hermenêutica objetiva às metodologias de pesquisa empírica de caráter positivista e meramente quantitativo.

Em função do alto grau especulativo teórico da filosofia de Adorno, da sua imagem de intelectual erudito e de sua resistência à ação política, as suas incursões no âmbito da pesquisa empírica são, em geral, pouco exploradas e, muitas vezes, mal compreendidas. Essas e outras questões fizeram com que a Teoria Crítica ainda hoje (e, com bastante força, no Brasil) seja associada apenas à pesquisa teórica, negligenciando seu poderoso potencial para pensar questões relativas às pesquisas empíricas. Para melhor compreender a relação do IPSF com a pesquisa empírica, é necessário ter em conta algumas questões sobre o histórico dessa relação.⁸

2.2.3 *Teoria Crítica e pesquisas empíricas*

O envolvimento da Teoria Crítica com pesquisas empíricas gera as mais diferentes reações nos especialistas sobre a temática, desde a compreensão da abordagem como parte coerente dos objetivos iniciais (DUARTE, 2001) até acusações de completa incoerência com os pressupostos fundamentais do movimento.⁹ O fato é que a Teoria Crítica esteve à frente de, pelo menos, três grandes projetos de pesquisas empíricas entre 1929 e 1950, além de outros estudos menores (ANTUNES, 2010). No entendimento de Antunes (2010), os referidos estudos, além de estarem adequados ao projeto do IPSF, mantiveram uma ligação entre si.

O primeiro grande projeto de pesquisa empírica conduzido pelo IPSF foi iniciado em 1929 e dirigido por Erich Fromm, antes mesmo da posse

⁸ Nesse sentido, v. Antunes, 2010.

⁹ Relativizam a importância dos estudos empíricos do IPSF, segundo Antunes (2010), Rolf Wiggershaus, Martin Jay, Eva-Maria Ziege e John Abromeit.

oficial de Horkheimer. O projeto, chamado *The working class in Weimar Germany*¹⁰, “objetivava obter evidências sobre a existência de conexões entre a aparência psíquica e o desenvolvimento da sociedade a partir de opiniões, estilos de vida e atitudes de trabalhadores manuais e de escritório na então República de Weimar” (ANTUNES, 2010, p. 22). Tal objetivo estava totalmente de acordo com os planos de Horkheimer para o IPSF, conforme é possível verificar em seu discurso de posse proferido em 1930: “o problema da conexão que subsiste entre a vida econômica da sociedade, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e as transformações que têm lugar nas esferas culturais em sentido estrito” (HORKHEIMER, 1999, p. 130).

O segundo projeto, *Studien über Autorität und Familie*¹¹, dirigido e publicado por Horkheimer em 1936, baseava-se “na consideração do papel central da família na mediação entre a subestrutura material e a superestrutura ideológica” (ANTUNES, 2010, p. 26). Tal projeto foi uma primeira materialização empírica dos textos teóricos de Horkheimer na medida em que foi realizado por uma equipe interdisciplinar, com especialistas de diversas áreas, relacionando a empiria diretamente com a crítica filosófica (WIGGERSHAUS, 2002), embora não tenha atingido todas as expectativas de Horkheimer em termos de método (JAY, 1989).

O terceiro projeto, e mais completo em termos metodológicos, apresentando um aperfeiçoamento dos estudos anteriores, recebeu o título de *Estudos sobre o preconceito*. Tratou-se de um projeto coletivo escrito por Horkheimer, Adorno e outros integrantes do IPSF, iniciado em 1941, durante o período de exílio dos pesquisadores, e teve como objetivo “combinar pesquisas histórica, psicológica e econômica com estudos experimentais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985 apud ANTUNES, 2010, p. 26). O projeto apenas não foi ainda mais elaborado em termos metodológicos devido ao contingenciamento de seu financiamento em função das consequências da Segunda Guerra Mundial (ANTUNES, 2010, p. 27).

¹⁰ *A classe trabalhadora na Alemanha de Weimar*, em tradução nossa.

¹¹ *Estudos sobre autoridade e família*, em tradução nossa.

Os resultados das pesquisas foram lançados em cinco volumes, a saber: *Dynamics of prejudice*, de Bruno Bettelheim e Morris Janowitz (1950); *Rehearsal for Destruction*, de Paul W. Massing (1949); *Prophets of Deceit*, de Leo Lowenthal e Norbert Guterman (1949); *Anti-semitism and emotional disorder*, de Nathan W. Ackerman e Marie Jahoda (1950); e *The authoritarian personality*, de Theodor W. Adorno, Elsa Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson e Nevitt Sanford (1969)¹² (ANTUNES, 2010, p. 27).

O volume dos *Estudos sobre o preconceito*, que conta com a participação de Adorno, é considerado uma das produções mais polêmicas do filósofo, porquanto conta com refinados procedimentos de coleta de dados, análises quantitativas e uma escala de medição das características da personalidade, algo que, sem a devida contextualização, soa inimaginável para o intelectual com a produção dotada de caráter altamente especulativo. Contudo, o próprio Adorno esclareceu que “[n]a sociologia dever-se-ia analisar que problemas poderiam ser tratados empiricamente de modo adequado, e que outros não, sem prejuízo de sentido. Entretanto, estritamente a priori isso não pode ser decidido” (ADORNO, 1979 apud DUARTE, 2001, p. 45).

Assim, apesar de uma suposta resistência incondicional de Adorno às pesquisas empíricas, o filósofo via com fortes ressalvas um determinado tipo de pesquisa empírica. Em verdade, ele diferenciava as pesquisas empíricas em dois tipos distintos: aquelas que ele denominava de *administrative research* (pesquisa administrativa) – que teriam como finalidade a aplicação direta dos resultados, sendo meramente práticas – e as *investigações sociais críticas*, preocupadas em proporcionar uma leitura crítica da realidade social, sem qualquer caráter propositivo – abordagem adotada por ele em seu período de exílio em solo americano (ADORNO, 1995, p. 143). Nesse sentido, a distinção que faz Adorno indica seu entendimento de que um método de pesquisa deve ser algo mais do que um simples quantificar, mensurar, despido de uma análise teórica consistente, que pode ser facilmente colocado a serviço do mercado; deve ser, dentro da tradição do IPSF, um mecanismo de crítica.

¹² Em português, *A dinâmica do preconceito, Ensaio da destruição, Profetas do engano, Antisemitismo e desordem emocional, A personalidade autoritária*.

Minha posição própria na controvérsia entre sociologia teórica e empírica, que frequentemente - principalmente em nosso país - foi apresentada de modo totalmente falso, eu gostaria de precisar de modo curto e grosso dizendo que, para mim, as investigações empíricas, mesmo no âmbito dos fenômenos culturais, aparecem não apenas como legítimas, mas também como necessárias. Não se pode, entretanto, hipostasiá-las e considerá-las como uma chave universal. Principalmente, elas próprias devem terminar em conhecimento teórico. A teoria não é apenas um veículo, que se tornaria supérfluo logo que se dispusesse dos dados. (ADORNO, 1995, p. 156).

Disso, podemos compreender que a resistência imputada a Horkheimer e, ainda mais, a Adorno não está relacionada com a pesquisa empírica em si, mas com a sua apropriação pelo mercado e a sua utilização como um procedimento que se justifica por si só, sem a devida reflexão teórica crítica sobre os dados: o “objetivo também dos métodos quantitativos sociológicos seria uma visada qualitativa: quantificação não é fim em si mesmo, mas meio para isso” (ADORNO, 1979 apud DUARTE, 2001, p. 44).

Além dos três projetos acima mencionados, que foram escolhidos por serem considerados os três mais representativos do modelo interdisciplinar concebido e executado pela Teoria Crítica (ANTUNES, 2014), há projetos menores, conduzidos individualmente por Adorno e Horkheimer, em conjunto ou separadamente, além de conexões entre as bases empíricas produzidas nos diversos projetos empíricos e as obras meramente teóricas publicadas, os quais comprovam uma considerável conexão entre o referido movimento teórico e as pesquisas empíricas. Nesse sentido, as críticas dirigidas a Adorno e Horkheimer de teoricismo não encontram amparo em uma análise consistente das obras dos autores e do verdadeiro projeto de Teoria Crítica (DUARTE, 2001), do qual não fazem parte os autores das chamadas gerações posteriores.

Por fim, uma análise mais completa do tema, incompatível com as pretensões do presente texto, indica que os métodos de pesquisa adotados pela Teoria Crítica, especialmente por Adorno e Horkheimer, ao longo de

suas vidas, conjunta ou isoladamente, sofreram graves restrições em função do momento histórico no qual viveram, de guerra e de exílio, com diversos momentos de dificuldade de financiamento para as pesquisas e das poucas possibilidades que tiveram de contar com coletivos de pesquisadores.

2.3 A Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann

A hermenêutica objetiva é uma abordagem de pesquisa sociológica qualitativa, desenvolvida sobre bases empíricas, que combina elementos da Teoria Crítica, especialmente a dialética negativa de Adorno, com a tradição hermenêutica e a sociologia estruturalista. Nessa medida, para tratar da referida abordagem, foi necessário trazer ao texto alguns elementos sobre a filosofia de Adorno e sobre a Teoria Crítica, bem como sobre a relação de ambos com pesquisas empíricas, para, finalmente, chegar-se ao método de pesquisa e ao objeto do presente texto.

Iniciando pela questão hermenêutica em geral, esse procedimento refere-se à possibilidade de interpretação do mundo através da linguagem, especialmente representada pelos conceitos. Existem diversos métodos hermenêuticos teorizados por autores como “Schleiermacher (1768-1834), Dilthey (1833-1911), Weber (1864-1920), Mannheim (1893-1947), Heidegger (1889-1976), Gadamer (1900-2002), Habermas (1929) e Ricoeur (1913)” (WELLER, 2010, p. 289-290).

Desses, Wilhelm Dilthey foi o primeiro dos autores da tradição hermenêutica a, em 1900, afirmar a necessidade do desenvolvimento de um método hermenêutico próprio para as ciências humanas e sociais, distinto do método das chamadas ciências naturais (ADORNO, 2001). Na Alemanha, Dilthey é considerado o fundador da perspectiva hermenêutica como um método de interpretação da realidade social. Seguindo o mesmo entendimento, em 1964, Mannheim defende a importância do desenvolvimento de um método capaz de dotar as ciências humanas de um tipo de compreensão metodologicamente orientada para realizar a transição entre o conhecimento ateuórico e o conhecimento teórico (WELLER, 2010). Nesse sentido, Vilela (2011, p. 3) afirma que

[a] hermenêutica sociológica defende como tarefa da hermenêutica trazer à tona as condições de alheamento e as particularidades do homem nas condições dadas da sua realidade e condição social, tirando assim a hermenêutica de sua condição de hermenêutica do texto e transformando-a em uma hermenêutica sociológica e de crítica cultural. O autor afirma que, se a linguagem é a forma do pensamento se expressar “isso significa o mesmo que afirmar que a linguagem revela o que realmente é. Disso decorre que a hermenêutica sociológica precisa reconstituir o processo que definiu o modo de ser.” (KRAIMER, 2000, p. 28).

Não obstante as pesquisas de Dilthey, de Mannheim e da Teoria Crítica, na década de 1960, as consequências da derrota na Segunda Guerra Mundial foram sentidas das mais diversas formas na sociedade alemã. Uma dessas formas é velha conhecida dos autores que se identificam com a abordagem crítica: mais uma vez, agora capitaneado pelos norte-americanos, o positivismo procura impor-se como método principal às ciências em geral. Respalda pela sua pretensa objetividade, que dotaria os resultados de suas pesquisas de maior confiabilidade, representatividade e relevância, o movimento positivista acusava as pesquisas qualitativas de um maior grau de subjetividade na análise, o que seria eliminado mediante a utilização de métodos quantitativos (WELLER, 2010). As chamadas pesquisas de opinião tornaram-se a metodologia de pesquisa dominante, na medida em que eram capazes de produzir dados que interessavam ao mercado e aos organismos de governo. No final da década de 1960, as abordagens meramente quantitativas passaram, novamente, a ser objeto de forte contestação.

No âmbito da Universidade de Frankfurt, no final da década de 1960, o sociólogo Ulrich Oevermann, formado com influências da sociologia positivista e do estrutural-funcionalismo norte-americano, foi integrado à equipe de Habermas¹³, passando a dedicar-se à realização de pesquisas quantitativas

¹³ A influência de Habermas poderá ser percebida no desenvolvimento posterior do método de pesquisa de Oevermann, contudo a hermenêutica do primeiro centra-se em questões epistemoló-

(VILELA, 2009; WELLER, 2010; GOMES, 2017). Oevermann coordenou, juntamente com outros dois pesquisadores, um projeto de pesquisa empírica, originalmente meramente quantitativa, no campo educacional, iniciado em 1968, denominado *Origem familiar e escola*, que investigava a relação entre origem familiar e desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, não satisfeito com os resultados, pois entendia que conduziam a conclusões superficiais sobre o objeto da pesquisa, Oevermann compreendeu que era necessário investigar sobre o meio social nos quais ocorriam os processos de socialização, discutindo, inclusive, os conceitos implicados. Para dar conta do rumo que havia imposto à pesquisa, Oevermann desenvolveu, juntamente com a sua equipe, um conjunto próprio de procedimentos para a coleta e análise dos dados, fundamentado na Teoria Crítica, especialmente na obra de Adorno, e “na teoria da linguagem de George Herbert Mead, no conceito de ‘regra’ (*rules*) de John Searle e no princípio lógico da ‘abdução’ de Jame Peirce” (REICHERTZ, 2004 apud WELLER, 2010).

A partir dessa pesquisa inicial, satisfeito com os resultados obtidos e com o procedimento adotado, Oevermann voltou a sua atenção ao desenvolvimento de um método de pesquisa centrado no que ele chamou de *protocolo* (texto escrito a partir da gravação dos fenômenos sociais, objeto da hermenêutica), pois entendia que “o texto é a instância material para exame de cada interpretação dada à realidade social porque esta realidade não é outra senão a realidade registrada no texto e que só no texto pode ser examinada” (OEVERMANN, 1986 apud VILELA, 2011, p. 7). Na percepção de Oevermann, o *protocolo* teria a capacidade reconstrutiva do fato e, para que revelasse todo seu significado, deveria ser interpretado de acordo com a base filosófica da Teoria Crítica. Tal método foi aplicado e desenvolvido na década de 1970, atingindo sua maturidade a partir da década dos anos oitenta do mesmo século.

Importante referir que, no desenvolvimento inicial do método, a hermenêutica objetiva foi concebida como uma hermenêutica do objeto; como

gicas, enquanto as interpretações do segundo têm como objeto dados empíricos (WELLER, 2010).

um procedimento que, pelo rigor do método, seria capaz de eliminar a subjetividade na elaboração do *protocolo* para chegar ao conhecimento da essência do objeto. Contudo, animado com os resultados decorrentes de uma sistematização rigorosa do método, Oevermann passou a confiar na objetividade, inclusive, do conhecimento gerado, como relação fidedigna entre o fato social estudado e a sua representação por meio do *protocolo* (VILELA, 2007, 2009; WELLER, 2010). A escolha do nome da abordagem de pesquisa em questão também pode ser entendida como decorrência do debate que havia na Alemanha à época, no qual os positivistas defendiam a objetividade dos métodos quantitativos em detrimento de um suposto caráter subjetivo dos métodos qualitativos. Nesse contexto, a denominação hermenêutica objetiva pode ser compreendida como uma resposta às críticas dos positivistas, que afirmavam que a hermenêutica seria um método de pesquisa que produziria resultados sem a necessária objetividade científica (VILELA, 2009).

A intenção de Oevermann, recorrendo à filosofia adorniana, especialmente à noção de dialética negativa, foi de aprimorar as possibilidades de acesso ao objeto de pesquisa para que ele revelasse, além de sua aparência, dados sobre a sua própria essência, “através de análises concretas, que se ajustando ao objeto estudado, levam o objeto a se expressar” (OEVERMANN, 1983 apud VILELA, 2009, p. 84). Nesse sentido, a filosofia materialista de Adorno, marcada pela preocupação fundamental com o objeto, é constituinte fundamental da hermenêutica objetiva. A intenção de Oevermann, resgatando o referencial teórico adorniano, era de captar no objeto, descrito por meio do *protocolo*, as contradições da sociedade burguesa. Entendia, na esteira da Teoria Crítica, que, não obstante a realidade social representada por fatos sociais concretos, como opiniões, comportamentos etc., tendesse a ser encarada como subjetividade, ela conteria, em si, traços da objetividade social projetada sobre os sujeitos concretos. Nesse sentido,

[...] opiniões e comportamentos dos sujeitos são também sempre algo objetivo. Revestem-se de importância com relação às tendências evolutivas da sociedade como um todo,

embora não no grau suposto por um modelo sociológico que identifica, sem mais, as regras do jogo da democracia parlamentar à realidade da sociedade vigente. Por outro lado, nas reações subjetivas cintilam objetividades sociais, inclusive detalhes concretos. Do material subjetivo, é possível inferir determinantes objetivos. (ADORNO, 1995, p. 146).

No contexto da Teoria Crítica, isso representa a potencialidade da pesquisa empírica desvelar, a partir dos pequenos fatos sociais que compõe o todo social, a contradição fundamental da sociedade burguesa entre aquilo que a racionalidade iluminista prometeu e o que efetivamente se sucedeu pelo desenvolvimento do capital. Para lograr êxito na complicada tarefa de evidenciar o objetivo nos pequenos fenômenos sociais, Oevermann concebeu um método bastante rigoroso, composto por um procedimento de coleta de dados, que visava à reconstrução mais fiel possível do evento social a partir do texto, composto, fundamentalmente, de cinco normas:

Vilela (2012, p. 165-167) apresenta, de forma didática, as referidas regras e os passos de desenvolvimento do Método: 1) Sequencialidade (*Sequenzialität*) é a primeira regra, e, nessa, o texto deve ser analisado desde a primeira palavra registrada, em cada frase, do começo ao fim. 2) Independência do contexto (*Kontextfreiheit: Kein Rückgriff auf Vorannahmen*), a interpretação deve ater-se à situação registrada. O intérprete não deve subsumir sua análise em informações do contexto, ou seja, não deve projetar para a análise o que não pode ser confirmado no texto. 3) Literalidade (*Wörtlichkeit*), o que ocorreu e está registrado necessita ser entendido por meio do que é registrado, pois o próprio texto é o instrumento de validade da interpretação, e apenas o que está registrado deve ser analisado. 4) Substancialidade da informação (*Extensivität*), a interpretação hermenêutica objetiva é um processo em que cada intérprete procura explicar a sequência com base na sua bagagem de compreensão da situação em análise, pautada pelo

seu conhecimento disciplinar. Mas, em vez de fazer conjecturas, os pesquisadores devem formular hipóteses explicativas, que se sucedem e permitem que a mais plausível se estabeleça. 5) Parcimônia (*Sparsamkeit*), de um lado, reitera a condição estabelecida nas regras anteriores: evitar conjecturas sobre o que está informado no registro, renúncia ao fictício, a considerações improváveis. De outro, indica que o processo de análise é metódico, paciente, profundo e que não pode ser precipitado. (VILELA, 2012 apud GOMES, 2017, p. 355-356).

Além das referidas regras, seria necessário que as análises fossem acompanhadas de um especialista no tema da pesquisa e de uma equipe de pesquisadores, que, no entendimento de Oevermann, dariam conta de eliminar a possibilidade de interpretações subjetivas. Além disso, a análise deveria ser realizada levando-se em consideração a reconstrução estrutural da experiência social objeto da pesquisa, não se atendo a fatos pontuais, preocupações que evidenciam a herança estruturalista do sociólogo. Nesse sentido, a influência estruturalista na abordagem de Oevermann deixa-se notar na premissa de que tudo o que acontece na realidade social é determinado por uma lógica social, fazendo parte de uma estrutura social, na qual os acidentes casuais são percebidos enquanto meros acidentes, sem relevância (VILELA, 2007, 2009).

Atualmente, a hermenêutica objetiva é uma das mais aplicadas e valorizadas “abordagens de pesquisa das situações que envolvem as relações sociais, sobretudo, no âmbito da família, da escola e da mídia (WERNET, 2006; KRAIMER, 2000; VILELA, 2010)” (VILELA, 2011, p. 2).

2.4 Aplicação da Hermenêutica Objetiva nas pesquisas em Educação de Andreas Gruschka

A partir de meados de 1970, a educação escolar alemã enfrentou uma abrangente crise, que culminou, anos mais tarde, a partir da década de 90 do mesmo século, com fracos resultados da nação germânica em avaliações

internacionais (mesmo que a importância de tais avaliações seja relativizável, o fato é que feriu o orgulho do país e desencadeou um movimento reformista). As iniciativas de reforma do modelo escolar alemão, de cunho progressista, fundamentavam-se, muitas das vezes, em pesquisas empíricas quantitativas que tinham como finalidade imediata alimentar novas políticas sociais. Além disso, tratava-se de um movimento com caráter de resposta às teorias críticas da educação que viam com pessimismo a relação cada vez mais próxima entre escola e capitalismo (VILELA, 2009).

Muitos dos escritos considerados pelos reformistas como pessimistas estavam baseados nos textos adornianos sobre educação. Contudo, de acordo com Gruschka, tais intervenções filosóficas não faziam justiça ao pensamento de Adorno, na medida em que, muitas das vezes, tomavam a filosofia adorniana como uma teoria propositiva de soluções para a longa crise da educação na Alemanha. Confusão favorecida pelo lançamento póstumo da obra *Erziehung zur Mündigkeit* (Educação para a autonomia, traduzido como Educação e emancipação¹⁴), que foi organizada por um amigo de Adorno. Desacomodado, tanto com a longa crise do sistema educacional alemão quanto com o tratamento destinado à obra de Adorno, Gruschka, que já realizava pesquisas em educação, ao menos desde 1977, viu na hermenêutica objetiva de Oevermann uma possibilidade de resistência crítica aos referidos movimentos, que, ao mesmo tempo, mostrava-se fiel ao pensamento crítico adorniano (VILELA, 2009).

Gruschka ingressou no Departamento de Pedagogia da Universidade de Frankfurt em 2000, integrando a equipe de pesquisas empíricas em

¹⁴ Com relação à escolha da palavra emancipação, Vilela (2007, p. 235-236) afirma que para “entender o Theodor Adorno desse conjunto de textos, parece-nos fundamental esclarecer o termo alemão, utilizado por ele, para indicar o pensamento sobre a escola e a Educação, pois o vocábulo português ‘emancipação’ não revela o sentido pleno tomado pelo teórico. Ao escolher a palavra, Adorno procurou, com ela, revelar a essência do seu pensamento: a educação e o processo social de dominação apresentam uma mesma raiz. *Mund* significa ‘boca’. *Mündigkeit* significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo; mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo. Entretanto, o processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo”.

educação, a qual contou, desde o início, com a participação do próprio Oevermann (VILELA, 2009). As pesquisas conduzidas por Gruschka foram na direção contrária à das investigações que pretendiam apresentar propostas resolutivas para a reforma do sistema escolar alemão. Pelo contrário, suas pesquisas visavam agudizar a crise de sentidos da escola pelo tensionamento dos ideais do projeto de escolarização com os seus resultados práticos, compreendendo a escola na sua relação dialética negativa com a sociedade, conforme já teorizado por Adorno (VILELA, 2009).

O procedimento do grupo de pesquisadores liderados por Gruschka está fundado em três pilares: (a) o conhecimento da crítica filosófico-sociológica realizada por Adorno; (b) a compreensão das promessas iluministas de atingimento da autonomia pela educação (refletindo sobre a tríade *Bildung, Erziehung e Didaktik* – formação, educação e ensino); e (c) a hermenêutica objetiva aplicada em sala de aula para verificar a relação entre o que é – a realidade da educação revelada pela sala de aula, enquanto objeto materializado nos protocolos – e o que *deveria ser* – os referidos ideais iluministas que conduziriam o ser humano à autonomia (VILELA, 2009). Profundo conhecedor da obra de Adorno e contando com o apoio de Oevermann, Gruschka passou a aplicar a hermenêutica objetiva para análise do evento que, em sua compreensão, é capaz de materializar todos os ideais educativos: a aula (2014b).

Dos projetos de pesquisa de Gruschka que tiveram como base a referida metodologia, merece especial atenção o chamado de *Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens* (*Reconstrução Pedagógica do Ensinar*), que produziu um inestimável banco de dados com protocolos de aulas registrados entre 2004 e 2013, os quais foram analisados e encontram-se disponibilizados on-line, dando origem ao livro *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*¹⁵, de 2013. Seguindo rigorosamente o procedimento de Oevermann, as aulas do quinto ao oitavo ano, de diferentes

¹⁵ *Ensinar – uma teoria educacional com base empírica*, em nossa tradução.

disciplinas, foram gravadas em áudio e, posteriormente, transformadas em *protocolo* por uma equipe interdisciplinar de pesquisadores. Uma das principais riquezas da análise realizada é partir da interpretação do sentido de cada aula isoladamente para buscar as regularidades significativas que relacionam diversas escolas, com distintos projetos pedagógicos (VILELA, 2009). O relato do projeto de pesquisa coordenado por Rita Amélia Teixeira Vilela (2009), envolvendo a PUC-Minas e a Universidade de Frankfurt, aponta uma série de questões interessantes evidenciadas pelo rico material empírico produzido por Gruschka. Em suas conclusões, ela aponta que:

[h]á revelações preocupantes. A sala de aula tem se revelado como um ambiente empobrecido para o crescimento intelectual dos alunos. No lugar da discussão, do desafio da curiosidade, impera a rotina, o desestímulo para o crescimento pessoal. A socialização dos alunos nesse tipo de sala de aula não pode formar os sujeitos com autonomia de pensamento e ação presentes nos discursos que apontam serem essas as demandas sociais para a educação da contemporaneidade. Que tipo de educação tem sido, portanto, produzido dentro da sala de aula? Verifica-se, ainda, como a forma de discussão gerada pela aplicação da metodologia “Hermêutica Objetiva” não aponta conclusões, as evidências são tomadas para formular perguntas que se relacionam com a chamada crise da escola, perguntas que procuram esclarecer o que se passa na sala de aula e como situações da sala de aula são importantes para a compreensão dos problemas existentes. O conjunto das situações de sala de aula, acumuladas no processo de pesquisa, poderão compor um quadro analítico sobre o como a sala de aula pode explicar a escola de hoje. Essa é a finalidade das pesquisas. (VILELA, 2009, p. 99).

Nesse sentido, para Gruschka, a aula (micro) é um acontecimento rico de significados e elementos para a compreensão da situação da educação em seu aspecto geral (macro) na medida em que materializa, no

tempo e no espaço, os ideais formativos em nível formal e ideal (legislação, currículo, plano político-pedagógico etc.) com as pressões de fato que o mercado exerce sobre a escola.

Da infinidade de elementos que as pesquisas coordenadas por Gruschka aportam para pensar a situação da educação escolar, são especialmente significativos aqueles constantes da obra *Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação* (2014a). Em referida obra, o educador alemão analisa, à luz da Teoria Crítica e a partir da base empírica produzida de acordo com a hermenêutica objetiva, uma das contradições centrais da relação entre educação e mercado: a formação da moralidade. A análise teórica realizada por Gruschka, fartamente amparada em *protocolos* produzidos com base na hermenêutica objetiva, tensiona as condições reais nas quais se desenvolve a educação escolar na contemporaneidade, cada vez mais determinada pelas regras do mercado, marcado pelo individualismo, concorrência etc., com os ideais contidos nos documentos orientadores. Gruschka (2014a) conclui que tal relação não apenas deixa de favorecer o desenvolvimento de um senso moral nos estudantes, como, efetivamente, impede que isso ocorra.

Por fim, é importante ressaltar que, no Brasil, existem projetos de aplicação da hermenêutica objetiva, dentre os quais se destacam os relatos de Luiz Roberto Gomes (2017) e de Rita Amélia Teixeira Vilela (VILELA; NOACK-NÁPOLES, 2010; RORIZ; VILELA, 2016), havendo a expectativa de que seja disponibilizado na internet o banco de dados dos *protocolos* das pesquisas realizadas.

2.5 Considerações finais

De todo o argumentado, é possível afirmar que a hermenêutica objetiva é uma abordagem de pesquisa que mantém a sua atualidade e pertinência, especialmente em tempos de progressiva mercantilização da educação, tanto no cenário internacional quanto no brasileiro, com a malfadada reforma do ensino médio conduzida por interesses eminentemente vinculados à ope-

racionalização do ensino em função dos interesses do capital. Por sua vez, a atualidade de referida abordagem de pesquisa está fundada na atualidade das análises teóricas da Teoria Crítica. Contudo, a referida atualidade não está ancorada em formulações teóricas fixas, mas em um modo de compreender o mundo e produzir conhecimento. É exemplar, nesse sentido, a seguinte citação, que evidencia a relação entre Adorno e as abordagens metodológicas em geral e, ao mesmo tempo, diz respeito a Oevermann e a Gruschka.

Em 2003, na sua fala de abertura do evento que organizou com Oevermann para discutir Adorno na atualidade, pela passagem do 100º aniversário do teórico, Gruschka saudou os convidados para o debate dizendo que esperava deles ouvir suas experiências de pesquisas e análises nos diferentes campos das ciências sociais e humanas ali representadas, sem que o pesquisador tivesse que citar Adorno. Com isso queria dizer, e ele mesmo explicou, que a forma de condução de trabalhos científicos fertilizados na Teoria Crítica fosse uma marca de identificação do processo de produção do conhecimento a ser comunicado nos debates. Em tom de brincadeira disse que não estava exigindo isso, mas que considerava possível. Para Gruschka, a forma de homenagear Adorno seria, portanto, a demonstração da fertilidade de sua teoria para a pesquisa social, esperava assim contribuições de pesquisas e estudos pautados na epistemologia de Adorno. (VILELA, 2010, p. 1).

Nesse sentido, o próprio Adorno (2008, p. 178) advertiu que é necessário “desenvolver o método a partir do assunto” e que o “conhecimento não possui nenhum de seus objetos completamente” (ADORNO, 2009, p. 20). Assim sendo, é fundamental, aos pesquisadores do campo educacional e das ciências humanas e sociais em geral, um consistente conhecimento teórico e metodológico para implementar pesquisas teoricamente robustas, com bases empíricas ou não, de acordo com o objeto escolhido, pois “[a]sí como sin teoría no es posible comprobar nada, toda comprobación culmina en la teoría” (ADORNO, 2001, p. 51). Independentemente da abordagem

metodológica escolhida pelo pesquisador, o que a Teoria Crítica exige de toda pesquisa é que ela seja capaz de produzir um conhecimento de resistência à crescente operacionalização do mundo em torno de interesses que se mostram cada vez mais particulares.

Por fim, o grande desafio para a utilização da hermenêutica objetiva nas pesquisas em Educação na atualidade parece guardar relação muito mais com as condições materiais para execução de referido método em um cenário de sucateamento das abordagens críticas do que com as questões metodológicas em si.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- _____. Experiências científicas nos Estados Unidos. In: **Palavras e sinais: modelos críticos**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Introdução à sociologia**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- _____. **Epistemología y ciencias sociales**. Trad. Vicente Gómez. Madrid: Cátedra, 2001.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- ANTUNES, Deborah. De Frankfurt à Califórnia: há continuidade nas pesquisas empíricas da Escola de Frankfurt entre 1929 e 1950? VI SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCAR, 2010. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~semppgfil/wp-content/uploads/2012/05/Deborah-Christina-Antunes-De-Frankfurt-à-Califórnia-há-continuidade-nas-pesquisas-emp%C3%ADricas-da-Escola-de-Frankfurt-entre-1929-e-1950.pdf>. Acesso em abr. 2018.
- _____. **Por um conhecimento sincero do mundo falso**. Jundiaí: Paco, 2014.
- DUARTE, Rodrigo. À procura de uma indução especulativa – filosofia e pesquisa empírica. **Psicologia & Sociedade**, v. 13 (2), p. 18-33, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://principo.org/associacao-brasileira-de-psicologia-social-abrapso-psicologia-.html?page=4>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FLECK, Amaro. O que é Teoria Crítica? **Princípios Revista de Filosofia**, Natal, v. 24, n. 44, maio-ago. 2017, p. 97-127. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/download/12083/pdf>. Acesso em: abr. 2018.

GOMES, Luiz Roberto. Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 351-367, jun./ago. 2017.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014a.

GRUSCHKA, Andreas. Teoria crítica e pesquisa empírica em educação: a escola e a sala de aula. **Constelaciones**, Madri, n. 6, p. 3-31, dez. 2014b.

HORKHEIMER, Max. Observações sobre ciência e crise. In: **Teoria crítica 1**: uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990, p.7-12.

_____. A presente situação da filosofia social e as tarefas de um instituto de pesquisas sociais. **Praga: estudos marxistas**, n. 7, 1999, p. 121-132.

JAY, Martin. **La imaginación dialéctica**. Madri: Taurus, 1989.

KORSCH, Karl. **Marxismo e filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2014.

RORIZ, Edna Gomes; VILELA, Rita Amélia Teixeira. A Sala de Aula de Ciências: uma pesquisa sobre as práticas curriculares em uma escola pública de Belo Horizonte. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.4, n. 7, jan./abr. 2016.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Razões plurais** – Itinerários da racionalidade ética no século XX. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Totalidade & Desagregação** – sobre as fronteiras do pensamento e suas alternativas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A análise sociológica “Hermenêutica Objetiva” – novas perspectivas na pesquisa qualitativa In: 31 Reunião Científica da ANPEd, 2011, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2011. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt14-4741--int.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. **A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da Teoria Crítica**: aportes metodológicos da Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann, 2010. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120827111552.pdf. Acesso em: 5 abr. 2018.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade.** Relatório de Pesquisa, CNPq 2006-2008. PUC – Minas, 2009. Disponível em: www.ich.ped/pucminas.br. Acesso em: 05 abr. 2018.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 223-248. jun. 2007.

VILELA, Rita Amélia Teixeira; NOACK-NAPOLES, Juliane. “Hermenêutica Objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul./dez. 2010.

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 287-304, jul./dez. 2010.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política.** Tradução do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica por Jorge Coelho Soares. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

3 LOS ESTUDIOS SOBRE TRAYECTORIAS EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: DISCUSIONES NECESARIAS

MÓNICA DE LA FARE

En este capítulo presento un análisis del concepto de trayectoria, elaborado a partir de una investigación bibliográfica focalizada en la perspectiva del estructuralismo constructivista de Pierre Bourdieu, referida con frecuencia en investigaciones sobre trayectorias en el campo de la investigación educacional. Las críticas a la posición de Bourdieu en relación con el uso de historias de vida en la investigación social, las interpretaciones que la homologan con una aversión por el uso de informaciones biográficas así como las aproximaciones a diferentes apropiaciones y usos —a veces un poco eclécticos— de ese concepto, fueron una provocación interesante para la producción de una investigación bibliográfica sobre este tema, cuyos avances expongo en este trabajo.¹

El punto de partida de este recorrido lo constituyó mi experiencia como investigadora y orientadora de tesis y disertaciones que focalizan en trayectorias de egresados de diferentes niveles y modalidades educativas. También la actuación docente, en Argentina y en Brasil, en espacios curriculares universitarios de grado y de posgrado sobre investigación

¹ Algunas de las ideas que planteo en este texto fueron trabajadas en un Seminario de Maestría en Educación que dicté como profesora invitada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en 2016. Esa actividad fue producto de las iniciativas de cooperación internacional mencionadas en la introducción de este libro.

educacional, en los que fue habitual encontrar autores de proyectos de investigación referidos a trayectorias escolares y académicas. Las informaciones provenientes de esos tránsitos me llevaron en principio a pensar en un estudio que permitiera identificar los temas y abordajes teórico-metodológicos habitualmente utilizados. Para eso realizamos una investigación exploratoria, sin pretensiones de exhaustividad, basada en el análisis de una muestra de artículos disponibles en revistas académicas argentinas, brasileras y mexicanas sobre ese tema e indexadas en la base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) (DE LA FARE; NUNES, 2017).

Los hallazgos evidenciados en ese trabajo, los encuentros frecuentes con proyectos pertenecientes a investigadores en formación, así como las producciones de autores y grupos de investigación que analizan trayectorias escolares y académicas (entre otros: NOGUEIRA, 1991; NOGUEIRA; FORTES, 2004; TERIGI, 2009; ZAGO, 2015; BRACCHI, 2013) confirman que se trata de un área emergente en el campo de la investigación educativa. Sin embargo, es interesante apuntar que el uso de datos biográficos en la investigación social no es nuevo², aunque es sobre todo en las últimas décadas que se reconoce, por lo menos en el campo de la investigación educativa —y especialmente en el campo de la sociología de la educación— un mayor interés por las narrativas de alumnos, profesores y egresados de diferentes niveles del sistema educativo a través de investigaciones que refieren a trayectorias, biografías, autobiografías e historias de vida. Junto al aumento de esas investigaciones también se identifican usos diversos de esas nociones y referencias frecuentes a autores del campo sociológico francés, entre ellos, Pierre Bourdieu.

Este fue el panorama que me llevó a priorizar el estudio de la noción de trayectoria de ese autor. Producciones anteriores, con las que dialogo en este capítulo, realizaron interesantes contribuciones en ese sentido,

² Como lo evidencian las investigaciones de William I. Thomas e Florian Znaniecki (*The Polish Peasant in Europe and America*) realizadas en las primeras décadas del siglo XX en el Departamento de Antropología y Sociología de la Escuela de Chicago. Esos autores utilizaron datos autobiográficos combinados con el análisis de documentos personales como cartas familiares e institucionales (COULON, 1995; BECKER, 1993).

especialmente los artículos de Nogueira y Fortes (2004); Montagner (2007) y Costa (2015). El primero, dedicado a hacer un análisis de las investigaciones sobre trayectorias escolares en el campo de la sociología de la educación brasileña. El segundo, focalizado en la realización de un esbozo teórico-metodológico que presenta un estudio del concepto bourdieusiano de trayectoria y lo distingue de otras perspectivas, de lo cual resulta una propuesta de trabajo orientadora para las investigaciones realizadas en esa perspectiva. El tercero, abocado al estudio del número completo de la Revista *Actes de la Recherche* de 1986, en el que fue publicado por primera vez el famoso y polémico ensayo de Bourdieu titulado *La ilusión biográfica*.

Este capítulo está organizado en tres apartados. En el primero retomo y amplío el estudio exploratorio mencionado, que permitió caracterizar tendencias en una muestra de investigaciones sobre trayectorias en el campo de la investigación educativa. En el segundo priorizo la contextualización y el análisis del ensayo de Bourdieu titulado *La ilusión biográfica*, publicado en 1986, en el cual formuló una aguda crítica del uso de historias de vida en la investigación social y al que contrapuso su concepto de trayectoria, intervención intelectual que produjo y aún produce polémicas, que introduzco brevemente. El tercero está dedicado al estudio del concepto de trayectoria en una selección de otras obras de Bourdieu que entiendo permiten profundizar la comprensión y la contextualización de las afirmaciones de ese ensayo.

3.1 Usos y apropiaciones frecuentes del concepto de trayectoria en el campo de la investigación educativa

Para realizar el estudio que presento en esta parte del trabajo organizamos una muestra de artículos elaborada a partir de una búsqueda bibliográfica efectuada en Scielo, delimitada en un principio al período 2010-2015 (DE LA FARE; NUNES, 2017). En esos cinco años fue posible localizar 66 artículos que explicitan en sus títulos, resúmenes o palabras clave su propósito de estudiar trayectorias. Esa muestra fue integrada por producciones de autores nacionales que se refieren a sus países y que actúan en sus instituciones

académicas. A partir de esa primera selección priorizamos los trabajos que aluden a temas de educación o que abordan la dimensión educativa en sus análisis sobre trayectorias. Esa opción nos llevó a excluir publicaciones que investigaron trayectorias sociales de diferentes poblaciones y grupos pero que no trataron aspectos educativos, así como aquellos referidos a trayectorias de una institución o de un personaje histórico en particular, a modo de homenaje. Luego del proceso de selección, trabajamos con un *corpus* empírico compuesto por 42 artículos, distribuidos proporcionalmente entre los tres países: 12 de Argentina, 17 de Brasil y 13 de México.

Para analizar las producciones tomamos como referencia dos investigaciones publicadas. La del sociólogo chileno Claudio Ramos Zincke, quien realizó un estudio sobre investigaciones sociológicas de autores de ese país, publicadas en los primeros años del siglo XXI, a partir de una investigación cuali-cuantitativa que usó el *cluster analysis* para establecer una clasificación de esos estudios en función de categorías vinculadas a los modos de hacer investigación y que trabajó sin identificar autores (RAMOS ZINCKE, 2005). Aunque nuestra propuesta no adoptó esa metodología, mantuvimos el criterio de examinar las características de las investigaciones a través de un análisis por categorías (tema, problema de investigación, categorías conceptuales, objetivos y metodología), sin citar los trabajos. Quien esté interesado en identificar las publicaciones, puede seguir los mismos caminos de selección de la muestra usados en este estudio. Hicimos esa misma opción en un trabajo anterior (AMARAL; DE LA FARE, 2017). Consideramos que es un camino fructífero para realizar un análisis de los modos en que se practica el oficio de investigar y preferimos ese camino en vez de utilizar las estrategias que habitualmente se usan para elaborar un estado del conocimiento sobre un tema, a modo de balance de la producción acumulada.

El análisis de los usos de conceptos de trayectoria que sustentan las producciones seleccionadas estuvo en parte inspirado en la clasificación usada por Catani; Catani y Pereira (2001), adaptada a las exigencias de nuestro trabajo. Eso nos permitió identificar diferentes modos de trabajar el concepto en cuestión: 1) apropiación incidental, caracterizada por refe-

rencias rápidas a un autor o a varios, a partir de teorizaciones no siempre vinculadas al concepto de trayectoria; 2) apropiación conceptual tópica, identificando un uso visible aunque a veces poco sistemático y con citas eventuales de las conceptualizaciones sobre trayectoria de un autor; 3) apropiación de un modo de trabajo, a través del trabajo sistemático con las nociones o conceptos de un autor al que se agrega la preocupación por el *modus operandi* de la teoría para analizar trayectorias. A esas tres categorías adicionamos una cuarta, referida a una utilización principalmente instrumental de la noción de trayectoria, en la cual prevalecen los datos empíricos sin hacer referencia a la definición de ese concepto.

Los resultados de esa investigación, según las publicaciones por países, permitieron reconocer que en el conjunto de las 17 publicaciones brasileñas, predominan los trabajos sobre trayectorias docentes: ocho estudian trayectorias de docentes negros de universidades públicas, de profesoras universitarias negras, de profesoras universitarias de origen popular, de profesores universitarios en general, de científicas mujeres, de profesores de posgrado y una que refiere a la carrera académica. Se suma a este subgrupo una investigación sobre trayectorias de profesores hombres en la Educación Infantil. Otras cinco priorizaron el análisis de trayectorias escolares de alumnos del sistema educativo y solo dos se refieren al ámbito universitario: en un caso se trata de una investigación sobre trayectorias escolares de estudiantes indígenas y en el otro a egresados universitarios que accedieron a la Educación Superior a través del Programa Universidad para Todos (ProUni), política de alcance nacional que concede becas para realizar carreras de grado en universidades privadas. Las otras focalizan en las trayectorias de estudiantes de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), de nivel secundario, y en las de un programa denominado de flujo escolar, vinculado a ese nivel educativo. Otras dos abordan trayectorias de alumnos de la Educación Primaria priorizando el estudio de la influencia de la Educación Infantil en ese nivel educativo.

Los trabajos restantes establecen un recorte generacional. Son investigaciones que plantean interfaces con los estudios sobre juventudes, campo

temático que ha experimentado una importante acumulación de producciones en los últimos años. En el conjunto de ellas identificamos investigaciones sobre trayectorias de jóvenes en conflicto con la ley, en relación con el mundo del crimen, de jóvenes de la periferia y sobre la transición a la vida adulta.

Esas publicaciones presentan un panorama heterogéneo en relación con la conceptualización y usos del concepto en cuestión. En las investigaciones sobre trayectorias escolares predomina un uso instrumental de esa categoría, definida a partir del contraste entre el trayecto reglamentado por la secuencia escolar establecida por los sistemas educativos nacionales y los trayectos construidos por los estudiantes, pensados en términos de avances. Esos estudios están centrados en el desencuentro entre esos recorridos y con frecuencia se basan en términos como continuidad, discontinuidad, desaprobación, evasión escolar, fracaso y éxito escolar. Se trata de investigaciones que buscan cuestionar aspectos del funcionamiento de los sistemas educativos y que ocasionalmente recurren a producciones de Pierre Bourdieu y al trabajo de Bernard Lahire sobre éxito escolar de los niños de sectores populares (LAHIRE, 1997) para fundamentar los análisis.

Con relación a las trayectorias escolares, Nogueira y Fortes (2004) destacan, para el caso brasileño, que esa noción registra usos diferentes en ese campo y que los estudios que priorizaron las relaciones entre origen social y escolarización, orientados por el modelo analítico bourdieusiano y basados principalmente en el análisis de tendencias y correlaciones estadísticas, fueron dando lugar a investigaciones microsociológicas. Estas buscaron comprender biografías y trayectorias escolares atípicas, inspiradas en las contribuciones de Bernard Lahire (1997) así como en los trabajos de Jean Paul Laurens (1992), sociólogo francés que estudió trayectorias escolares atípicas en grupos populares.

Las investigaciones realizadas en Argentina coinciden en parte con las de Brasil. Por ejemplo, refieren a trayectorias de docentes universitarios aunque a partir de problematizaciones diferentes a aquellas que dan prioridad al estudio de desigualdades sociales, como son las indagaciones sobre carreras académicas, movilidad de investigadores y trayectorias de intelec-

tuales. Una única producción muestra una investigación sobre trayectorias de estudiantes universitarios y otras dos abordan trayectorias escolares de grupos indígenas y de estudiantes del último año de la Educación Primaria y del primer año de la Educación Secundaria, focalizando en la enseñanza de ciencias. Las otras privilegiaron el estudio de trayectorias de jóvenes: en un caso de grupos en condiciones de vulnerabilidad social y en otro relacionadas con el mundo del trabajo, abordando las trayectorias educativo-laborales de jóvenes y adultos vinculados a sectores productivos. Además fue posible identificar una producción que trabaja sobre trayectorias de mujeres egresadas de cursos de formación profesional y otra sobre cuidadoras de guarderías comunitarias. El recorte de género —específicamente los estudios sobre mujeres— está presente en estas investigaciones, aunque, a diferencia de las producciones brasileñas, referido a otras poblaciones.

En el caso argentino, durante la búsqueda y selección de los artículos identificamos varios trabajos sobre trayectorias laborales, que no incluimos porque no abordan aspectos educativos. Sin embargo, un dato interesante es que un texto que también analiza artículos sobre trayectorias en ese tema destaca la existencia de un área de estudios emergentes sobre trayectorias laborales en América Latina (ROBERTI, 2012).

En estas publicaciones las problematizaciones sobre el concepto de trayectoria son escasas, a excepción de las que abordan trayectorias educativo-laborales. Los estudios sobre trayectorias escolares y de egresados presentan usos de ese concepto similares a los de las producciones brasileñas. También aparecen referencias a trayectos de vida, a estudios longitudinales, a narrativas e historias de vida, así como se observa el predominio de usos incidentales y apropiaciones tópicas de conceptos bourdesianos.

En el conjunto de los 13 artículos mexicanos se identificó un estudio sobre trayectorias de docentes investigadores en temas de educación, mientras que otro que refiere a docentes investigadores de las ciencias humanas y sociales focaliza en las estrategias de publicación de esos profesionales. Dos trabajos estudian trayectorias de estudiantes de nivel secundario y de una universidad pública. Un texto referido a los migrantes del sector

agrícola investiga las trayectorias escolares de los hijos de ese grupo social y otro prioriza la delimitación generacional, explorando la relación entre la maternidad de adolescentes y las trayectorias escolares y laborales. A diferencia de los de la Argentina y de Brasil, los trabajos mexicanos incluyen cuatro investigaciones publicadas sobre trayectorias de egresados (uno de un doctorado en educación, dos de estudiantes de nivel secundario y otro de una carrera de grado). Tres artículos se refieren a trayectorias pero no invierten en su análisis: usan la noción para problematizar aprendizajes y para discutir la apropiación de la escritura académica de estudiantes universitarios. Características parecidas presenta una investigación histórica que focaliza en trayectorias conceptuales en el contexto escolar e indaga la relación entre desigualdades y uso habitual de ciertos términos en el sistema educativo para referirse a las trayectorias escolares.

A excepción de unos pocos artículos, la mayoría de los trabajos sobre trayectorias escolares y de egresados se enmarca en una perspectiva sociológica —declarada o implícita— y aborda, desde diferentes ópticas, el tema de las desigualdades educativas. Varias de esas producciones problematizan los efectos de las desigualdades sociales (de clase, de género, de raza/etnia) con un recorte específico en educación. También dan visibilidad a las condiciones de acceso a la escolaridad de grupos históricamente excluidos de los sistemas educativos nacionales. Aunque algunas de esas características también se identifican en los estudios sobre trayectorias docentes, el panorama en ese conjunto de trabajos es más heterogéneo.

En general, las tendencias identificadas en esta muestra de artículos indican que las investigaciones y proyectos conceptualizan la trayectoria escolar a partir de categorías empíricas así como de distintos usos de categorías analíticas provenientes sobre todo de las teorizaciones del campo intelectual de la sociología francesa; así, son citados con frecuencia los trabajos de Pierre Bourdieu y de Bernard Lahire, particularmente en el análisis de trayectorias escolares. En el caso de trayectorias de docentes, algunas investigaciones recurren a las producciones de Claude Dubar (1998) para examinar trayectorias profesionales de científicos y profesores universitarios, aunque también se introducen usos tópicos de la producción de Bourdieu al trabajar ese concepto.

El estudio de estas publicaciones contribuyó con la identificación de características de las investigaciones sobre trayectorias, algunas de ellas también reconocidas a partir de la experiencia docente con proyectos de investigación. En ese panorama, son frecuentes las referencias a la producción de Bourdieu y los usos en las investigaciones de su noción de trayectoria, cuestión que impulsó el trabajo de investigación bibliográfica en curso, cuyos resultados parciales se presentan en los próximos apartados.

3.2 La ilusión biográfica y las polémicas sobre el uso de datos biográficos

El aparato conceptual construido por Pierre Bourdieu en su teoría de los campos busca superar habituales dicotomías reduccionistas de la sociología al reconocer relacionamente la génesis social de los esquemas de percepción, pensamiento y acción de los agentes constitutivos del *habitus* así como un mundo social de estructuras objetivas, como campos y grupos (en especial, clases sociales) (BOURDIEU, 1993).³ El concepto de *habitus* —cuya comprensión exige no disociarlo de otros de los conceptos centrales de su teoría— junto con el de capital cultural, son probablemente los más utilizados en el campo de la investigación educacional y tal vez los que mayores confusiones provocaron en la dimensión empírica de las investigaciones. La insistencia en el aspecto reproductivo del *habitus* en diferentes estudios en educación se vincula quizás a algunas interpretaciones construidas sobre una lectura fragmentada de las obras de Bourdieu. El *habitus*⁴ se distancia de la idea que lo asimila exclusivamente a la repetición,

³ Para quien se inicia en la lectura de las obras de este autor, sugiero dedicar una primera etapa de trabajo a la revisión de las producciones de los comentaristas y analistas del pensamiento de Bourdieu en nuestros contextos, entre otros: Baranger (2003); Martínez (2007); y específicamente en el campo de la investigación educativa: Nogueira; Nogueira (2016) y Tenti (2007).

⁴ Esta noción proviene de la filosofía antigua, originariamente usada por Aristóteles y por la escolástica medieval. Fue recuperada y resignificada por Bourdieu (a partir de sus investigaciones en Argelia) quien la convirtió en una noción central para construir una teoría disposicional de la acción (Wacquant, 2007; Martínez, 2007; Setton, 2002). Aunque no es exclusivamente Bourdieu quien la utiliza en el campo sociológico, la importancia que le atribuyó lleva con frecuencia a asociarla a su nombre.

capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones– que siempre presentan como límite las condiciones históricas y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que asegura está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales (BOURDIEU, 2007, p. 91).

Sin embargo, como afirma Wacquant (2015), las críticas efectuadas a esa noción la han colocado en el lugar de una especie de “caja negra”, críticas a las que contraponen el uso de ese concepto que realizó en su etnografía sobre la práctica y aprendizaje del box en una academia de un barrio de Chicago, y lo caracteriza como “completamente abierto a la investigación empírica” y como herramienta de investigación (WACQUANT, 2015, p. 17). Lo define como un principio mediador que surge de la necesidad de captar las relaciones de afinidad entre el comportamiento de los agentes, las estructuras y los condicionamientos sociales, pero aclara que más que representar una respuesta al problema de la acción, constituye una invitación al estudio de la constitución histórica de los agentes, una especie de provocación empírica que advierte sobre la importancia de historizar los agentes concretos (WACQUANT, 2015).

También aclara que ese concepto remite, en la obra de Bourdieu, a un *habitus* primario o genérico caracterizado, conjunto de disposiciones adquiridas en la familia y en la infancia que actúa como un impulso para la adquisición de otros *habitus* particulares, que corresponden a otros campos (WACQUANT, 2015). Además, no puede ser pensado como un mecanismo autosuficiente generador de la acción, “opera como un resorte que necesita un gatillo externo”: los campos (WACQUANT, 2017, p. 69).

Los espacios sociales, o sea, los campos en los que los agentes se mueven para estar en el juego social (campo escolar, económico, cultural, religioso, político, etc.) son el *locus* donde operan, se capitalizan y se alteran

los *habitus*, siempre asociados a distintos estados del campo y vinculados a la movilización de diferentes capitales específicos, que corresponden a cada campo (BRANDÃO, 2010). Es esa construcción teórica basada en los conceptos relacionales campo/*habitus*/capital la que sustenta la noción de trayectoria de Bourdieu (1997) y que se objetiva en la relación establecida entre los agentes singulares, o sea, sus *habitus* y las fuerzas del campo. Así, define la trayectoria como “serie de las *posiciones* sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (BOURDIEU, 1997, p. 82).

En forma complementaria a la noción de trayectoria aparece la de *estrategia*, que permite analizar los modos en que los agentes se mueven en el espacio social. El sentido de esa otra noción se distancia del cálculo racional o de ser un producto del inconsciente. La estrategia es “sentido práctico” en el juego social históricamente definido, sentido que se adquiere en la infancia y en las participaciones posteriores en la vida social, es decir, en distintos campos. Para Bourdieu (1997) la trayectoria se objetiva en la relación establecida entre los agentes singulares, o sea, sus *habitus* y las fuerzas del campo.

Esa forma de conceptualizar la trayectoria también permite comprender la intervención intelectual que Bourdieu realizó a mediados de la década de 1980 rechazando el uso de la historia de vida y de las biografías en la investigación social. En 1986, la revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* —que Pierre Bourdieu fundó en 1975 y de la cual fue director hasta su muerte— publicó un número temático titulado *La ilusión biográfica*⁵ que incluía el reconocido ensayo teórico de su autoría, encabezado por el mismo título. Ese trabajo comienza con una clara desautorización del uso de historias de vida en la investigación social; afirma que se trata de una noción de sentido

⁵ Ese mismo ensayo de 1986 fue incluido como uno de los anexos de su libro *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, publicado en francés ocho años después del número de *Acte*, ya mencionado. La estructura de ese libro, que mantiene en español las mismas características de la obra original, presenta *La ilusión biográfica* como primer anexo del tercer capítulo, en el que en un apartado específico sobre trayectorias y disposiciones retoma ideas del estudio de este autor sobre el campo literario, publicado en la década de 1990 (BOURDIEU, 1996), cuestión que abordaré nuevamente en el próximo apartado.

común que entró de contrabando en el campo de la investigación social. Así, la historia de vida remitiría, para este autor, a un recorrido, un camino: “un *cursus*, un paso, un viaje, un itinerario orientado, un desplazamiento lineal, unidireccional (la <<movilidad>>), etapas y un fin [...]” (BOURDIEU, 1997, p. 74).

El argumento principal de ese ensayo teórico cuestiona los presupuestos que encierra esa perspectiva de trabajo al considerar a la vida como una sucesión de acontecimientos, es decir, una historia emergente de un relato, y a su vez por asumir que la existencia individual puede ser concebida como una historia. Bourdieu también destaca como un déficit de esa perspectiva el énfasis colocado en los acontecimientos significativos considerados como tales por el entrevistado y el entrevistador, intérprete que busca dar una coherencia a esa narrativa y que trabaja organizando la sucesión de acontecimientos relatada por el entrevistado a partir de la constancia nominal de un nombre propio (1997, pp. 74-75).

Así como para el filósofo francés la trayectoria remite a movimientos, desplazamientos identificables en la sucesión de posiciones ocupadas por un agente o un grupo en un campo, ese campo también está en movimiento y transformación. Bourdieu (1997) aclara que el análisis de la trayectoria de un agente exige una construcción previa de los estados sucesivos del espacio social en los que se ha desarrollado, considerando, en un segundo momento, los acontecimientos biográficos.

Esas afirmaciones llevan a tener en cuenta que las investigaciones sobre trayectorias basadas en esa perspectiva no descartan el uso de datos/acontecimientos biográficos, pero exigen situarlos en una matriz de relaciones que no se asocia exclusivamente a las experiencias de un sujeto y sí a las posiciones de un agente o de un grupo que incluye otros agentes sociales (BOURDIEU, 1996; 1997). Es en ese contrapunto que esta perspectiva se distancia del trabajo con secuencias cronológicas y lógicas de acontecimientos provenientes de los relatos de los protagonistas. De esa forma, las investigaciones que proponen usar esta noción exigen recurrir a la idea de una biografía construida examinando la historia y la dinámica de un campo, así como las posiciones ocupadas por agentes y grupos sociales.

La intervención intelectual de Bourdieu en relación con el uso de las historias de vida ha recibido varias críticas que se mantienen hasta la actualidad.⁶ En ese sentido, parafraseándolo —“con el campo y contra el campo contra el que uno mismo se hace” (BOURDIEU, 2006, p. 17) — puede decirse que, sea “con Bourdieu” o “contra Bourdieu”, la referencia a su teoría resulta necesaria cuando se analizan trayectorias, tanto para trabajar con esa perspectiva como para distanciarse de ella. Sin embargo, estas disputas del campo científico necesitan ser revisadas para afinar la comprensión de los aspectos que se encuentran en discusión, en este caso especialmente la forma en que el investigador trabaja con las informaciones provenientes de los agentes sociales.

Una de las posiciones más críticas a las ideas de Bourdieu sobre el uso de historias de vida y biografías en la investigación social es la de Daniel Bertaux —principal patrocinador de la utilización de aquellas en el campo sociológico— quien realiza, en más de una oportunidad, la defensa de su trabajo. En un artículo de la década de 1980 retrata a Bourdieu como un sociólogo que alcanzó popularidad al incorporar a la sociología el lenguaje de la economía del interés y de la elección racional (BERTAUX, 1996). En el mismo sentido, en una producción más reciente que incluye en el título la expresión “la ilusión científicista”, describe al trabajo de Bourdieu como parte del objetivismo de ciertas sociologías inspiradas y defensoras de la tradición de Durkheim, que consideran ilegítimo el uso de las entrevistas narrativas en la investigación social por el desinterés que tienen (BERTAUX, 2014).

Los hechos muestran que más allá de *La ilusión biográfica*, el uso de historias de vida y biografías en la investigación social se consolidó en varios países y en la actualidad cuenta con el reconocimiento de la Asociación Internacional de Sociología. Asimismo, la bibliografía especializada, sobre todo la vinculada al campo de la metodología de la investigación, expre-

⁶ Sin embargo, es interesante identificar que esta no fue la única intervención de Bourdieu en relación con el uso de ciertos “artefactos de sentido” (como él mismo denominó a la encuesta) en la investigación social y como denomina a las historias de vida (BOURDIEU, 1997, p. 82). A principios de la década de 1970 presentó su conocido texto con un provocativo título: *La opinión pública no existe*, que no suscitó las mismas polémicas que *La ilusión biográfica*.

sa su adhesión al empleo de esas perspectivas (MALLIMACI; GIMÉNEZ BÉLIVEAU, 2006; KORNBLIT, 2007), al que se puede agregar la utilización de la autobiografía (DELORY-MORMEMBER, 2012) que también constituye un recurso del campo de la investigación educacional. A la luz de la teoría bourdieusiana, las posiciones que defienden esas perspectivas pueden ser leídas como parte del subjetivismo que, junto con el objetivismo, y buscando superar dicotomías, el estructuralismo constructivista propone evitar.

En el contexto brasileño varias voces se alinean a esas críticas afirmando que Bourdieu desconoció los distintos abordajes utilizados en las investigaciones biográficas y no se sabe a cuáles autores o investigaciones se refiere en el ensayo de 1986. Además, en sintonía con las afirmaciones de Bertaux, que admitir la relevancia sociológica de la biografía implicaría atribuir al actor social la condición de intérprete, cuestión que supondría distanciarse de la forma en que ese autor conceptualiza el *habitus* y el individuo, porque su crítica a las historias de vida y biografías es coherente con la construcción conceptual de su teoría (SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014).

Varios años antes del ensayo de la década del 80, Bourdieu formuló teorizaciones y usos de su concepto de trayectoria que también se identifican en producciones posteriores, cuestión que abordaré en el próximo apartado, intentando contribuir a un análisis que contextualice las ideas de ese ensayo.

3.3 Trayectoria social construida y acontecimientos biográficos

Como el foco de este capítulo se relaciona con el uso del concepto de trayectoria en el campo de la investigación educativa, es importante mencionar que los estudios de Bourdieu del periodo de coautoría con Jean-Claude Passeron (BOURDIEU; PASSERON, 1998; 2003), frecuentemente leídos en la formación e investigación educacional, presentan usos de ese concepto de trayectoria educativa pero no despliegan explicaciones que permitan comprenderlos con mayor claridad. También, como señala Galarza (2016), en esas obras los autores se refieren al sistema de enseñanza y no usan el concepto de campo, que estaba en elaboración y que aparecerá casi veinte años después en los

estudios de Bourdieu que abordan problemáticas educativas (2008b; 2013). Es en otros trabajos del autor donde pueden encontrarse claves analíticas interesantes para profundizar el estudio de las trayectorias.

En *La distinción*, de 1979, Bourdieu dedica un apartado específico para explicar la relación entre clase social y clases de trayectorias, introduciendo adjetivaciones y derivaciones de esa noción (trayectoria individual, trayectoria modal, efectos y desvíos de trayectorias) y explicita aspectos del modo de trabajar el análisis estadístico y las particularidades de la trayectoria de los agentes. Así, presenta la correspondencia entre capital heredado y lo que denomina un *haz de trayectorias* probables, entendidas como *trayectorias modales* y definidas como parte del sistema de factores constitutivos de la clase social (BOURDIEU, 2008a). Afirma que a través de esa perspectiva de trabajo se pueden identificar tanto posiciones similares probables como posibles alteraciones (desvíos) de esas trayectorias modales, que pueden depender de acontecimientos colectivos (guerras y crisis, por ejemplo) y de acontecimientos individuales vinculados a relaciones sociales. En cuanto a estos últimos, aclara que esas alteraciones de trayectorias, si bien con frecuencia son consideradas como casualidades por el sentido común, encuentran en su teoría otro tipo de explicación al depender estadísticamente de las posiciones y disposiciones de los afectados, así como de encuentros que muchas veces acontecen en espacios institucionalizados (relaciones de amistad, familiares, clubes, asociaciones profesionales) (BOURDIEU, 1997). De esa forma distingue y correlaciona la trayectoria individual dentro de la trayectoria modal, las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes.

Algunas ideas coincidentes con estas pueden encontrarse en obras posteriores, como cuando destaca que las diferencias entre *habitus* individuales (que en función de estructuras producidas por experiencias anteriores, se estructuran a cada momento en experiencias nuevas) residen justamente en la singularidad de las trayectorias sociales, entendidas como determinaciones. En ese sentido, “las innumerables combinaciones en las que pueden entrar las variables asociadas a las trayectorias de cada individuo y de los linajes de los que surge pueden explicar infinidad de diferencias singulares” (BOURDIEU, 2007, p. 98).

De ese modo deja claro que pensar las trayectorias en esa perspectiva implica distanciarse de la idea de una cronología organizada a partir del relato de un sujeto, y exige una construcción —término que el mismo Bourdieu enfatiza— de los desplazamientos de grupos sociales (haz de trayectorias) en los campos, examinando no solo el capital económico y cultural de origen sino también el de llegada y el efecto de la trayectoria. Esta elaboración permite reconocer movimientos de trayectorias ascendentes y descendentes en los espacios sociales, que necesitan incluir el estudio de los posibles, o sea, tanto probables como fácticos. Es en esa dirección que esta perspectiva posibilita también el estudio de posiciones y trayectorias individuales, sin dejar de relacionarlas a través del análisis estadístico con las trayectorias modales.

Otra interesante explicitación de los usos de ese concepto aparece en su análisis del campo literario (BOURDIEU, 1996), que reiteradas veces extiende a los campos de producción cultural. En este texto reafirma la referencia a la biografía construida y a los acontecimientos biográficos. Un apartado del capítulo dos de la segunda parte aborda el tema de las trayectorias; allí reitera que la construcción del campo antecede a la construcción de la biografía, como trabajo de restitución de la “serie de posiciones ocupadas por un mismo agente o un mismo grupo de agentes en espacios sucesivos” (BOURDIEU, 1996, p. 318). Así retoma la crítica a la ilusión biográfica de la constancia nominal del sujeto como organizadora de una trayectoria, ideas ya trabajadas en el ensayo de 1986.⁷

En su análisis sobre las propiedades generales de los campos de producción cultural incluye el estudio de la estructura interna de un campo y de sus transformaciones en el tiempo así como la génesis de los *habitus* de los ocupantes de las posiciones en ese espacio social, a las que caracteriza como producto de la trayectoria social y de una posición dentro del campo de producción cultural

⁷ *La ilusión biográfica*, también publicado posteriormente como un anexo en el libro *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, de 1994, está precedido por un apartado titulado *Disposiciones y trayectorias*, en el que Bourdieu retoma su análisis de los campos de producción cultural, especialmente el campo literario. Allí afirma que la trayectoria se objetiva en la relación establecida entre los agentes singulares, o sea, sus *habitus* y las fuerzas del campo.

específico (literario, científico, etc.) (BOURDIEU, 1996, p. 318). Coherente con esta perspectiva, postula que los sentidos de los acontecimientos biográficos —a los que entiende como inversiones a largo plazo y desplazamientos en el espacio social— son determinados por los estados y la estructura del campo.

De este modo, conceptúa la trayectoria social como una manera singular de un recorrido en el campo social y como expresión de las disposiciones del *habitus*. Esa noción se despliega inicialmente en esta producción para analizar la trayectoria en el campo literario del escritor francés del siglo XIX, Gustav Flaubert. En la primera parte retoma una de las principales obras del escritor, *La educación sentimental*, en la cual, para Bourdieu, este realiza un estudio “casi científico”. De esta forma y como muestra el fragmento que se presenta a continuación, utiliza como recurso el análisis de una obra clásica de la literatura para explicitar el uso del concepto de trayectoria.

Flaubert instauro las condiciones de una especie de experimentación sociológica: cinco adolescentes —entre ellos el protagonista, Frédéric-, provisionalmente reunidos debido a su posición común de estudiantes, serán lanzados en este espacio. Esta inercia se inscribe por un lado en las predisposiciones debidas a sus orígenes y a sus trayectorias, y que implican una tendencia a perseverar en una manera de ser, una trayectoria probable por lo tanto, y por el otro en el capital que han heredado, y que contribuye a definir las posibilidades y las imposibilidades que les asigna el campo (BOURDIEU, 1996, p. 29).

Al presentar a Frédéric y su grupo, a los que considera provisionalmente reunidos a partir de su condición de estudiantes en un espacio social “como partículas en un campo de fuerzas” (BOURDIEU, 1996, p. 29), refiere a las disposiciones de origen o *habitus* primario. Este permite analizar las trayectorias en tensión con una trayectoria probable y un capital cultural heredado, pudiendo reconocer en la inercia del campo posibilidades e imposibilidades; es decir, trayectorias que resultan de la relación entre las fuerzas del campo y su propia inercia.

Como si hubiera querido exponer a las fuerzas del campo a un conjunto de individuos en posesión de las aptitudes, combinadas de forma diversa, que representaban en su opinión las condiciones del éxito social, Flaubert <<construye>> un grupo de adolescentes en el que cada uno de sus miembros está unido a cada uno de los demás y separado de cada uno de los demás por un conjunto de similitudes y de diferencias repartidas de una forma más o menos sistemática: Cisy es muy rico, noble, cuenta con buenas relaciones y es distinguido (¿guapo?), pero poco inteligente y poco ambicioso; Deslauriers es inteligente y le mueve una voluntad desahogada de triunfar, pero es pobre, carece de relaciones y de belleza; Martinon es bastante rico, bastante guapo (de eso presume, al menos), bastante inteligente y está empeñado en triunfar; Frédéric, como suele decirse, lo tiene todo —una riqueza relativa, encanto e inteligencia—, salvo la voluntad de triunfar (BOURDIEU, 1996, p. 30).

También en su obra titulada *Meditaciones Pascalianas*, de 1997, menciona las trayectorias en el campo científico, y retoma su teorización sobre el funcionamiento de la ciencia de la década de 1970 (BOURDIEU, 1976). Es posible entender que en ese campo —un espacio social como cualquier otro— las disposiciones, luchas y disputas por el monopolio de la autoridad científica condicionan fuertemente el pensamiento intelectual:

Quienes desean creer en el milagro del pensamiento <<puro>> deberán resignarse a admitir que el amor a la verdad o a la virtud, como cualquier otra disposición del ánimo, es necesariamente tributario de las condiciones en las que se ha formado, es decir, de una posición y una trayectoria sociales (BOURDIEU, 1999, p. 12).

Sin embargo, será en un libro muy especial titulado *Autoanálisis de un sociólogo*, de 2004 —especie de legado final que Bourdieu entrega a

sus lectores y en el que pone en juego su teoría para analizar su propia trayectoria en el campo intelectual francés— en el que declara desde las primeras páginas a la autobiografía como un género engañoso y enfatiza que se dedicará en esa obra a recuperar elementos para un autoanálisis sociológico (BOURDIEU, 2006). Ese contrapunto entre la desautorización de la autobiografía y la afirmación del autoanálisis también permite comprender la crítica realizada en 1986 a la ilusión biográfica.

3.4 Consideraciones finales

En este texto intentamos mostrar cómo a partir de algunas intuiciones sobre los usos y apropiaciones del concepto de trayectoria en el campo de la investigación educacional, provenientes principalmente de la experiencia docente y de la investigación, avanzamos en la realización de un estudio que permitiera construir evidencias empíricas que confirmaran o refutaran y ampliaran esas ideas iniciales. De esta forma colocamos en el contexto de la investigación aquellas ideas e informaciones preliminares. Así, la muestra de artículos seleccionados para el primer estudio presentado evidenció un panorama heterogéneo en relación con los usos de la noción de trayectoria que, en algunos casos, mostró cierto eclecticismo en las apropiaciones de esa noción en la investigación empírica.

Esas evidencias y las exigencias del propio trabajo de investigación con esa noción derivaron en la necesidad de profundizar el estudio de la misma en la obra de Bourdieu, orientada inicialmente por varias relecturas de su conocido texto *La ilusión biográfica*, de 1986. La comprensión de ese texto derivó en una revisión cronológica de la obra del autor, que funcionó como un principio organizador de investigación teórica, trabajo al cual aún me dedico y cuyos avances presenté en este capítulo. En ese sentido rescato como imprescindible en la investigación empírica el trabajo con la teoría. Entiendo que no se trata de realizar un uso dogmático y reproductivo de esas construcciones intelectuales en la investigación empírica, pero sí de rescatar su potencia para problematizar las realidades con las que trabajamos.

REFERENCIAS

- AMARAL, Jonathan Henriques; DE LA FARE, Mônica. Abordagens quantitativas na sociologia da educação: análise de produção do GT 14 da ANPED (2010-2015). *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 24, no. 3, set./dez. 2017.
- BARANGER, Denis. *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo, 2003.
- BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- BERTAUX, Daniel. Historias de casos de familias como método para la investigación de la pobreza. *Taller. Revista de Sociedad, Cultura y política*. Buenos Aires: Asociación de estudios de cultura y sociedad, v.1, nro.1, pp. 3-32, 1996.
- _____. A vingança do curso da ação contra a ilusão cientificista. *Civitas*. Porto Alegre, v. 14, no. 2, pp. 250-271, maio-ago, 2014. Disponible en <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17147>> Acceso em 13 jun. 2017.
- BRACCHI, Claudia; GABBAL, María Ines. Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derechos. In: KAPLAN, Karina V. (Dir.). *Culturas estudiantiles: Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2013, pp. 23-44.
- BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, no. 1, pp. 227-241, jan/abr 2010. Disponible en <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000100003-&script=sci_abstract&tlng=pt> Acceso em 20 abr. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2-3, pp. 88-104, 1976.
- _____. *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- _____. De las reglas a las estrategias. In: BOURDIEU, Pierre. *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- _____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução: Maria Lúcia Machado. Porto Alegre: Companhia das Letras, 1996.
- _____. *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Tradução: Thomas Kauf. 4ª ed. Barcelona: Anagrama, 1997.
- _____. *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- _____. *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama, 2006.

_____. *El Sentido Práctico*. Traducción: Ariel Dilon. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008a.

_____. *Homo Academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008b.

_____. *La nobleza de Estado: educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 3ª ed. México D. F.: Fontamara, 1998.

_____. *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Traducción: Marcos Mayer. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

CATANI, Afrânio, CATANI, Denise, PEREIRA, Gilson. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, no. 17, pp. 63-85, 2001. Disponible en <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000200006>> Acceso 12 jan. 2016.

COULON, Alain. *A escola de Chicago*. Tradução: Tomás R. Bueno. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

COSTA, Patrícia Claudia. Ilusão biográfica: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, no. 32, pp. 51-71, 2015. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723816322015051>> Acceso 1 jun. 2016.

DE LA FARE, Mónica; NUNES, Mirelle Barcos. Os estudos sobre trajetória na pesquisa em Educação em três países de América Latina (Argentina, Brasil e México). In: XXXI Congreso Latinoamericano de Sociología, ALAS 2017. Montevideo. *Anales Electrónicos*. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2017. Disponible en <http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/4179_monica_de_la_fare.pdf> Acceso en 10 mar. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa bibliográfica. *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), v. 16, no. 51, pp. 523-536, set-dez, 2012. Disponible en <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>> Acceso en 24 mar. 2017.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, Apr. 1998. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso Acceso en 12 jul 2018.

GALARZA, Mercedes Molina. La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 46, nro.162, pp.942-964, out./dez. 2016. Disponible en <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00942.pdf>> Acceso en 20 abr. 2018.

LAURENS, Jean-Paul. *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1992.

KORNBLIT, Ana Lía. Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. In: KORNBLIT, Ana Lía. *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos, 2007, pp. 15-33.

MALLIMACI, Fortunato; GIMÉNEZ BELIVEAU, Verónica. Historias de vida y métodos biográficos. In: GIALDINO, Irene Vasilachis. (Coord.) *Estratégias de investigação qualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006, pp. 175-212.

MARTINEZ, Ana Teresa. *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica*. Buenos Aires: Manantial, 2007.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. 2007. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, v. 9, no. 17, pp. 204-264, 2007. Disponible en <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222007000100010-&script=sci_abstract&lng=pt> Acceso en 16 jul. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais-notas em vista a construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 3, no. 3, pp. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NOGUEIRA, Claudio M. Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansoloni. A importância dos estudos sobre trajetórias na sociologia da educação contemporânea. *Paideia*, Belo Horizonte, v. 3, no. 2, pp. 57-73, 2004. Disponible en <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1339/910>> Acceso en 20 maio 2015.

RAMOS-ZINCKE, Claudio. Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del oficio. *Persona y Sociedad*. Santiago de Chile, v. 19, nro. 3, pp. 85-119, 2005.

ROBERTI, María Eugenia. Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las Trayectorias Laborales. *Trabajo y Sociedad*, Santiago del Estero, v. XVI, nro. 18, pp. 267-277, 2012.

SANTOS, Hermílio; OLIVEIRA, Patrícia; SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: Revisão e perspectivas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, no. 2, pp. 359-382, maio-ago, 2014. Disponible en <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17152/11478>> Acceso em 9 out. 2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, no. 20, pp. 60-70, Maio/Jun/Jul/Ago 2002. Disponible em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>> Acceso em 9 jun. 2017.

TENTI, Emilio. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

TERIGI, Flávia. *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política pública*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

WACQUANT, Loïc. Homines in Extremis: O que pesquisadores-lutadores nos ensinam sobre o habitus. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 1, no. 21, p. xx, 2015. Disponible em <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/7618>> Acceso em 29 set. 2016.

_____. Esclarecer o *habitus*. *Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 10, no. 16, pp. 63-71, jul.-dez. 2007. Disponible em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126>> Acceso em 12 ago. 2017.

ZAGO, Nadir. Um itinerário de pesquisa em sociologia da educação: temas e orientações de trabalhos sobre escolarização nos meios populares. *Revista Pedagógica*, Ribeirão Preto, v. 17, no. 36, pp. 190-206, 2015. Disponible en <<file:///D:/Users/Monica/Downloads/Dialnet-UmltinerarioDePesquisaEmSociologiaDaEducacao-5611381.pdf>> Acceso en 2 jul. 2015.

4 UTILIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS EN LAS INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS EN LA ARGENTINA

DANIELA ATAIRO
LAURA ROVELLI

En un sentido amplio, es posible definir a la investigación como un proceso sistemático y organizado en el que se busca descubrir, analizar, explicar, comprender o interpretar ciertos hechos y cuyo resultado es un mayor conocimiento sobre los mismos (PIOVANI, 2007). Involucra una gran cantidad de decisiones y acciones articuladas con distintos niveles de complejidad, orientadas por un uso flexible de reglas metodológicas que le otorga sistematicidad al proceso (ACHILLI, 2005). En dicho proceso las técnicas “son islas de conocimiento impersonal, formalizado y explicitado que flotan en un mar de conocimiento táctico, no explicitado y difícilmente explicitable” (MARRADI [1996] In: PIOVANI, 2018: 82). El reconocimiento de la implicancia de un “saber hacer” (BURKE, 2017) en las decisiones y operaciones que lo orientan no supone que el proceso de investigación sea desordenado e imprevisible. Por el contrario, es susceptible de ser diseñado y planificado a partir de explicitar de manera anticipada un conjunto de decisiones teóricas y metodológicas que guían la investigación, aunque posiblemente varíen con el contacto observacional de los hechos y/o la inmersión en las situaciones de interés.

La propuesta de este libro plantea la necesidad de sistematizar experiencias de investigación y de reflexión metodológica que contribuyan al proceso de trasmisión de saberes con diferente grado de formalización. En este sentido, no pretendemos realizar un desarrollo orientado por un sentido normativo de cómo deben hacerse los estudios de casos en el campo de los estudios sociopolíticos sobre la universidad, sino más bien ejercitar una reflexión teórico-metodológica sobre los usos de aquellos en el análisis de políticas universitarias en la Argentina. El aporte se beneficia de nuestra experiencia en curso en el oficio de investigar, en la tarea escasamente problematizada de la dirección de tesis de posgrado; también en la actividad de evaluación en comités de pares y como lectoras ávidas de investigaciones de referencia en el campo de estudios sobre universidad.

Este texto se organiza a partir de la interacción de tres ejes analíticos: políticas públicas, universidad y estudios de casos. En lo que sigue, intentaremos dar cuenta de su articulación fructífera a través del relevamiento de distintas investigaciones.

4.1 La producción de conocimiento sobre las políticas universitarias y los estudios de casos como abordaje metodológico

El análisis de las políticas universitarias ocupa un lugar central dentro del campo de estudio sobre la educación superior. En varios países de la región dicho campo emerge a partir de la década de 1980, asociado a una lógica endógena dada por la intensa diferenciación de las ciencias sociales. También cobra impulso por una fuerza exógena producto de la reforma que proviene de la “cúspide” del sistema universitario, por lo que la agenda de investigación se constituye, en gran parte, en concordancia con el análisis de los cambios producidos en la esfera estatal, la orientación que asumen las políticas universitarias y los efectos que alcanzan en las instituciones. Es así que las decisiones de política universitaria, los procesos de implementación y los cambios institucionales constituyen un objeto privilegiado de análisis, por lo que el estudio de casos adopta una afinidad electiva con estas líneas

de estudios. Estas últimas se desarrollan desde perspectivas teóricas provenientes de la ciencia política y la sociología: en particular, con anclaje en el enfoque de las políticas públicas y de la sociología de las organizaciones. Asimismo, se han realizado evaluaciones de las políticas implementadas y de los organismos que las llevan adelante; estos estudios son solicitados para realizar los ajustes necesarios para su mejoramiento, especialmente en las políticas que tienen una importante continuidad en su implementación.

A partir de los años 90, la relación entre el Estado y la universidad cambia cuando el primero asume un rol activo a fin de transformar el sistema universitario en sintonía con el nuevo paradigma de mercado. Así, la cuestión de la evaluación —atravesada por las tensiones entre el control y el mejoramiento— adquiere un papel central en el marco de una nueva modalidad de regulación a la distancia. Se diseñan e implementan políticas que dejan atrás el financiamiento automático y el Estado comienza a intervenir en la orientación de las transformaciones institucionales, lo que trastoca la tradicional autonomía universitaria. El activismo estatal hace que rápidamente los estudios más clásicos del campo sobre la cuestión de la autonomía universitaria desde un enfoque tradicional, o centrados en la legislación desde una perspectiva jurídica, sean desplazados por el análisis de las políticas públicas universitarias, en especial las de evaluación, como también por el análisis de programas específicos o paradigmáticos de la época.

A partir del año 2000, con la asunción de gobiernos progresistas en varios países de la región, aparece en la agenda académica la preocupación por analizar las políticas universitarias en clave comparativa temporal. De esta forma, la producción de conocimiento en materia de políticas universitarias comienza a centrarse en un análisis de corte descriptivo sobre los cambios que se producen. Este nuevo ciclo se caracteriza por la amplia oposición a las reformas de los años 90 y la recuperación de la centralidad del Estado en el diseño y la implementación de políticas más inclusivas, en un contexto de importante continuidad con algunos de los dispositivos instalados en la etapa anterior.

4.2 Los estudios de casos como estrategia metodológica en la investigación social y educativa

En el campo educativo, los estudios de caso se diseminan en la formación y la práctica profesional como recurso de enseñanza; también ocupan un lugar central en la práctica de investigación desde el reposicionamiento de los abordajes cualitativos en la investigación social.¹ Un punto nodal de la distinción entre ambos usos del estudio de casos es la relación con la base empírica: como estrategia metodológica de investigación, requiere de un trabajo de campo riguroso para relevar los datos empíricos y a partir de estos, elaborar interpretaciones. En cambio, en el uso de estos estudios como estrategia de enseñanza, el caso puede ser deliberadamente alterado para ilustrar una cuestión de manera más efectiva y promover el debate entre los estudiantes sobre cómo resolverlo.

En la bibliografía de corte metodológico encontramos una importante cantidad de artículos que sistematizan los principales rasgos de los estudios de casos, donde se señalan las dimensiones sobre las que hay consenso y sobre las que hay cierto disenso (YAZAN, 2015; MERRIAN, 1998; PÉREZ SERRANO, 2002; PIOVANI; RAUSKY; SANTOS, 2010). En estos trabajos se identifican los principales referentes de los estudios de casos, especialmente Robert Yin y Robert Stake, así como los orígenes de estos estudios y sus reformulaciones a lo largo de los debates metodológicos del siglo XX. Recuperando esas lecturas, presentamos brevemente las principales características de los estudios de casos para luego concentrarnos en algunos aspectos que nos interesa destacar y problematizar a partir de ejemplos de investigaciones recientes en el campo de los estudios sobre políticas universitarias en la Argentina.

A pesar de su novedoso y singular aporte, la polisemia del término estudio de caso acarrea algunos disensos acerca de su naturaleza. Lo anterior lleva a asimilarlo al estudio de una muestra de un caso o bien a un tipo específico de abordaje de un caso (LIPHARDT, 1971; YIN, [1994]

¹ En un comienzo, estos desarrollos cobran preponderancia en el contexto institucional de la llamada Escuela Sociológica de Chicago, Estados Unidos, aunque algunos autores se preguntan si los métodos de investigación chicaguenses podrían "considerarse cualitativos en el sentido actual" (PIOVANI; RAUSKY; SANTOS, 2010, p. 3).

2003). Sharan Merriam (1998) sostiene que la imprecisión en el uso del término lo convierte en una categoría “atrapato” intercambiable, dado su estiramiento conceptual por otras nociones de la investigación cualitativa. La autora postula que la confusión que lo rodea está basada en que el proceso involucra tanto a la unidad de análisis (el caso) como al proceso y producto de este tipo de investigación. Tan es así que en la bibliografía específica, el estudio de caso sigue constituyendo un prisma con múltiples interpretaciones (RAGIN, 2000). Tomando en consideración los aportes de Merriam (1998), los estudios de caso cualitativos en educación pueden definirse en términos de un *proceso* de investigación; como un *sistema delimitado o unidad de análisis* (el caso); o bien como un *producto*, el reporte final de un caso de investigación. La primera postura es más cercana a los planteamientos de Robert Yin ([1994] 2003), quien propone realizar una investigación profunda sobre un determinado fenómeno conservando una visión total del mismo. Desde este último posicionamiento, el estudio de caso es un abordaje metodológico para estudiar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto, dadas las fronteras poco claras entre ambos. Por su parte, Robert Stake (1995) concibe al estudio de casos como un tipo de investigación que se centra en delimitar una unidad de análisis; es decir, el caso. Así, lo define como una cosa específica, compleja y en funcionamiento, y a la vez, como un sistema integrado con límites y partes que lo constituyen. Busca tanto el detalle de la interacción con sus contextos como la particularidad y la complejidad de un caso singular, a fin de lograr comprender su actividad en circunstancias importantes. Finalmente, Merriam entiende el estudio de caso como un producto final, “basado en una descripción intensiva y holística y en el análisis de una única instancia, fenómeno o unidad social” (1998, p. 27).

De todas formas, existe un consenso amplio al definir al estudio de casos como un tipo de investigación que requiere de un análisis *holístico* y en *profundidad* de lo *particular*. A continuación, exploramos las posibles implicancias de estas adjetivaciones a partir de algunas interpretaciones situadas en nuestras prácticas de investigación.

4.2.1. Una mirada holística: el caso en su contexto

La especificidad del carácter holístico del estudio de casos está dada por ser una estrategia metodológica apropiada para estudiar fenómenos contemporáneos insertos en algún contexto de la vida real, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos (YIN, [1994] 2003). En este sentido, el contexto adquiere relevancia porque no se estudia solo el caso sino el caso *en su contexto*. Stake (1995) avanza en adjetivar la relación entre ambos términos, y sostiene que el estudio de casos supone considerar las “interacciones” entre el fenómeno y el contexto.

Pero ¿qué es el contexto? ¿Cómo se define? La delimitación del contexto del caso es una definición teórico-metodológica que realiza el investigador. Stake brinda algunos indicios para problematizar este proceso de delimitación, al señalar que existen “los contextos físicos y otros que pueden ser importantes para establecer la semejanza del caso con otros casos” (1995, p. 63, traducción nuestra). Cuando el caso es una persona, dice que el contexto “físico” hace referencia al hogar y la familia; si se trata de una política pública o de un proceso institucional, podría ser el contexto histórico sociopolítico y económico. La perspectiva teórica es la que define la inclusión y la jerarquía de esas dimensiones de análisis y su relación con el caso a fin de realizar las interpretaciones de los datos empíricos.

A modo de ejemplo, la crisis de representación política que experimenta el sistema de partidos a partir de 2001 en la Argentina es un contexto relevante para situar una investigación sobre la forma de gobierno colegiada, democrática y participativa en la Universidad de Buenos Aires (NAISHTAT; TOER, 2005). En ese trabajo, los autores analizaron los sistemas de representación y las modalidades de elección a partir de recoger las percepciones y opiniones de los representantes de los tres claustros de la Universidad de Buenos Aires sobre los órganos colegiados, la participación y la democracia universitaria. Es así que identifican las debilidades del sistema de representación vigente en ese momento (quedaba excluida la representación de auxiliares docentes) y la creciente burocratización de los órganos de gobierno como dos de los mayores desafíos de la representación colegiada en esa institución.

Por su parte, la idea de “otros contextos” pone el acento en la relación del caso con otros casos: entonces, ¿cuál es allí el contexto del caso? Para clarificar este punto, apelamos a una investigación sobre los cambios en el gobierno interno de las universidades en el marco de la implementación de políticas universitarias (1984-2014) a partir de un estudio de caso: la Universidad Nacional de la Plata (Atairo, 2014). En esa investigación, el diseño supuso delimitar el contexto mediante una serie de dimensiones para comprender el caso:

- El contexto sociopolítico: cambio de la relación entre el Estado y la universidad con un fuerte activismo de la esfera estatal en la construcción de políticas públicas basadas en la evaluación y el financiamiento condicionado.
- El contexto geopolítico: tendencia mundial y regional de fortalecimiento de las autoridades unipersonales en el interior de las universidades y debilitamiento de los espacios colegiados de gobierno.
- El contexto institucional: el subsistema universitario público (podría haberse incluido también el subsistema privado) desde el análisis de los estatutos de las universidades nacionales distinguiendo según año de creación.

Los primeros dos contextos se reconstruyeron a partir de otras investigaciones, en cambio el tercero implicó un diseño específico de relevamiento de datos que supuso adoptar una perspectiva más formalista y cuantitativa para abarcar la cantidad de casos. De este modo, el caso UNLP fue analizado de forma holística y compleja, e interpretado en su contexto nacional, regional e internacional.

4.2.2 Una mirada compleja y profunda de lo particular

Un rasgo específico de los estudios de casos es el análisis profundo de un número acotado de hechos, a fin de explorarlos de manera detallada a través de una descripción intensa y densa (MERRIAN, 1998). La profundidad de lo particular permite explicar aquellas situaciones de la vida social

donde acontecen, como también captar las dinámicas del cambio y sus modalidades en contextos cotidianos (ARZALUZ, 2005). La complejidad y la profundidad en el análisis suponen abordar diferentes dimensiones y niveles en el estudio. Una investigación sobre la política de acreditación de carreras de grado y posgrado en Argentina (MARQUINA, 2016) recupera esta perspectiva al analizar las tensiones:

- en el ámbito estatal —principalmente en la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU)— donde se organizan los procesos de acreditación, surgidas como producto del accionar de sus técnicos y miembros;
- en el plano académico, como consecuencia de la tarea de los pares evaluadores de las carreras a acreditar;
- en el interior de las instituciones universitarias y unidades académicas, a partir de las actuaciones de quienes son evaluados.

En ese sentido, el diseño supone poner el foco en tres niveles: la agencia que evalúa, los evaluadores y los evaluados, generando así un examen profundo que da lugar a un análisis complejo cuando se identifican las tensiones como también las interrelaciones y los contrapesos entre ellos.

La particularidad es un aspecto definitorio del estudio de casos y reside en la delimitación del objeto de estudio porque se concibe que el caso tiene unicidad y límites, de allí que Merriam sostiene que “si el fenómeno que interesa estudiar no está intrínsecamente delimitado, no es un caso” (1998, p. 27). Pero cuando preguntamos qué es un caso, aparecen nuevamente los disensos. Hacia fines de los años 90, Ragin organiza junto a Becker un simposio con especialistas destacados convocados por la misma pregunta. Al recuperar varios de esos intercambios, el autor postula que la pregunta en cuestión habilita una conversación que no tienen comienzo ni final definitivo (RAGIN, 2000).

En el campo de la educación y especialmente de la evaluación educativa, Stake (1995) postula que el caso puede ser un niño, un profesor, una clase, un programa innovador o el conjunto de escuelas en un país, pero cuestiones tales como la relación entre escuelas, las razones de cambios en la enseñanza

o la política de reforma en una institución es menos frecuente que sean consideradas casos dado su menor grado de especificidad. Desde el campo de las políticas públicas y la sociología de las organizaciones, Yin ([1994] 2003) postula que el caso puede ser un individuo, una entidad, un programa, pero también un proceso de implementación de políticas o de cambios organizacionales.

En este punto donde hacemos foco en el caso, vale cierta advertencia situada en nuestro campo de estudio. En el proceso de delimitación del caso es importante no confundir el estudio de una universidad con el de alguno de sus actores ante una política específica. Por ejemplo, la forma en que la universidad lidia con el problema de la evaluación es diferente al modo en que lo procesa un pequeño grupo de actores universitarios (autoridades, docentes o estudiantes). Dicha confusión —presente con frecuencia en los proyectos de tesis o en las investigaciones— se manifiesta cuando no hay una descripción de la universidad en su conjunto y esta pasa a ser el contexto del caso. Esta cuestión es central porque cada unidad de análisis exige un proyecto de investigación sutilmente diferente y una estrategia de relevamiento de datos específica.

Retomemos el aspecto de la particularización en el estudio de casos. Se selecciona un caso particular para llegar a conocerlo en profundidad, y si el diseño lo requiere se puede comparar en qué se diferencia ese caso de otros. Lo que se busca es conocer el caso, se focaliza en la unicidad, aunque ello puede implicar el conocimiento de los otros de los cuales el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. Este aspecto es lo que lleva a Stake a decir que “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización” (1998, p. 20). Cabe aclarar que aquí la generalización es entendida desde la estadística, donde la selección de la muestra debe cumplir con determinados criterios para poder extrapolar los resultados sobre un conjunto de casos hacia la población, lo que marca diferencias claras entre abordajes cualitativos y cuantitativos.

En el estudio de casos, el término generalización ha sido resignificado al señalar que una de las principales ventajas radica justamente en la posibilidad

de llevar a cabo generalizaciones teóricas o analíticas a partir de las investigaciones realizadas, como también incentivar el surgimiento de interpretaciones novedosas y promover la emergencia o revisión de los andamiajes conceptuales (YIN, [1994] 2003). Como los casos no se consideran una muestra representativa del fenómeno, y dado que no se busca la generalización estadística, Arzaluz (2005) sostiene que la selección intencionada habilita la posibilidad de alcanzar una generalización en términos analíticos o de proposiciones teóricas.

En esta clave, algunas investigaciones sobre las políticas institucionales de ingreso a las universidades en Argentina permiten generalizar ciertas estrategias y dispositivos implementados de acuerdo a la etapa de creación de la universidad y a la magnitud de su matrícula. Por un lado, Lenz (2016) advierte que en las universidades de reciente creación prevalece la combinación de cursos de ingreso niveladores con la ambientación universitaria, mientras que en las instituciones más tradicionales se registra una mayor presencia de cursos y/o exámenes de ingreso con la evaluación de contenidos académicos exclusivamente. No obstante, destaca que las particularidades de los campos de conocimiento y/o disciplinarios gravitan fuertemente sobre el tipo de dispositivo implementado. Por otro lado, la tesis de maestría de Montenegro (2016), en la cual se despliega un estudio de casos incrustados en tanto se realiza un análisis de las políticas de ingreso en distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata, releva un temprano y alto nivel de descentralización en la implementación de instrumentos. También, una fuerte heterogeneidad de modalidades de acceso según las unidades académicas en una universidad tradicional; cuestión que podría generalizarse a otras instituciones con similares características.

4.3 El uso del estudio de casos en el análisis de políticas universitarias: ¿el caso es la política o la universidad objeto de la política?

En la producción de conocimiento sobre las políticas universitarias es posible identificar dos usos diferentes del estudio de casos: por un lado, trabajos donde el caso es la política o programa; por otro lado, las investigaciones que

delimitan como caso a la universidad objeto de la política. A partir de cierta acumulación de textos sobre la orientación que asumen las políticas de los años 90, se considera necesario focalizar el análisis en los procesos y las dinámicas generadas en el interior de las instituciones universitarias. Adquieren relevancia, entonces, los estudios que rescatan la dimensión institucional y de los actores en la base del sistema universitario, en el marco de una nueva trama político-educativa. La idea subyacente es que las universidades se presentan cada vez menos homogéneas, por lo que el estudio de casos concreto se convierte en una herramienta útil no solo para comprender la vida interna de las universidades sino también el devenir de la implementación de políticas públicas. Si bien las políticas se dirigen al conjunto de las universidades, las características específicas de cada institución y las tensiones que las configuran marcan diferencias y heterogeneidad en su configuración.

A continuación, presentamos una caracterización de los estudios sobre políticas universitarias. En particular, recuperamos las investigaciones sobre las políticas de evaluación y acreditación y los programas novedosos de los años 90, en tanto ocupan un lugar preponderante y sostenido en la agenda de investigación académica. Este ejercicio puede trasladarse a otras investigaciones sobre políticas universitarias que han captado la atención de investigadores, como la política de posgrado, de evaluación docente, de internalización, de ciencia y técnica, etc.

4.3.1 La política universitaria como caso

Encontramos un conjunto de estudios que pone el foco en el análisis de programas especiales, como una nueva modalidad de financiamiento que se implementa desde los años 90 y que incorpora mecanismos de competencia entre las universidades, a fin de diversificar las fuentes de financiamiento y otorgar poder al Estado para orientar el cambio. Uno de los programas paradigmático es el de Incentivos a la Investigación implementado en 1993, destinado a promover la investigación en las universidades nacionales a partir de otorgar un incentivo económico a un sector de los académicos que cumplan con ciertos requisitos. La

formulación, implementación y efectos del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores de las Universidades Nacionales es estudiada por Prati (2011). En su tesis aborda las interacciones entre los actores involucrados —la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), universidades y académicos—, sus posiciones y coaliciones, los conflictos desatados y los resultados en términos de “aprendizajes”. El otro programa paradigmático de esa época es el Programa de Mejora de la Calidad Universitaria (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria, FOMEC), que suponía un financiamiento adicional para llevar a cabo reformas académicas y estrategias de mejora de la calidad. Este programa es estudiado por Castro (2002) con el objeto de analizar el efecto de las políticas en la promoción del cambio en las universidades. Su tesis se centra en analizar el programa y los principales impactos en la mejora de las condiciones académicas y los efectos de cambio estimulados en las diferentes universidades públicas a partir de considerar el tamaño de la institución y el área disciplinaria.

Estos dispositivos de financiamiento tienen continuidad, incluso se multiplican durante las últimas décadas, aunque se abandona el componente competitivo y es más común que se los asocie a los procesos de evaluación orientados a producir mejoras en las universidades. A partir de los primeros años del 2000, desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) se asignan fondos públicos a las universidades nacionales para que las carreras de grado reguladas por el Estado puedan implementar los planes de mejora comprometidos con los resultados de la acreditación. El Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería (PROMEI), que se destaca por ser el de mayor relevancia en cuanto al monto asignado y la cantidad de carreras involucradas, es el objeto de estudio del trabajo de García de Fanelli y Claverie (2013). Las autoras analizan el impacto sobre la mejora de la calidad de los insumos de las unidades académicas y las carreras, mientras que el estudio de Garatte y Casajús (2012) sobre el proceso de diseño e implementación del PROMEI y el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Agronomía (PROMAGRO) hace hincapié en el posicionamiento de los actores estatales y universitarios.

Las políticas de evaluación han sobresalido como objeto de estudio en el campo de estudios sobre universidad. Se destaca el lugar preponderante que adquieren las investigaciones sobre esta política, que desde el punto de vista temporal adopta una importante continuidad hasta la actualidad. Por ejemplo, Corengia (2005) centra su estudio en la génesis de la política de evaluación y acreditación universitaria argentina durante los primeros cinco años de la década de 1990; Krotsch (2002) analiza el proceso de diseño e implementación de las política de evaluación durante los primeros años de vigencia; Burke (2016) indaga las continuidades y rupturas entre el ciclo de políticas iniciado en 1993 y el 2003, y Solanas (2011) aborda los procesos de institucionalización de los mecanismos de evaluación institucional y acreditación de carreras que obstaculizan el desarrollo de alternativas en los proyectos de reforma de la Ley de Educación Superior. Estas investigaciones permiten conocer los inicios de la política, su devenir y los cambios o ajustes por los que atraviesa una política que lleva más de veinte años.

Asimismo, la política de acreditación también ha sido objeto de estudio en varias producciones. De Vicenzi (2009) analiza el diseño de los criterios comunes y estándares para la carrera de Medicina a partir de analizar los procesos de toma de decisiones, los actores que participaron, sus posiciones y argumentos. Por su parte, Villanueva (2008) indaga la experiencia de la CONEAU durante el proceso de acreditación de las carreras de Ingeniería y el surgimiento de los planes de mejora como resultado de los procesos de evaluación

4.3.2 Las universidades como casos

Un conjunto de estudios analiza los procesos sociopolíticos que se despliegan en las universidades a partir de la implementación de políticas universitarias o programas paradigmáticos. Estos primeros trabajos hacen foco en producir conocimiento sobre los procesos de toma de decisiones en las universidades como organizaciones complejas y sobre su respuesta a los estímulos exógenos de las políticas públicas. Algunas investigaciones

se centran en analizar los procesos sociopolíticos desarrollados ante la política de evaluación institucional en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (KROTSCHE; ATAIRO; VARELA, 2007) y en la Universidad Nacional de Rosario (BURKE, 2016); otros en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata a partir del posicionamiento del actor estudiantil en el proceso de implementación de la política de acreditación de carreras de grado (TROTTA, 2016).

Otro conjunto de trabajos hace hincapié en el impacto de las políticas o programas paradigmáticos en las universidades y en las disciplinas; se destacan los estudios sobre el Programa de Incentivos a la Investigación. A los pocos años de instaurado el programa, Carullo y Vacarezza (1997) analizan su impacto diferencial sobre la “profesión académica” en siete universidades con tradiciones diversas en cuanto a la investigación (Universidad Nacional del Sur; Universidad Nacional de La Plata; Universidad Nacional de Mar del Plata; Universidad Nacional del Centro; Universidad Nacional de San Juan; Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de Quilmes). Luego de casi diez años de ejecución del programa, otras indagaciones exploran su impacto: en el trabajo académico de los docentes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (ARAUJO, 2002); en los académicos de dos disciplinas (Historia y Bioquímica) de la Universidad Nacional de Tucumán (LEAL DE MAN, 2002); y en clave de profesionalización e institucional de la investigación en dos disciplinas (Historia y Física) en tres universidades de diferente tamaño pero con tradición en investigación (PREGO; PRATI, 2007).

Finalmente, algunas otras investigaciones dan cuenta de los cambios institucionales que se produjeron en las universidades, entendidas como organizaciones complejas, en el contexto de una nueva relación con el Estado. Se analiza, por ejemplo, el papel de la evaluación institucional en la promoción del cambio en la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (ARAUJO, 2007); se indaga la capacidad de la política de acreditación de generar una “cultura de evaluación”, en particular en la carrera de Medicina de diferentes

universidades públicas y privadas con distintas antigüedades institucionales (ÁLVAREZ DE CAMPOS, 2007, 2012); se exploran las condiciones que posibilitan la implementación de las acreditaciones de las carreras de grado, con foco en las ingenierías en dos universidades, una pública como la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y otra privada como la Universidad de Belgrano (GUAGLIANONE, 2010); se estudia el impacto de las políticas de evaluación y acreditación de grado y posgrado en las actividades de docencia, investigación y extensión y gestión, en cuatro universidades que se distinguen por el sector, por el tamaño y por su antigüedad en el sistema (CORENGIA, 2010).

4.4 Aproximaciones tipológicas

Una de las cuestiones más difundidas sobre los estudios de casos son las tipologías que definen aspectos centrales del diseño de la investigación. A partir de su divulgación en distintos talleres e instancias de orientación de tesis, advertimos que es necesario tener en cuenta que la elección de alguna de ellas debería responder a los propósitos y preguntas que se plantea la investigación en curso, como también evaluar su viabilidad a partir de las posibilidades de accesibilidad y factibilidad de llevar a cabo el trabajo en campo. En lo que sigue, sintetizamos algunas de las clasificaciones más conocidas y ejemplificamos su uso a través de investigaciones.

4.4.1 Tipos de estudio de casos según el interés del investigador

De acuerdo a la tradicional clasificación de Stake (1995), el propósito de los estudios de casos *intrínsecos* es estudiar ese caso específico porque tiene particularidades propias, sustantivas y resulta interesante. En este tipo de estudios es probable que el caso esté determinado y no haya que pensar en criterios para su selección. Por ejemplo, Isuani (2003) realiza un estudio que evalúa el desempeño de la CONEAU a partir de conocer la visión, las opiniones y las reflexiones de sus autoridades, así como de los usuarios de su acción. El estudio se centró en indagar sobre el

grado de utilidad que tenían las evaluaciones y las acreditaciones habían tenido para las universidades, las dificultades que existieron en ambos, la apreciación sobre la labor de los pares evaluadores, los cambios ocasionados tanto por las evaluaciones institucionales como por las acreditaciones de grado y posgrado, etc. (ISUANI, 2003, p. 14).

En la misma clave podemos ubicar a la investigación evaluativa sobre el FOMECE realizada por Oszlak, Trombetta y Asencio (2003). El objetivo principal fue determinar si el programa logró los resultados planteados en su creación y si los instrumentos utilizados fueron funcionales para su ejecución, para luego formular una serie de recomendaciones. En el estudio se realiza una discriminación temporal (antigüedad de la convocatoria), capacidad institucional (tipo de universidad) y disciplinaria, para caracterizar la distribución global de los proyectos.

En una perspectiva que se distancia de las investigaciones evaluativas, el estudio sobre el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) realizado por Erreguerena (2017) se inscribe dentro de una investigación de casos intrínsecos. En este se analiza el funcionamiento de una institución y sus agentes en relación con la capacidad para la construcción de políticas desde su creación. La singularidad del caso se constituye al estudiar una institución que se encuentran en la frontera entre el campo universitario y el estatal.

En cambio, en los estudios de casos *instrumentales*, el caso particular es examinado para profundizar un problema conceptual o uno empírico más amplio que el caso puede iluminar. Por ello, la definición de criterios para la selección del o de los casos será una estrategia orientada por los objetivos de la investigación. El caso representa aquí la excusa para comprender un fenómeno en particular, y asume así un rol más secundario. A modo de ejemplo, la tesis de maestría de Atairo (2007) analiza la implementación del programa del FOMECE en la Universidad Nacional de La Plata. El interés del estudio no está centrado en el programa en sí mismo ni en su impacto en la institución. Lo anterior hubiera implicado evaluar el acoplamiento

entre los objetivos del programa por parte del gobierno y las prácticas y resultados en la universidad. Por el contrario, es seleccionado como *analizador* de la dinámica institucional de las universidades nacionales ante la implementación de políticas públicas, tomando en consideración el hecho de que cambiaba las reglas de juego para acceder al financiamiento, generando conflictos entre diferentes actores y nuevas prácticas en los distintos niveles y espacios de gobierno de las universidades.

La tesis doctoral de Walker (2013), centrada en analizar las políticas de evaluación del trabajo docente en las universidades, es un claro ejemplo de estudio de casos instrumental. La investigadora indaga cómo los procesos de evaluación se concretan en el seno de organizaciones particulares: la Universidad de Málaga, España; la Universidad Nacional de Misiones y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires de la Argentina. En ese trabajo, la autora sostiene que no son los casos en sí lo que interesa explorar sino la posibilidad que ofrecen para comprender los procesos de evaluación de la docencia universitaria. La oportunidad de acceder a realizar trabajo de campo en una universidad española la lleva a afirmar que la selección de casos está orientada por cierta “sensibilidad comparativa” que supone “estudiar aquellos fenómenos que -por el contexto global y político en el que vivimos- rebasan las fronteras nacionales, abordando situaciones concretas con una sensibilidad comparativa interdisciplinaria” (WALKER, 2013, pp. 36-37). Esta perspectiva supone reconocer las especificidades de cada caso estudiado y, a la vez, identificar aquellos actores y dinámicas claves desde el punto de vista transnacional.

Los estudios de casos instrumentales exigen al investigador definir una serie de criterios para elegir el o los casos. Forni (2010) indica que estos criterios son variados e incluyen cuestiones biográficas, ideológicas o simplemente de oportunidad, y así reconoce cierta centralidad de la subjetividad del investigador. En esa dirección, señala la importancia de advertir de qué tipo de caso se trata a fin de apreciar sus posibles aportes al conocimiento del fenómeno y para ello propone reflexionar sobre la situación del caso en relación con el universo de casos al que pertenece.

Cuando un fenómeno ha sido escasamente indagado, los casos *centrales* pueden alcanzar una significativa relevancia para el universo considerado y ofrecer aportes para su estudio. En cambio, cuando existe cierta acumulación de conocimiento, los casos *extremos* o *atípicos* suelen ser reveladores y brindar mucha información sobre el fenómeno al evidenciar nuevas dimensiones en el análisis. Finalmente, los casos *críticos* son aquellos que tienen una importancia estratégica en relación con el problema general que se investiga, por lo que su elección está más orientada por la hipótesis de trabajo. La tesis de doctorado de Julieta Claverie (2012) indaga la configuración de la profesión académica en la Universidad de Buenos Aires, una institución que por sus rasgos adquiere centralidad en relación con otras universidades nacionales. Nos referimos, entre otras características, al tamaño de la población estudiantil y docente, que supera ampliamente al de otras instituciones, la autonomía de sus respectivas facultades y su heterogeneidad institucional, cultural y disciplinaria. Sin embargo, presenta un rasgo que la convierte en un caso atípico dada la práctica muy extendida en algunas de sus unidades académicas ligada a la figura del docente *ad honorem* (que no cobra honorarios por su actividad laboral y accede a su cargo por un procedimiento administrativo y no por concurso), por lo que el estudio de la profesión académica en dicha institución podría mostrar una serie de dimensiones interesantes para comprender el fenómeno.

4.4.2 Tipos de estudios de acuerdo a la cantidad de unidades de análisis

Si tenemos en cuenta la cantidad de unidades de análisis, una matriz posible para clasificar al estudio de casos es la propuesta de Yin ([1994] 2003) entre diseños de *caso único* y de *carácter holístico* (con una única unidad de análisis) o *incrustados* (con múltiples unidades de análisis), donde se focaliza también en subunidades que permiten un análisis más profundo del caso. Por su parte, Stake (1995) clasifica a los estudios de caso como *únicos* o *colectivos*; los segundos son más comunes cuando el investigador tiene un interés instrumental en los casos a estudiar.

Dentro de los estudios sobre las dinámicas sociopolíticas que se despliegan en instituciones universitarias a partir de la implementación de una política universitaria es posible señalar las diferencias entre:

- la tesis doctoral de Burke (2016) sobre la política de evaluación en la Universidad Nacional de Rosario, que se trata de un típico estudio de caso único y holístico en tanto aborda diferentes momentos de la política (instalación en la agenda, el desarrollo de la autoevaluación y la realización de la evaluación externa) en el nivel de los procesos de toma de decisión en el ámbito central de la universidad.
- la tesis de maestría de Atairo (2007) sobre el FOMECE, un típico estudio de casos incrustado, dado que analiza cómo el programa se procesa en el nivel central (equipo de gestión y Consejo Superior) y en tres unidades académicas (Facultad de Ciencias Médicas, de Ciencias Naturales y Museo, y de Humanidades y Ciencias de la Educación). En el nivel de las unidades académicas, se incluye el análisis de las autoridades unipersonales y colegiadas así como de los grupos académicos que elaboraron los proyectos que fueron presentados al programa.

Una confusión bastante frecuente que hemos observado en distintos proyectos de tesis es aquella entre estudios comparados y los de casos que involucran a más de una unidad de análisis. Sobre este punto, conviene recordar que lo que convierte a ciertas investigaciones en estudios de casos es que el conjunto de casos seleccionados no es considerado una muestra estadística representativa de poblaciones, sino que cada caso es estudiado y comprendido en su especificidad para luego proceder a la comparación entre ellos. En palabras de Stake, “los casos individuales en una colección de mayor alcance pueden o no conocerse de antemano para manifestar alguna característica común. Pueden ser similares o diferentes, cada uno importante en su redundancia o variedad” (2003, p. 138, traducción nuestra). Pero sin duda se considera que la utilización de un mayor número de casos llevará a una mejor comprensión o quizá teorización (STAKE, 2003).

De este modo, una de las diferencias entre el estudio de casos múltiples y los estudios comparados es que en los primeros se prioriza el análisis holístico de cada caso prestando atención a la particularidad y complejidad de un caso singular y recién posteriormente se desarrolla la comparación entre los casos. En cambio, los estudios comparativos enfatizan el análisis transversal de determinadas variables definidas por ser consideradas centrales o relevantes.

Al ver a los casos como configuraciones o como combinaciones de características, se trata de indagar cómo diferentes condiciones o causas encuadran en un escenario y contrastan en la manera en la que se configuran en otro (RAGIN, 1987). Además, en los estudios de casos las variables o dimensiones de análisis no están definidas *a priori*, a diferencia de los estudios comparados en los cuales se observa el comportamiento de un mismo conjunto de variables en los casos seleccionados. De allí que los incluidos en la comparación son tomados como posibles configuraciones de variables estratégicas para la búsqueda de patrones regulares de invariancia. Generalmente revisten cierto carácter instrumental y no son abordados en forma holística sino centrándose en aquellos aspectos relevantes para la comparación buscada (FORNI, 2010). Algunos ejemplos relevantes de estudios comparados son los trabajos de Adriana Chiroleu (2009, 2014) sobre democratización universitaria, en los cuales analiza los sistemas de ingreso y las políticas de inclusión implementadas recientemente en diferentes países de la región; la tesis de maestría de Quiroz Shultz (2016) acerca de la movilidad académica internacional en el posgrado, tomando como objeto de estudio los programas de doctorado en México y Brasil; y la tesis doctoral de Solanas (2016) en torno a las políticas de reconocimiento académico-profesional en la Unión Europea y el MERCOSUR.

4.5 Recolección y análisis de datos

Si lo que caracteriza al estudio de casos es el abordaje de un fenómeno en relación con su contexto desde una mirada holística y compleja de lo particular, la construcción de datos y las estrategias de análisis requieren de

varias fuentes de evidencias, de allí que la triangulación se constituya en una estrategia relevante.² Recordemos que Yin ([1994] 2003) recurre a diseños metodológicos que pueden combinar procedimientos y estrategias cuali y cuantitativas y construye teoría de diferente alcance y nivel. Dicha teoría surge a partir de un patrón de comparación entre los resultados empíricos del estudio de caso (ARZALUZ, 2005). En cambio, otros investigadores como Stake (1995) y Merriam (1998) utilizan exclusivamente estrategias de recolección de datos cualitativas, como la observación, la entrevista y el análisis de documentos. En simultáneo con la recolección, Stake busca dar sentido a las fuentes recopiladas; al igual que Merriam, quien considera que en el proceso de crear sentido intervienen tanto lo expresado por los sujetos como por el investigador. De allí que los estudios de caso cualitativos apunten a lograr una interpretación en contexto (CRONBACH, 1975 *apud* MERRIAN, 1998), mediante el relevamiento de la información a través de numerosas fuentes a lo largo de un período, lo cual facilita una indagación holística y compleja de la acción y las relaciones sociales.

En ese proceso interpretativo, observamos que en los estudios sobre políticas universitarias prevalecen distintas estrategias cualitativas en la recolección de datos: el análisis de normativas, fuentes documentales, actas de sesiones de los órganos colegiados (Consejos Superiores y Directivos) y la realización de entrevistas en profundidad a actores universitarios y de gestión. En adelante, nos centraremos en algunas observaciones en torno al análisis de actas y las entrevistas en profundidad en los estudios de caso sobre universidad.

Las actas de un espacio de toma de decisión reflejan la agenda institucional y sus temáticas prioritarias en el orden del día y pueden resultar útiles para identificar distintos posicionamientos entre sus integrantes ante una cuestión o asunto (OSZLAK, 2011). De esta manera, las actas y las transcripciones textuales de las intervenciones en las sesiones del

² Esta perspectiva distingue los estudios cuantitativos y cualitativos por el tipo de dato que manipulan y no tanto por los postulados epistemológicos sobre la realidad y la producción de conocimiento, donde las antinomias podrían ser más profundas.

Consejo Directivo o Superior de una universidad conforman una fuente de datos relevante para identificar no tanto la naturaleza de la decisión sino su curso y el papel de los participantes en ese proceso. Aun cuando asuman un carácter más descriptivo, pueden aportar datos interesantes acerca de las posiciones y discursos de los actores involucrados en el espacio público y sobre la agenda de temas institucionales que entran en el orden del día.

Además, constituyen una fuente invaluable para explorar los intereses y estrategias de los actores, la arena de disensos y consensos y las negociaciones, alianzas y confrontaciones en juego. Por otra parte, el seguimiento de las actas de sesiones a lo largo de un período extenso facilita la observación de los vaivenes de la agenda institucional (OSZLAK, 2011) o bien permite identificar los momentos fuertes en el tratamiento de una determinada cuestión. Esta fuente de datos es utilizada por una importante cantidad de estudios cuyo objetivo general está centrado en analizar cómo las instituciones universitarias procesan determinadas políticas públicas, muchas de ellas ya citadas. En esa dirección, nos interesa rescatar, a modo de ejemplo, la tesis doctoral de Vasen (2012) en la cual indaga la construcción de la política científica institucional en la Universidad de Buenos Aires durante el período 1986-1994. Una de las estrategias metodológicas utilizadas por el autor consiste en analizar las actas y versiones taquigráficas de las sesiones del Consejo Superior de la UBA, a fin de explorar los debates en ese órgano de gobierno sobre la problemática estudiada e identificar la agenda de la institución en relación con este tema. Para ello, el investigador necesitó elaborar un diseño para el análisis de una gran cantidad de fuentes; así fue que en una primera instancia privilegió los documentos donde se discuten nuevos programas de fomento a la investigación y luego seleccionó entre una lectura panorámica de más de 40 100 fojas, alrededor de 1700 vinculadas a la política de ciencia y tecnología para examinar en profundidad.

En relación con las entrevistas a actores universitarios, conviene entrenar ciertos “hábitos de autorreflexión” (WRIGHT MILLS, 2009) o reflexividad (HIDALGO, 2006) sobre nuestras prácticas investigativas. La situación de investigar una realidad cercana (la universitaria) y a unos actores cuyas

prácticas compartimos (docentes, investigadores, autoridades, estudiantes) puede llegar a facilitar los vínculos con los entrevistados, dada la implicancia común en el juego científico. Por otra parte, esa misma imbricación en la escena y la posición de “iniciados” en el juego científico de aquellos que realizan una tesis de maestría o doctorado, y posiblemente asimétrica respecto al lugar de los investigadores y las autoridades entrevistadas, requiere ciertos cuidados metodológicos. Así, podemos vernos tentados a asimilar como verdaderas o propias ciertas interpretaciones o intentos de teorización de los entrevistados, quienes a la vez se encuentran involucrados en los procesos estudiados y cuentan con dominio del oficio de investigación. También es frecuente que las pertenencias institucionales tanto del investigador como del entrevistado y las respectivas culturas y reputaciones de las casas de estudio tengan influencia y generen cierto sesgo tanto en las preguntas del primero como en las respuestas del segundo. Del mismo modo, sugerimos anticipar el hecho de que los relatos de autoridades o personalidades destacadas de la política universitaria nacional o institucional pueden adoptar durante las entrevistas un carácter formal y lineal, despojado de conflictos y negociaciones. Al ser interrogados por procesos de toma de decisión en la historia institucional, algunos entrevistados buscan reformular o resarcir su papel a la luz de la trayectoria de la política y su evaluación o sentido desde el presente. En estos casos, resulta imprescindible contrastar esos relatos con fuentes documentales, archivos periodísticos y el testimonio de otros actores de la época. Tales recaudos sirven para vigilar esa “especie de prudencia epistemológica que (permite) adelantar las probables oportunidades de error” (BOURDIEU, 2001, p. 155).

4.6 Consideraciones finales

A lo largo de este artículo procuramos aportar elementos que promuevan procesos de reflexión y faciliten la toma de algunas decisiones metodológicas para quienes llevan adelante, desde el abordaje de estudios de casos, investigaciones en el campo de las políticas universitarias en la

Argentina. Lo anterior no supone un desplazamiento en la formación conceptual sobre los estudios de casos: más bien intentamos ejercitarla y enriquecerla a partir de problematizar y analizar —a través de una serie de investigaciones— algunos de sus rasgos centrales.

En primer lugar, observamos que este abordaje es utilizado de manera extendida en las investigaciones empíricas recientes sobre las políticas universitarias en la Argentina. No obstante, en los trabajos relevados encontramos escasas fundamentaciones sobre su elección y, más ampliamente, una vacancia en la reflexión teórica y metodológica del campo acerca de los alcances, limitaciones y desafíos que conlleva su utilización. Es cierto que la circulación de la bibliografía de los principales referentes resulta aún exigua y limitada a la traducción al español de apenas algunos textos de los autores consagrados, por lo que sería fructífera su mayor difusión a través de seminarios, publicaciones y traducciones. A lo anterior podría sumarse un corpus más amplio y también sustantivo de investigaciones teóricas, metodológicas y empíricas nacionales y regionales en el área de las políticas públicas en general que robustecen los debates sobre la utilización del estudio de casos, a la vez que ofrecen interesantes discusiones y ejemplificaciones acerca de su especificidad en relación con el caso en su contexto y al análisis holístico o profundo de lo particular. Comprender estas dimensiones específicas podría colaborar con la toma de decisiones más precisas en el diseño de investigación, como también orientar ciertos ajustes necesarios durante el trabajo de campo.

En segundo lugar, identificamos la necesidad de visibilizar y ordenar las investigaciones realizadas sobre políticas universitarias, a fin de comparar las decisiones adoptadas por los investigadores y la potencialidad de las mismas en función de las preguntas de investigación. Asimismo, la distinción entre las políticas universitarias y las universidades como casos podría aportar una mayor precisión en la construcción de los objetos de estudio, en el marco de una creciente diversificación, fragmentación y complejidad de las instituciones y los actores que conforman nuestro campo de estudio. Por su parte, la reflexión sobre las tipologías procura

advertir respecto de la necesidad de conocer la potencialidad y los límites de una elección con frecuencia orientada por aspectos más subjetivos. Esta consideración es importante para poder discutir acerca del alcance de nuestras generalizaciones analíticas. En esa clave, intentamos brindar un aporte que pueda favorecer un conocimiento más sistemático, y que esperamos se beneficie de nuevos debates y contribuciones.

En tercer lugar, los distanciamientos necesarios al producir conocimiento sobre la universidad desde la universidad nos llevan a prestar atención a la utilización de ciertas técnicas y estrategias cualitativas de recolección de datos frecuentes en nuestro campo de estudio. Por un lado, vale la pena destacar el potencial que tienen determinadas fuentes de datos disponibles en algunas universidades para la construcción de un *corpus* documental que fortalezca la perspectiva del análisis de políticas universitarias y el uso de los estudios de caso, a fin de llegar a resultados más confiables. Asimismo, la advertencia sobre el desarrollo de entrevistas a actores involucrados en escenarios institucionales concretos requiere pensar y poner en común posibles estrategias que permitan distanciamientos y beneficien la interpretación. Esta contribución incipiente requiere a futuro un debate más profundo sobre la incorporación de otros enfoques para procesos específicos —como por ejemplo, el análisis deliberativo de las políticas— que contribuyan a robustecer el abordaje interpretativo de nuestro objeto de estudio.

Por último, la reflexión en torno al oficio de investigar en el campo del análisis de la política universitaria permite una mayor definición sobre los temas, enfoques y perspectivas exploradas en la agenda de investigación, al tiempo que nos invita a pensar y contribuir con aquellas problemáticas, abordajes y objetos de estudio pendientes de indagación o vacantes en la producción de conocimiento. Esperamos que el presente trabajo constituya un aporte en la elaboración de esa nueva agenda.

REFERENCIAS

- ACHILLI, Elena Libia. El proceso de investigación (Iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar). In: ACHILLI, Elena Libia, *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Centro de estudios antropológicos en contextos urbanos y Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Laborde libros, 2005, pp. 43-57.
- ARZALUZ SOLANO, Socorro. La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Religión y Sociedad*, México, v. XVII, nro. 32, pp. 107-144, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama, 2001.
- BURKE, Peter. *¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2017.
- FORNI, Pablo. Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Revista Miríada*, Buenos Aires, año 3, nro. 5, pp. 61-80, 2010.
- HIDALGO, Cecilia. Reflexividades. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, nro. 23, pp. 45-56, 2006.
- LIPHARDT, Arend. Comparative Politics and The Comparative Method. *American Political Science Review*, Cambridge University Press, v. 65, no. 3, pp. 682-693, sep. 1971.
- MERRIAN, Sharan B. Case studies as qualitative research. In: MERRIAN, Sharan B. *Qualitative research and case studies applications in education*. San Francisco: Jossey- Bass Inc. Publishers, pp. 26-43, 1998.
- OSZLAK, Oscar. Falsos dilemas: micro-macro, teoría-caso, cuantitativo-cualitativo. In: WAINERMAN, Catalina; SAUTU, Ruth. (Comps.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial, 2011.
- PÉREZ SERRANO, Gloria. *Investigación Cualitativa. Métodos y técnicas*. Buenos Aires: Editorial Docencia, 2002.
- PIOVANI, Juan Ignacio. El diseño de la investigación. In: MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélica; PIOVANI, Juan Ignacio. *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Grupo Editorial Siglo XXI, 2018.
- PIOVANI, Juan Ignacio; RAUSKY, María Eugenia; SANTOS, Javier. Los estudios de caso en las ciencias sociales: sobre sus orígenes, desarrollo histórico y sistematización metodológica. *Actas VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, v. 1, pp. 1-12, diciembre de 2010.

RAGIN, Charles C. *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press, 1987.

RAGIN, Charles. Introduction: cases of what is a case? In: RAGIN, Charles; BECKER, Howard Saul (Comps). *What is a case: exploring the foundations of social inquiry*. Nueva York: Cambridge University Press, 254 p., 2000.

STAKE, Robert. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

_____. *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata, 1998.

_____. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (comps.). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage, 2003, pp. 134-164.

WRIGHT MILLS, Charles. Sobre Artesanía Intelectual. In WRIGHT MILLS, Charles. Buenos Aires: Lumen Humanitas, 2009.

YAZAN, Bedrettin. Three Approaches to Case Study Methods in Education. In: YIN, Robert; MERRIAM, Sharan B.; STAKE, Robert. *The Qualitative Report*, Florida, v. 20, nro. 2, pp. 134-152, 2015.

YIN, Robert. *Estudio de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, [1994] 2003.

_____. *Case study research*. London, New Delhi: Sage, 2009.

Investigaciones utilizadas como fuentes

ÁLVAREZ DE CAMPOS, Sonia. *Acreditación de las carreras de Medicina: ¿Formalismo o mejora institucional?* 2007. Tesis (Maestría) Maestría en Gestión de la Educación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Argentina.

_____. *La acreditación de las carreras de Medicina en la Argentina: entre la danza ritual y la mejora de la calidad. Un estudio de casos*. 331 págs., 2012. Tesis (Doctorado), Doctorado en Educación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Argentina.

ARAUJO, Sonia. Evaluación, incentivos a la actividad investigadora y trabajo académico. Algunas conclusiones en el estudio de un caso en la Argentina. In: KROTSCH, Pedro. (Org.). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen, 2002, pp. 231-251.

_____. Evaluación institucional y cambio universitario, Un difícil proceso de reconstrucción. In: KROTSCH, Pedro; CAMOU, Antonio; PRATI, Marcelo (Comps.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007, pp. 69-94.

ATAIRO, Daniela. *Estado, universidad y actores: complejidad y entrecruzamiento de lógicas e intereses. La implementación del Fondo de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en la Universidad Nacional de La Plata*. 106 págs., 2007. Tesis (Maestría), Maestría en Ciencias Sociales con orientación Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Sede Argentina.

_____. *El revés de la trama: cambios en el gobierno de la Universidad Nacional de La Plata durante 1986-2014*. 377 págs., 2014. Tesis (Doctorado), Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Sede Argentina.

BURKE, María Luján. *Dinámicas institucionales, posicionamiento y estrategias desplegadas por los actores universitarios frente a la evaluación institucional. El caso de la Universidad Nacional de Rosario*. 279 págs., 2016. Tesis (Doctorado). Doctorado en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

CARULLO, Juan Carlos; VACCAREZZA, Leonardo. El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I + D. *REDES. Revista de estudios sociales de la ciencia, Centro de Estudios e Investigaciones*, Buenos Aires, v. IV, nro. 10, pp. 155-178, 1997.

CASTRO, Javier. *Fondos Competitivos y Cambio Académico en las Universidades Públicas Argentinas. El caso de FOMECA*. 209 págs., 2002. Tesis (Maestría) Maestría en Educación Superior de la Universidad de Palermo, Argentina.

CHIROLEU, Adriana. Políticas de Inclusión en Educación Superior. Los casos de Argentina y Brasil, *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 20, pp. 141-166, 2009.

_____. Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela. *Universidades*, UDUAL, México DF, nro. 59, pp. 9-21, enero-marzo 2014.

CLAVERIE, Julieta. *Trayectorias académicas: mecanismos de acceso, permanencia y promoción en la carrera docente. Un estudio de caso*. 174 págs., 2012. Tesis (Doctorado). Doctorado en Educación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Argentina.

CORENGIA, Ángela. *Estado, mercado y universidad en la génesis de la política de evaluación y acreditación universitaria argentina (1990-1995)*. 142 págs., 2005. (Tesis de Maestría). Maestría de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Argentina.

_____. *Impacto de la política de evaluación y acreditación de la calidad en universidades de la Argentina. Estudio de casos*. 513 págs., 2010. (Tesis de Doctorado), Doctorado en Educación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Argentina.

DE VICENZI, Rodolfo. *La regulación de las carreras de Medicina en la Argentina: el proceso de toma de decisiones*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.

ERREGUENA, Fabio. *El poder de los rectores en la política universitaria argentina 1985-2015*. Buenos Aires: Prometeo, 2017.

GARATTE, Luciana; CASAJUS, Rocío. Programas de mejora de la calidad en carreras de Ingeniería: entre las determinaciones de la política estatal y la autonomía de las instituciones universitarias. In: CHIROLEU; Adriana; MARQUINA, Mónica; RINESI, Eduardo (Eds.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines/ Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.

FANELLI, Ana María García de; CLAVERIE, Julieta. Políticas públicas para la mejora de la calidad de las carreras de ingeniería: Estudio de caso del PROMEI en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, Buenos Aires, v. 5, pp. 72-96, 2013.

ISUANI, Ernesto Aldo. Estudio sobre el Impacto de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). In PUGLIESE, Juan Carlos. *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una Gestión en el Nuevo Contexto Nacional e Internacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias, 2003, pp. 179-182.

GUAGLIANONE, Ariadna. *Políticas públicas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas. El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y de la Universidad de Belgrano*. 2010. 244 págs. Tesis (Doctorado), Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales (FLACSO)-Sede Argentina.

KROTSCH, Pedro. El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. In KROTSCH, Pedro (Org.). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen, 2002, pp. 153-178.

KROTSCH, Pedro; ATAIRO, Daniela; VARELA, Sebastian. De la simultaneidad e interacción en los procesos de construcción de la evaluación institucional: el caso de la UNICEN. In: KROTSCH; Pedro.; CAMOU, Antonio; PRATI, Marcelo. *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, evaluación y cambio institucional en la universidad argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Prometeo, 2007, pp. 97-123.

LEAL, Mercedes. La vida profesional y tareas intelectuales de dos comunidades académicas de la UNT y sus patrones de respuestas frente al Programa de Incentivos. In: *III Encuentro Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación"*, Anales. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 24 y 25 de octubre, 2002, pp. 2-19.

LENZ, Sylvia. Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. In: DEL VALLE, Damián; MONTERO, Federico; MAURO, Sebastián (Comps.) *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC/CONADU; CLACSO, 2016, pp. 249-270.

MARQUINA, Mónica. *Yo te evaluó, tú me evaluás: Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba, 2016.

MONTENEGRO, Elizabeth Bárbara Jésica. *Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015)*. 2016. 205 págs. Tesis (Maestría), Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

NAISTHAT, Francisco y TOER, Mario. *Democracia y representación en la universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Buenos Aires: Biblos, 2005.

OSZLAK; Oscar; TROMBETTA, Augusto; ASECIO, Diego. *Evaluación del Programa Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación/ SPU, 2003.

PRATI, Marcelo. *De cómo hacer política universitaria en la Argentina: enseñanzas a partir de la implementación del Programa de Incentivos*. 375 págs., 2011. Tesis (Doctorado), Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Sede Argentina.

PRATI, Marcelo; PREGO, Carlos Alberto. Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades. In: KROTSCH, Pedro; CAMOU, Antonio; PRATI, Marcelo (Coords.). *Evaluar la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en la Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

QUIROZ SCHULZ, Leslie Adriana. *La movilidad académica internacional en el Posgrado: un estudio comparado entre doctorados en educación de Brasil y México*. 198 págs., 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

SOLANAS, Facundo. La ley de educación superior en Argentina y la institucionalización de la acreditación universitaria: de los cuestionamientos a las dificultades del cambio. *Universidades*, México DF, vol. LXI, nro. 51, pp. 29-42, octubre-diciembre, 2011.

_____. *MERCOSUR - Union européenne: une comparaison des politiques publiques de reconnaissance académique professionnelle dans les cadres de l'Argentine et de la France*. 2016. 707 págs. Thèse de doctorat en Science politique, Sorbonne Paris Cité, Escuela Doctoral Europa Latina y América Latina, Paris/Francia.

TROTTA, Lucía. *Estudiantes y política de acreditación. Una mirada desde lo local: el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP (2001-2010)*. 2016. 201 págs. Tesis (Maestría). Maestría en Ciencias Sociales con orientación Educación de la Facultad de Ciencias Sociales (FLACSO)-Sede Argentina.

VASEN, Federico. *La construcción de una política científica institucional en la Universidad de Buenos Aires*. 425 págs., 2012. Tesis (Doctorado), Doctorado con Mención en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

VILLANUEVA, Ernesto. La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de Ingeniería en la Argentina. *Avaliação*, Campinas, nro. 13, v. 3, pp. 793–805, 2008.

WALKER, Verónica. *Evaluación y trabajo docente en la Universidad: política, prácticas y actores. Estudios de casos en Argentina y España*. 481 págs., 2013. Tesis (Doctorado), Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, España.

5 HISTORIZAR LOS DATOS. LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA COMO PRODUCTORA DE REALIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA

MARTÍN LEGARRALDE
ALDANA PONCE DE LEÓN

La investigación cuantitativa en el terreno educativo, así como en el de la investigación social, está muy asociada a inclinaciones empiristas que tienden a tratar a sus objetos como entes reales plenamente constituidos y preexistentes a la propia investigación. La idea de “dato” como lo dado, como un rasgo de la realidad, oculta su carácter construido. En este capítulo nos proponemos revisar ese carácter y mostrar cómo actúa en nuestras investigaciones el tratamiento de la información cuantitativa.

Nos interesa evidenciar cómo las categorías, procedimientos y herramientas con las que se produce la información cuantitativa son generadoras de las realidades que tratan de describir. Podemos asociar esta idea con la afirmación de Bruno Latour (2008), quien indica que se ha vuelto un lugar común de la sociología el hecho de dar por sentada a la sociedad como principio explicativo, en lugar de tener que explicar su existencia. En un sentido similar, vemos cómo algunas tradiciones de la investigación educativa dan por supuesto “lo educativo” (las instituciones escolares, los docentes, el sistema educativo) en vez de asumir la tarea de explicarlo.

Este es un efecto propio de distintas formas de producción de conocimiento social —y no solo de la investigación cuantitativa— en las que los objetos de investigación y estudio son producidos en grado variable

por las categorías con las que se trata de explicarlos. Sin embargo, en las investigaciones cuantitativas, uno de los rasgos más frecuentes es esta naturalización de sus referentes empíricos. Dicho de otro modo: pareciera que el reconocimiento del carácter construido de la realidad social estuviera reservado solo a las investigaciones cualitativas.

A esta característica se agrega el hecho de que los sistemas educativos modernos cuentan, como parte de sus rasgos fundamentales, con vastos sistemas de información estadística que tienen un papel central como mecanismos de gobierno, regulación y control de las grandes poblaciones que circulan por sus instituciones. Estos sistemas de estadística educativa redoblan el efecto de realidad en relación con los datos, ya que las políticas muchas veces se definen en función de su capacidad para mejorar los indicadores provistos por estos registros. Este rasgo de los sistemas de información estadística educativa tiene el efecto de reforzar y estabilizar las categorías con las que se describe a los sistemas, a las instituciones y a sus actores, ya que las reflexiones teóricas que podrían revelar su carácter construido chocan con sus innegables consecuencias materiales, con el hecho de que orientan y ordenan decisiones de política pública. ¿Quién podría desconfiar de la existencia de unidades educativas, alumnos y docentes? ¿Quién podría discutir la existencia real del abandono escolar o de la repitencia?

Reforzando ambas condiciones, en las últimas décadas se ha consolidado un campo de producción de conocimiento caracterizado por un desenvolvimiento relativamente distante de los ámbitos académicos universitarios, pero muy dinámico y productivo, que ha encontrado un espacio de desarrollo en las agencias estatales y en particular en las gestiones educativas. Las investigaciones y estudios producidos en este ámbito han respondido en general a las necesidades de las políticas educativas, y han tratado de dar cuenta de los problemas de escala y generalización como dos condiciones convergentes que deben cumplir y considerar dichas investigaciones. En este sentido, las decisiones y operaciones de cuantificación ocupan un lugar destacado entre estas investigaciones porque se las suele asociar a la capacidad de realizar afirmaciones sobre las características de una gran cantidad de casos, de muchos miembros de una población o de diversas unidades de análisis.

La realización de estudios cuantitativos de gran escala y cuyas conclusiones se proponen como generalizables a la totalidad del sistema educativo, consolidan ese efecto productor de realidades que hemos indicado más arriba, a través de la fijación y estabilización de las categorías.

En este capítulo nos interesa, sin embargo, mostrar que el carácter construido de estas categorías sobre las que se desarrollan investigaciones de base cuantitativa puede constituirse en un terreno fértil de investigación en sí mismo, un campo de problemas de conocimiento que nos conduzcan a indagar cómo es que hemos producido esas entidades con las que cuantificamos amplias poblaciones, o con las que dotamos de existencia estable en el tiempo a entidades que son profundamente históricas.

5.1 Investigación cuantitativa y estadística educativa: indicios sobre su convergencia

Como punto de partida para la reflexión que proponemos, tomaremos la noción de investigación cuantitativa, que parece transmitir con claridad a qué tipo de investigaciones se refiere. No obstante, sería difícil encontrar en el campo de la investigación educativa algún estudio que sea exclusivamente cuantitativo. La noción de cuantificación se refiere a un procedimiento metodológico que, en todo caso, permitiría designar un paso o una fase en un proceso de investigación que habitualmente incluye otras etapas de tipo histórico, cualitativo, teórico, etc.

Marradi, Archenti y Piovani rastrean los principios epistemológicos sobre los que se funda la metodología cuantitativa en las ciencias sociales en el ideario positivista. Su empleo se asoció con la idea de que era posible descubrir las leyes que regían el mundo social a través de la generalización basada en sus regularidades. A esta idea de generalización se sumaron las de objetividad y externalidad. Los objetos cuantificables, o sus rasgos medibles por medio de escalas de distinto tipo, en apariencia salvaban al investigador de su compromiso subjetivo con el objeto. Rápidamente, esta objetividad y neutralidad fueron presentadas como requisitos para que el conocimiento producido fuera considerado válido (MARRADI; ARCHENTI; PIOVANI, 2007).

En este sentido, la investigación cuantitativa se basó en una concepción según la cual la realidad social estaba dada, y sobre ella la producción de conocimiento debía partir de una descripción de sus rasgos principales.

La operación de cuantificación de la realidad fue un componente central en el desarrollo del modelo estándar de la ciencia en el campo de las ciencias sociales (MARRADI, 2007), como derivado del traslado de las expectativas del modelo experimental de las ciencias naturales al campo de los objetos sociales a través del supuesto atomista, que presume que cada unidad de análisis puede descomponerse de manera perfecta en una serie de atributos cuantificables, que a su vez pueden ser tratados independientemente. Asimismo, que adopta un modelo de asociación que supone que todas las formas de recolección de información pueden dar lugar a un tratamiento cuantificado de los datos, que al mismo tiempo conducen al establecimiento de relaciones entre sus variaciones.

Además de los supuestos y desplazamientos en términos de las metodologías de investigación, en el campo educativo la cuantificación se vio reforzada por la producción de información estadística como herramienta de gobierno por parte de los Estados nacionales a partir del siglo XVIII. Esta producción fue descrita por Ian Hacking como una “avalancha de datos”.

La impresión de cifras fue un efecto superficial. Detrás de este fenómeno estaban las nuevas técnicas de clasificar y de enumerar y estaban las nuevas burocracias con la autoridad y la continuidad necesarias para instrumentar la tecnología. En cierto sentido muchos de los hechos contemplados por las burocracias ni siquiera existían en el tiempo futuro. Hubo que inventar categorías para que la gente entrara convenientemente en ellas y pudiera ser contada y clasificada. La recolección sistemática de datos sobre las personas afectó no sólo las maneras en que concebimos una sociedad, sino también las maneras en que describimos a nuestros semejantes (HACKING, 2012, pp. 19-20).

La producción de estadísticas y la cuantificación del mundo social fue una herramienta central en las estructuras de gobierno en la conformación

de los Estados nacionales, una de las “artes de gobierno” que se desprenden de la *gubernamentalización* de los Estados, tal como la entendía Michel Foucault (CASTRO, 2004, pp. 149-153). Mediante el registro cuantificado de datos sobre las personas que habitan un determinado territorio, la población fue constituida paulatinamente como objeto de gobierno.

Así lo manifestaba el primer Censo de la República Argentina (1872), llevado a cabo en setiembre de 1869:

Constituyen los censos el primer inventario de los elementos vivos de que se integran las naciones. Enumerando, clasificando, descomponiendo al hombre; su materia prima, llegan las sociedades a tener plena conciencia de su debilidad o de su fuerza, sustituyendo en orden a sus fundamentos administrativos, en vez de lo incierto e hipotético, la realidad incontestable de los hechos. (...)

Las cifras estadísticas descubren, al que sabe interpretarlas, condiciones orgánicas, físicas y morales, sociales y políticas, penetradas de revelaciones para el gobierno de los pueblos. Porque cada cifra representa hechos existentes, condiciones individuales, fenómenos sociales, que entran como resortes, y tienen su papel en el mecanismo activo y todo solidario de la colectividad (CENSO, 1969, p. III).

En el ámbito educativo, el acto de “contar” se convirtió rápidamente en una herramienta de gobierno. La introducción del sistema lancasteriano en Latinoamérica en la década de 1820 dejó por toda la región las huellas de una práctica de cuantificación de la educación, ya que comenzó a exigirse a los maestros tomar registro de la cantidad y la nómina de alumnos, su asistencia a clases y sus calificaciones. Las estadísticas así construidas tuvieron como objetivo principal el control de los progresos de poblaciones escolares a gran escala, pero también el control de la mirada de los propios maestros, como puede verse en la descripción citada a continuación y contenida en un manual para la implementación del método Lancaster, que circuló en Buenos Aires en la década de 1820:

Primer registro: - El primero es el de inscripciones que contiene diez columnas. La primera tendrá los nombres; la segunda los apellidos; la tercera la edad; la cuarta la morada; la quinta, las profesiones; la sexta, las 8 clases de escritura; la séptima, la aritmética dividida en diez clases; la octava, la lectura compuesta de 8 clases; la novena, la costura que tiene 10 clases; y la décima, un pequeño margen para poner las letras S o E para las salidas o enfermedades. Las columnas que contienen los números de las clases sirven para conocer el adelantamiento de las discípulas: se ve por ello qué tiempo han estado en cada clase (QUIGNON, s/d *apud* NARODOWSKI, 1994, p. 265).

Registros de este tipo permitían traducir la heterogeneidad cualitativa de una diversidad de niños y niñas a la homogeneidad cuantitativa de una población escolar. Esta tecnología, que preexistió a la conformación de los sistemas educativos nacionales, fue un elemento central en su organización y su expansión territorial.

Se veía allí una innovación fundamental en las formas de organización y gobierno de la educación que fue necesaria para definir la obligatoriedad escolar. ¿Quiénes estaban obligados a concurrir a la escuela? ¿Cuántos eran? ¿Cómo controlar en qué medida se cumplía con dicha obligatoriedad? Las respuestas a estas preguntas requerían un sistema que mantuviera registros periódicos de la asistencia a la escuela y del cumplimiento de las obligaciones que esta imponía.

La cuantificación de los niños escolarizados, de sus características y comportamientos, no solo fue una tecnología que organizó el procesamiento de decisiones educativas a gran escala, sino que además cumplió un papel argumental en la fundamentación de posiciones políticas. Por ejemplo, en 1869, el primer Censo nacional de población también relevaba datos sobre la cuestión educativa:

Teníamos en 1860 más de 300.000 ciudadanos aptos para enrolarse en la Guardia Nacional, y de consiguiente para votar:

pero de estos, proporcionalmente a los datos generales y absolutos del censo, resulta que apenas 50.000 sabían leer y escribir. Se deduce, pues, que no menos de 250.000 individuos son ciudadanos y no tienen la más mínima instrucción; o sea, en otros términos: - la mayoría legal en este país, pueden hacerla de lleno los ignorantes, en razón de 5 a 1. ¿Puede así extrañarse que un gobierno como el de Rosas haya durado veinte años? (ARGENTINA, 1869, p. 37).

El registro de quienes asistían a la escuela se complementaba con el registro de las poblaciones. El censo cumplía la función de componer una imagen de toda población, el dimensionamiento de la cantidad total de niños que tenían edad para asistir a la escuela. Aquí, la estadística elaborada ya no solo servía para el control de una población (saber si asistían o no los niños matriculados, durante cuánto tiempo lo hacían, si se ausentaban por enfermedades, etc.), sino para la definición de un problema de gobierno (la persistencia de la ignorancia, materializada en la proporción de niños sin escuela, era un factor de peligro político). Como puede verse, el registro cuantitativo satisface el cometido de explicar la dimensión de un problema, cuya naturaleza no depende del dato sino de los objetivos de las élites políticas.

Esta tecnología de gobierno definida en torno de la práctica de la estadística educativa se asoció entonces a distintos usos. Por una parte, fue central en la organización y regulación interna que condujo a la estructuración de los sistemas educativos nacionales, pero a la vez fue estratégica en las disputas por el modo en que esos sistemas educativos cumplían con los objetivos de los que tenían a su cargo funciones de gobierno.

Concurrentemente, esta tecnología implicó la especialización de agentes estatales. En la Argentina, la inspección educativa —sobre todo a partir de la sanción de la ley de subvenciones nacionales a provincias en 1871— comenzó a construir de manera sistemática tablas de datos sobre cantidad de escuelas, de maestros y de niños que concurrían a ellas. Junto con las estimaciones de población en cada provincia, estos datos sirvieron

como base para las proyecciones de expansión de la educación primaria en las últimas décadas del siglo XIX y alimentaron los debates sobre la obligatoriedad escolar (LEGARRALDE, 2007). El artículo 7 de dicha ley establecía:

El sueldo de uno de los Inspectores que para la vigilancia de sus escuelas establezca cada Provincia, será pagado por mitad por el Tesoro Nacional, hasta la suma de ochenta pesos fuertes mensuales, bajo la condición de que él acepte la obligación de suministrar los datos estadísticos y verificar las inspecciones que le sean requeridas por el Ministerio de Instrucción Pública (ARGENTINA, 1871).

La estadística educativa se convertía así en una herramienta con múltiples usos. Servía para el control de lo que sucedía cotidianamente en las aulas y las escuelas, para controlar que el dinero que giraba el Tesoro Nacional a las provincias fuera empleado de forma adecuada en el sostenimiento de las escuelas primarias, y para argumentar sobre la urgencia política de destinar fondos a la educación primaria y así consolidar el programa liberal.

Ahora bien, estos orígenes de la estadística educativa en nuestro territorio no desembocaron de inmediato —salvando el anacronismo— en un campo de investigación educativa, sino que cumplieron prioritariamente funciones de control de un sistema en formación y expansión, así como una función argumental acerca de la definición de problemas políticos y educativos sobre los que el Estado debía actuar.

Este es un dato importante, sobre todo si consideramos que a partir de la década de 1960 la investigación cuantitativa sobre educación en la Argentina comenzó a hacer un uso intenso de la información producida por los sistemas de estadística educativa. Objetivos que nacieron sobre la base del control y la argumentación debieron mutar y dar respuesta también a un uso volcado a la producción de conocimiento.

Por otra parte, esta traducción o conversión dio como resultado una combinación de objetivos. La estadística educativa no dejó de servir para

el control y el gobierno educativo, ni perdió su función argumentativa en la construcción de problemas de gobierno, sino que mantuvo esas funciones a la vez que fue utilizada para el desarrollo de investigaciones sobre el sistema educativo como una vasta población, con leyes y dinámicas propias.

En esta sumatoria de funciones o usos de la estadística educativa resultó clave el momento de auge del planeamiento estatal, ya que en ese contexto se enfatizó la idea de que los datos estadísticos podían ser útiles para anticipar o proyectar. Dicho en otros términos, para planificar las políticas educativas de manera de modelar u orientar los atributos futuros de la población de acuerdo con determinados objetivos políticos.

En 1966, el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE, organismo creado en 1961), publicó un informe preliminar denominado *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico-Social*, cuyo subtítulo es elocuente en cuanto al tipo de análisis que presenta: *Situación presente y necesidades futuras* (dos años más tarde, el CONADE publicaría la versión definitiva de este documento). Esta capacidad anticipatoria derivada de la producción e interpretación de la información era presentada con detalle en dicho informe:

Se analizan así las necesidades cuantitativas y cualitativas de educación; las primeras se refieren especialmente a requerimientos en cuanto a magnitudes de matrícula y graduados, por niveles y ramas de enseñanza hasta 1980 (...) (CONADE, 1966, p. 8).

Pueden verse aquí algunos rasgos novedosos para la época del lugar que ocupa la producción y uso de la información cuantitativa sobre el sistema educativo. Por una parte, la introducción de la variable temporal, tanto para la construcción de series históricas como para las proyecciones a futuro. Esta modificación permitió concebir regularidades, e introducir la idea de que los movimientos de las grandes poblaciones escolares seguían ciertas pautas predecibles, al modo de las leyes de la naturaleza. Hacking (2012) sitúa esta operación de introducción de leyes estadísticas en las primeras décadas del siglo XIX en Gran Bretaña, en respuesta a las preocupaciones

del Parlamento inglés por regular los sistemas de seguros. Las leyes surgían del establecimiento de ciertas regularidades en el comportamiento de una población en un período de tiempo, a partir de su cuantificación. En el caso que Hacking explora, la controversia central se presentaba en relación con una “ley de las enfermedades” que pudiera establecerse para determinar la cantidad de días al año en que los trabajadores podían verse impedidos de cumplir con su trabajo a causa de enfermedades.

La temporalidad como un atributo de los datos — que fue una condición para el establecimiento de leyes estadísticas— requirió a su vez que los datos fueran relevados con una periodicidad estable a lo largo de un período relativamente extenso de años. Cuando en 1966 el CONADE publicó su informe preliminar pudo presentar datos comparables relevados entre 1952 y 1965 para los distintos niveles de enseñanza y a escala nacional.

La posibilidad de efectuar proyecciones también corrió pareja con esta disponibilidad de series históricas estadísticas. Si tales series mostraban regularidades que podían ser traducidas en leyes, estas leyes podían aplicarse a la predicción a partir de las tendencias identificadas, y permitirían anticipar los atributos futuros de una población. El mismo informe del CONADE se proponía proyectar las necesidades de expansión del sistema educativo a partir del crecimiento de la población en edad escolar correspondiente a los distintos niveles del sistema educativo hasta 1980, y se apoyaba para ello en las tasas de crecimiento anualizadas para la población. Indicaba, por ejemplo:

Tabla 1. Tasa de crecimiento promedio anual del grupo de edad de 6 a 12 años, 1952-1980.

1952-1958	2,5
1958-1962	2
1962-1970	1,1
1970-1980	1,6

Fuente: CONADE, 1966

La tabla muestra con claridad un nuevo tipo de operación posibilitada por la cuantificación regularmente producida, con métodos estables en el tiempo. Anticipar el crecimiento (y el comportamiento) de una población permitía nuevas estrategias de gobierno: formar docentes o proyectar la creación de escuelas y su distribución en el territorio.

Si las leyes así establecidas permitían describir el pasado, caracterizar el presente y anticipar el futuro, también permitían imaginar formas de modelar ese futuro, de conducirlo de acuerdo con ciertos objetivos políticos. Para ello era necesario avanzar un paso más, y hacer que las leyes no solo hicieran posible describir y anticipar estos comportamientos, sino también explicarlos. La determinación de causas y consecuencias, de factores asociados; la clasificación de dichos factores en los que dependían de las decisiones políticas y los que escapaban al control de los gobiernos, fue una transición clave para hacer del planeamiento no solo una herramienta para dar respuesta a las necesidades inevitables de la población, sino también un instrumento para hacer lugar a las aspiraciones políticas de los grupos gobernantes.

Este paso ya se encontraba en ciernes en el informe del CONADE de 1966, pero su desarrollo estuvo relacionado con el despliegue de la investigación educativa cuantitativa, asociada al planeamiento. En este sentido, Cecilia Braslavsky planteaba en 1982 un balance bastante negativo acerca de este despliegue, al indicar la “pobreza de la investigación educativa, la dispersión de los informes respectivos y la obsolescencia de los datos elaborados” (BRASLAVSKY, 1982, p. 75). Si la autora señalaba la pobreza de la investigación educativa —particularmente de aquella que podía aportar a la indagación sobre las causas y factores que inciden en el comportamiento de la población escolar—, también indicaba importantes dificultades en cuanto a las estadísticas mismas. La continuidad de los relevamientos que el CONADE pudo dar por sentada para sus proyecciones (obsérvese que dicha continuidad había atravesado el golpe de Estado de 1955 e incluso en esas circunstancias podía considerarse como una herramienta confiable para el planeamiento educativo), se interrumpiría en 1978:

Respecto a las estadísticas educativas se encontraron limitaciones que serán señaladas oportunamente. La más importante se refiere a la discontinuidad de su publicación a partir de 1978, inclusive. Si bien en 1981 [la oficina de] Estadística Educativa reinició la publicación de datos para todo el sistema educativo, los mismos están muy poco desagregados y contienen muchos menos indicadores que los citados en las publicaciones anteriores (BRASLAVSKY, 1982, p. 76).

Esta apreciación permite atender al hecho de que la construcción y el despliegue de estas herramientas de gobierno no siguen un camino progresivo de expansión lineal sino que son consecuencia —y a la vez objeto de disputa— en la propia consolidación de la “estatidad” (OSZLAK, 2015). Entre las distintas decisiones que condujeron al retraimiento y destrucción de capacidades estatales en el período 1976-1983, los gobiernos militares produjeron una interrupción de las series estadísticas, lo que impidió repetir ejercicios del tipo de los planteados por el CONADE una década antes.

Excede los propósitos de este trabajo dar cuenta del conjunto de investigaciones educativas basadas en estadísticas oficiales que se produjeron desde la recuperación democrática. Sin embargo, puede decirse que entre las décadas de 1980 y 1990 se produjo una importante recuperación de las capacidades estatales de planeamiento por dos fenómenos convergentes: por un lado, una serie de decisiones que condujeron a contar con un sistema nacional de estadística educativa con relevamientos continuos de información y publicación de datos e indicadores al menos desde 1994; y por otro, la revitalización del campo de la investigación educativa, tanto de la “investigación institucional” (BRASLAVSKY, 1982, p. 81) asociada a la gestión, como de la investigación académica.¹

Lo que sostiene esta convergencia es el hecho de que la cuantificación es productora de categorías con las que se describe —pero que también

¹ Para una caracterización en profundidad de este período de recuperación, ver Palamidessi; Suasnábar; Galarza (2007).

crea— realidad social y educativa. Nuestro argumento en este trabajo es que la investigación educativa debe tomar como un objeto legítimo de conocimiento a este proceso de producción de realidad educativa a través de las categorías empleadas por los sistemas estadísticos y reforzadas por la investigación educativa cuantitativa.

5.2 De la deserción al abandono

Nos detendremos ahora en un conjunto de categorías que trazan una historia en la producción de información estadística educativa en la Argentina, y que permiten ilustrar el argumento anterior.

En la última década se ha popularizado en el ámbito educativo argentino la noción de trayectoria como un concepto que permitiría designar el recorrido de un estudiante por el sistema educativo y, a su vez, describir el conjunto de interacciones entre dicho recorrido y las reglas de circulación del sistema (gradualidad, condiciones de promoción, estructura de ciclos y niveles, los saberes de los docentes, etc.) (BRISCIOLI, 2010; TERIGI, 2007). Se trata de un término que ha sido dotado de gran densidad teórica y que ha tenido un notable impacto tanto en el campo de la investigación como en el de la política educativa.

Entre el amplio conjunto de obras de carácter teórico y de investigación de base empírica producidas en torno del concepto de trayectoria, aquellas que hacen uso de información cuantitativa echan mano de los datos relevados por los sistemas de estadística educativa de alcance nacional o provincial. Como ya se dijo, en la Argentina estos sistemas han generado series estadísticas continuas desde el año 1994, y sobre esa base han regularizado la definición y el cálculo de un conjunto de indicadores comparables tanto en el tiempo dentro de la propia unidad de análisis (el país, una provincia, un nivel educativo, etc.) como sincrónicamente entre unidades de análisis (comparación entre provincias, entre regiones, etc.)

El conjunto de indicadores diseñados en la década de 1990 respondía a la necesidad de estudiar la “eficiencia interna” del sistema educativo en

el contexto de su reforma estructural. Estos indicadores se organizaron de distintas formas. En su inicio siguieron una noción ajustada de sistema, indicando insumos (cantidad de establecimientos, tasa de escolarización, infraestructura escolar, etc.), procesos (capacidad para retener y promover a los estudiantes hasta su egreso, repitencia, deserción, calidad de la educación) y productos (años promedio de instrucción, nivel de alfabetización, tasa de egresados, etc.) (OIBERMAN, 1994).

Más tarde, estos mismos indicadores fueron reorganizados según una clasificación en indicadores de estructura (alumnos por cargo docente, alumnos por sección, porcentaje de secciones múltiples) e indicadores de proceso (tasa de promoción efectiva, tasa de repitencia, tasa de abandono interanual, tasa de sobreedad, tasa de egreso, etc.) (IECE, 2001).

En torno de la noción de trayectorias, algunos de estos indicadores originalmente diseñados para estudiar la “eficiencia” del sistema educativo fueron reinterpretados como herramientas para describir las trayectorias educativas en grandes poblaciones. Para esto sirvieron fundamentalmente los indicadores de proceso o de flujo (tasa de promoción, de repitencia, de abandono y de sobreedad).²

Se volvió frecuente, entonces, encontrar conceptos como trayectorias interrumpidas que se apoyaban en la tasa de abandono interanual, o trayectorias heterogéneas descritas mediante una combinación de indicadores de proceso, tales como las tasas de repitencia, sobreedad y reinscripción.

Estas reinterpretaciones de los indicadores de “eficiencia”, entendidos ahora como indicadores de trayectoria, tienen múltiples consecuencias, pero sobre todo responden a la dinámica por la cual la cuantificación refuerza la producción de realidad sobre la que deberá intervenir la política educativa.

Como hemos visto, es posible mostrar este efecto si se historizan algunas categorías. Desde las primeras regulaciones nacionales sobre la obligatoriedad educativa en la Argentina, con la sanción de la ley 1420 en 1884, los inspec-

² Para ampliar sobre este punto ver Ministerio de Educación de la Nación (2009); Ferreyra; Scasso; Mayer (2013); Terigi (2007).

tores nacionales en provincias tuvieron entre sus funciones principales la de estudiar los avances en la proporción de la población infantil que asistía a la escuela sobre el total de la población en edad escolar (LEGARRALDE, 2007).

Esta proporción, que se esperaba creciente, de todas formas permitía sostener la preocupación acerca de la enorme cantidad de niños y niñas que, al no concurrir a la escuela, permanecían en la ignorancia y constituían un foco para la persistencia de la “barbarie” en los confines del territorio. Así decía, por ejemplo, en uno de sus informes periódicos del año 1880, el inspector nacional en la provincia de Tucumán:

Población de la Provincia en 1869 según censo: 108.953

Estimación actual aproximada: 137.395

Cálculo estimativo de niños de 7 a 14 años: 45.795

Se educan según detalle en todo: 4.698

Quedan sin recibir enseñanza: 41.097!!! (GARCÍA Y GARCÍA, 1881, pp. 36-37).

La obligatoriedad escolar tenía como correlato una intensificación de la cuantificación de los niños escolarizados y los que restaba por escolarizar. A la vez, se definía un segmento de la población sobre el que correspondía aplicar dicha obligatoriedad (niños de 7 a 14 años), y, en todo caso, encender la alarma.

En ese contexto, sistemas educativos preocupados por garantizar su expansión en el nivel primario acuñaron la noción de “desertores” y de “deserción escolar”. La deserción indicaba la situación de niños y niñas que interrumpían su escolaridad. Se trataba de un concepto que se asociaba a la obligatoriedad y al ejercicio del poder de policía estatal. La obligatoriedad escolar se había impuesto en el contexto de la formación de los Estados nacionales, en muchos casos en contra o en competencia con agencias como la Iglesia católica y frente a prácticas sociales instaladas, como la inserción temprana de los niños en el mundo del trabajo. Así como el Estado había establecido el servicio militar obligatorio, había hecho lo propio con la escuela primaria obligatoria; de la misma manera que quien eludía el servicio militar era considerado un desertor, quien dejaba de asistir a la escuela se convertía en un desertor escolar.

Otro dato relevante para comprender la instalación de esta etiqueta fue la definición normativa sobre la que se apoyaba aquella obligatoriedad. El derecho a la educación se ha presentado en los Estados nacionales modernos bajo una sucesión de formas. En la fase liberal fundacional de estos Estados, se enunció bajo la forma de derechos civiles o libertades individuales, es decir, derechos que asisten a la interacción entre individuos y que —para los principios liberales— es deseable que prescindan de la intervención estatal (MARSHALL; BOTTOMORE, 1998). De ese modo, la obligatoriedad escolar establecida por las leyes de educación de fines del siglo XIX fue el resultado de una controversia entre quienes defendían el derecho a la educación como la libertad de enseñar y aprender y entendían que el Estado no debía entrometerse, y quienes consideraban que el Estado tenía una misión civilizadora y debía imponer la escolarización a la sociedad civil a través de dicha obligatoriedad.

Estas preocupaciones cedieron terreno a medida que la escolarización se fue expandiendo desde comienzos del siglo XX, y fueron reemplazadas por otra: la que representaban los niños que comenzaban a asistir a la escuela primaria pero interrumpían sus estudios. La categoría acuñada para designarlos fue la de desertores y la cuantificación correspondiente a su categoría fue la deserción escolar, estimada a partir la proporción de quienes no asistieron o dejaron de asistir a la educación primaria sobre el total de población en edad de asistir.

La deserción se tornaba preocupante en la década de 1930 por varias razones. En primer lugar, porque “descubría” un problema allí donde, en apariencia, se había resuelto otro.

La hipertrofia de los grados, lisonjera a través del prisma estadístico, pero embarazosa y perturbadora en la práctica metodológica, crea la ficción enseñante cuyas derivaciones redundan en perjuicio del escolar. Ante los magros resultados, lógicos e inevitables por cierto, la familia se amilana y el niño deserta (RECLA, 1934, pp. 30-31).

La deserción escolar empezaba a ser un problema derivado de la expansión acelerada del sistema educativo, que había incluido en las escuelas a grandes masas de niños pero no había podido garantizar sus resultados escolares. Así, “la familia se amilana y el niño deserta”. A esta especulación sobre las consecuencias de los grados superpoblados, se sumaba una exploración interesante acerca de la carga de la responsabilidad. Contra lo que podía pensarse en la época, el autor de este artículo sostenía que había que reparar en la capacidad de los docentes para atender a la especificidad de la educación de los niños de los primeros grados:

La sensible disminución que arrojan los inscriptos de cuarto grado, imputase al trabajo de los menores. Sin embargo, la deserción se advierte a partir del segundo y no se registra antes de la edad que el niño necesita para aprobar el cuarto, si no le fuera infranqueable. El último censo presenta este caso ilustrativo: No guarda razón directa el relevamiento de los grados superiores con la correlativa edad cronológica de la población infantil. Peor aún ésta aparece varada en los grados elementales. (...)

El niño deserta de la escuela sin beneficiarse con el aprendizaje mínimo que fija la ley, no siempre urgido por la explotación de sus mayores, sino también, porque ‘la escuela no tiene el poder de retenerlo’ al decir de Nelson (RECLA, 1934, p. 31).

Resulta notable que ya en 1934 se planteara la cuestión de identificar en qué momento del recorrido graduado de los estudiantes se producían las interrupciones de su escolarización, así como la apelación a que la mirada (tanto del lector como de la política pública) no justificara esa deserción en la familia (que explotaría tempranamente al niño) sino en que “la escuela no tiene el poder de retenerlo”.

Más allá de estas observaciones, lo que nos interesa mostrar es cómo las categorías que conducen a la cuantificación, y luego a la creación de indicadores, son también productoras de realidad educativa, en la medida en que designan

rasgos de la población estudiantil sobre los que los políticos y funcionarios deberán actuar, y sobre los que hasta ese momento no habían reparado.

En el mismo sentido, estas categorías construyen un sujeto de las políticas, que es la población escolar. La deserción como fenómeno afecta a los niños y niñas, pero se convierte en un problema de política pública (y de conocimiento) a escala de la población. Para esta transformación, la operación de cuantificación del fenómeno es central. Las tasas de deserción son antes que nada un modo de mostrar que la deserción afecta a la población en edad escolar, y no simplemente a niños considerados en forma individual.

Este punto es clave para nuestra argumentación, ya que la llamada población escolar se ha constituido a través de este tipo de problematizaciones, y a continuación se la ha definido como objeto de intervención. En su curso de 1978-1979, *Sociedad, territorio, población*, Michel Foucault (2006) expuso el proceso por el cual en las sociedades modernas occidentales se produjo el pasaje de un énfasis en los dispositivos disciplinarios (lo que denomina “sociedad disciplinaria”) hacia un énfasis en las artes de gobierno (lo que llama “sociedad de seguridad”) en las que se buscan los márgenes donde ciertos fenómenos resultan tolerables en proporción al total de la población. Esta se vuelve así el nivel en el que la intervención del gobierno resulta legítima, y que es algo distinto de la suma de situaciones que afectan a los individuos:

Habrà (...) una cesura absolutamente fundamental entre el nivel pertinente para la acción económico política del gobierno, el nivel de la población, y otro nivel, el de la serie, la multiplicidad de individuos, que no será pertinente o, mejor, sólo lo será en cuanto (...) permita lo que se procura en el nivel que sí es pertinente. La multiplicidad de individuos ya no es pertinente; la población sí lo es (FOUCAULT, 2006, p. 63).

En este sentido, la población como una entidad funciona como marco para la definición pero también para el dimensionamiento de los problemas tanto de intervención política como de conocimiento. En nuestro caso, la

noción del desertor es indisociable de la figura de la población escolar. En la relación entre ambos es posible dimensionar el problema de la deserción a través de su cuantificación, lo que además conduce a definir grados o niveles tolerables de deserción como resultado de las políticas públicas. En términos foucaultianos, paulatinamente el problema deja de ser el desertor individual —e incluso los desertores como grupo de individuos que atraviesan determinada situación— y pasa a ser la deserción como un problema que afecta (en medida variable, y este es un rasgo central de esta transformación) a la población escolar. Este constructo desertor–población escolar–tasa de deserción se estabilizó tanto como objeto de intervención de la política, cuanto en su papel de objeto de conocimiento.

Después de la última dictadura militar en la Argentina, el término desertor y la noción de deserción adquirieron notorias connotaciones negativas, lo que condujo a que cayera en relativo desuso en el campo especializado. A pesar de ello, aún en la actualidad se sostiene un uso coloquial y mediático de estos términos para aludir al conjunto de problemas que caracteriza a un segmento de la población escolar. En el sistema de estadística educativa, el término desertor y su correlato en el cálculo de una tasa de deserción dejó de emplearse en la década de 1990 y fue reemplazado por el concepto de *abandono escolar* y su reflejo en las tasas de *abandono anual* y *abandono interanual*, cuya definición acompañó la puesta en marcha del sistema nacional de información educativa, a partir de 1994.

El reemplazo del término deserción por el de abandono también implicó una definición del modo de cálculo de la tasa. En principio, se diferenciaron dos: el abandono anual (o interanual) y el abandono interanual. El anual trata de describir la proporción de alumnos que, habiendo iniciado el año lectivo, dejan de asistir a la escuela antes de que este finalice, mientras que el interanual consiste en “el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscrito” (DINIECE, 2003, p. 70).

Si bien esta definición se desmarca de los sentidos asociados a la deserción (correspondientes a un Estado que coacciona a los individuos), sigue relacionada con la idea de que el sistema educativo administra poblaciones. Esto resulta evidente en el modo en que se computa el indicador: la tasa de abandono interanual se calcula como lo que resta del total cuando se descuentan los alumnos que repiten, los que promueven de año y los que se reinscriben. Es decir que el cálculo confirma que el abandono es un problema que afecta a la población escolar.

Esta tasa comenzó a calcularse con esta fórmula a partir de la Ley Federal de Educación en 1993. Naturalmente, el sentido del abandono interanual está asociado a la obligatoriedad del nivel educativo al que se aplique. Así, fue leído como un dato importante mientras avanzaba la implementación de la obligatoriedad de la Educación General Básica (establecida por la Ley Federal de Educación, ya mencionada) hasta la finalización del noveno año, y presentó notables variaciones entre las provincias a medida que se puso en marcha la nueva estructura del sistema educativo siguiendo una variedad de modelos.

Aquí nuevamente cobra relevancia la interpretación contextualizada del dato. Así como la deserción era un concepto que correspondía a una determinada idea de qué significaba la obligatoriedad escolar —un Estado que obligaba a los individuos de manera compulsiva a entrar en la escuela bajo un patrón civilizatorio impuesto—, el abandono escolar se acuñó en el contexto de la extensión de la obligatoriedad de la década de 1990, con el antecedente de que el derecho a la educación había sido definido ya desde mediados del siglo XX como un derecho social. En cuanto tal, es el Estado el que está obligado a garantizar ese derecho a todos los ciudadanos, así como debe hacer lo propio con la salud, la vivienda, el trabajo, etc. (MARSHALL; BOTTOMORE, 1998).

Como se ha señalado, el indicador de abandono interanual fue diseñado para describir el comportamiento de poblaciones, no de individuos. Y fue delineado sobre la base de una serie de supuestos teóricos que muestran sus limitaciones a medida que se reduce la unidad de análisis: el indicador se comporta relativamente como una buena descripción para grandes

unidades (como un nivel entero del sistema, o una provincia), pero es menos confiable para describir una escuela o una sección.

Puede verse que la fórmula de cálculo que aceptamos como una descripción del fenómeno del abandono escolar es en rigor una inferencia basada en una serie de supuestos. Uno de los supuestos centrales del cálculo es que la cantidad de alumnos que abandonan su escolaridad es igual a la diferencia entre la cantidad de alumnos matriculados en un año y los matriculados al año siguiente. Esto quiere decir que la población escolar es un universo cerrado: no se prevé que haya alumnos nuevos, ni que quienes dejan de asistir hayan pasado a otras instituciones del sistema educativo.

Pero lo que más nos interesa en esta argumentación es mostrar cómo la noción de población escolar se convierte en una entidad real con ciertos atributos (por ejemplo, cerrada y estable en el tiempo), en función de la cual se definen los problemas —abandono escolar, repitencia— por medio de un proceso de cuantificación. A partir de allí, distintas políticas e investigaciones buscan producir efectos y conocimientos sobre esa entidad.

Un aspecto adicional a considerar es que algunos de los rasgos del constructo población que se expresan en los supuestos de las fórmulas de cálculo también se convierten en atributos de los problemas específicos que se analizan. Por ejemplo, el carácter estático y cerrado de la noción de población escolar se traslada a la del abandono, y lleva a que se lo trate como un atributo binario; así, cada alumno puede ser contado esencialmente a partir de dos estados: o permanece o abandona.

Estas características que funcionan como supuestos del cálculo y de su tratamiento invisibilizan una multiplicidad de situaciones. En particular, con respecto al abandono distintas investigaciones han reconocido un arco muy amplio de situaciones que atraviesan los sujetos en su vínculo de escolarización. Por ejemplo, ese es el caso de los jóvenes que transitan experiencias de “escolarización de baja intensidad” (KESSLER, 2003), que se caracterizan por vivir un “desenganche” de las actividades escolares.

Simplemente continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: sin jamás estudiar la lección, sin hacer los deberes, sin llevar carpetas ni útiles, y sin que importen mucho (...) las consecuencias de no hacerlo. Y si la deserción puede ser el corolario del desenganche, tampoco es un destino inexorable (...) acerca de esa sensación de una amplia tolerancia de la escuela para mantenerlos dentro (KESSLER, 2003, p. 58).

Investigaciones que se detienen en esta zona gris entre la permanencia y el abandono permiten confirmar, por contraste, que el abandono es también un constructo como población escolar. Se trata de un fenómeno producido por un concepto operacionalizado en una cuantificación. Esto no quiere decir que no exista algo que podamos llamar abandono, sino que los atributos y supuestos sobre los que se apoyan los análisis que siguen el modelo estándar de investigación constituyen una mirada parcial sobre un fenómeno complejo y heterogéneo, cuya diversidad es invisibilizada por la operación de cuantificación.

A esto se agrega que conceptos de este tipo —población escolar, abandono escolar— a continuación, cuantificados, son constituidos como entes reales sobre los cuales es posible producir conocimiento (identificar características, encontrar causas y consecuencias, determinar factores, etc.) y sobre los que debe intervenir la política pública.

5.3 Consideraciones finales: efectos de cuantificación

La cuantificación como un paso en la investigación y en los estudios de política educativa genera una serie de efectos que refuerzan y realimentan el modo en que los datos “producen” la realidad que describen.

Un efecto central de la cuantificación reside en que la estandarización de la información que prescinde de su diversidad cualitativa, o que la reduce a una serie de atributos comunes y discretos, hace posible aplicar a dicha infor-

mación una serie de operaciones matemáticas. Estas dotan de sofisticación a los análisis y potencian su inscripción en formas de conocimiento experto.

Pero al mismo tiempo, la cuantificación puede producir un efecto de comunidad de sentido. Frente al dato cuantificado, distintos actores pueden tender a asumir un campo de significados compartidos que es posible atribuir a ese dato. La información que comunican los números parece autoevidente.

Esta característica de la información cuantitativa explica su uso frecuente como recurso argumentativo en la política pública y como productora de categorías socio mediáticas. El dato produce la ilusión de lo dado y lo sabido; es decir, la idea de un piso común de evidencia empírica indiscutible que delimita la interpretación de los problemas. Este efecto de la investigación cuantitativa requiere atender simultáneamente a las posibilidades analíticas que ofrecen la cuantificación y la estadística, y a una reflexión respecto de las categorías sobre las que se construye dicha cuantificación, los sentidos que transmiten y los matices que se pierden con estas operaciones.

El argumento que presentamos hasta aquí trata de mostrar el modo en que la investigación cuantitativa es productora de realidad social y educativa. Como sostiene Hacking, “los recuentos y enumeraciones exigen categorización y (...) definir nuevas clases de personas a los efectos estadísticos tiene consecuencias en lo tocante al modo en que concebimos a los demás y nuestras propias posibilidades y potencialidades” (2012, p. 24).

Por otra parte, hemos procurado demostrar que esta producción corresponde a tendencias estructurales en las sociedades contemporáneas, especialmente a la conformación de los Estados modernos, y exceden el campo de la investigación educativa. Pero también podríamos decir que se trata de un caso particular dentro del campo de la investigación social en general. Sabemos que las categorías y conceptos empleados y desarrollados por los/as investigadores/as son constitutivos de sus objetos de investigación. Sin embargo, en el caso especial de la investigación educativa cuantitativa, esas categorías suelen asimismo orientar la definición de problemas de política pública sobre los cuales distintos agentes buscan intervenir.

En este sentido, resulta de vital importancia que la investigación educativa genere reflexiones sistemáticas sobre las categorías con las que organiza la producción de evidencias empíricas, sobre todo cuando estas se refieren a grandes poblaciones. Una vía que ensayamos aquí para estas reflexiones es la historización de las categorías, lo que permite mostrar espacios de intersección entre la investigación y la política, entre el gobierno y la producción de conocimiento.

En este trabajo no pretendimos argumentar en contra de la investigación cuantitativa o del empleo de métodos cuantitativos de investigación. Antes bien, asumiendo su innegable utilidad para la producción de conocimiento, buscamos dirigir la mirada hacia algunos de los supuestos básicos subyacentes a su construcción, con el objetivo de indicar que en el estudio de dicha construcción también es posible reconocer un objeto legítimo de investigación. En este sentido, no se trata de un trabajo que toma partido en una controversia entre investigación cualitativa e investigación cuantitativa (MARRADI; ARCHENTI; PIOVANI, 2007), sino que aspira a ofrecer una reflexión acerca de la posibilidad de investigar el propio proceso de construcción de la información cuantitativa.

REFERENCIAS

- ARGENTINA. Ley N.º 463. Ley Nacional de Subvenciones para el Desarrollo de la Educación Común en la República Argentina, 1871.
- BRASLAVSKY, Cecilia. Estado, burocracia y políticas educativas. In: TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia; CARCIOFI, Ricardo. *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO, 1982.
- BRISCIOLI, Bárbara. *Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad*. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares. Quilmes: UNER – UNQui, 2010.
- CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Quilmes: Prometeo, 2004.

FERREIRA, Horacio Ademar; SCASSO, Martín Guillermo; MAYER, Matías Patiño. La educación secundaria en Argentina: una mirada estadística de las trayectorias escolares. *Revista Magistro*, Bogotá, v. 7, nro. 13, pp. 25-50, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

HACKING, Ian. *La domesticación del azar. La erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos*. Barcelona: Gedisa, 2012.

KESSLER, Gabriel. Experiencia escolar de jóvenes en conflicto con la ley. *Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003.

LATOURETTE, Bruno. *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2008.

LEGARRALDE, Martín. *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1870 – 1910)*. Buenos Aires: FLACSO, 2007.

MARSHALL, Thomas Humprey; BOTTOMORE, Tom. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza, 1998.

MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélica; PIOVANI, Juan. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires. *Anuario del IEHS*, nro. 9, Tandil, 1994.

OIBERMAN, Irene. *Hacia una propuesta de áreas, variables e indicadores para el análisis de la realidad educativa*. Buenos Aires: Red Federal de Información Educativa, 1994.

OSZLAK, Oscar. *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel, 2015.

PALAMIDESI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio; GALARZA, Daniel. *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial, 2007.

TERIGI, Flavia. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación, "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy"*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2007.

Fuentes

- ARGENTINA. *Primer Censo de la República Argentina*. Buenos Aires, 1969.
- CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO (CONADE). *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico – Social. Situación presente y necesidades futuras*. Tema de Divulgación Interna N.º 48. Buenos Aires: CONADE, 1966.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (DINIECE). *Sistema de indicadores educativos: contexto, recursos, procesos, resultados e impacto*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2003.
- GARCÍA Y GARCÍA, Antonio. Extracto del informe del inspector nacional de Educación D. A. García y García fechado en Tucumán el 3 de Abril de 1880. *El Monitor de la Educación Común*, N.º 11, Tomo I, 1881.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (IECE). *Sistema Educativo Argentino 1996 – 1999*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2001.
- MINISTERIO DEL INTERIOR (MI). *Primer Censo de la República Argentina verificado en los días 15, 16 y 17 de Septiembre de 1869*. Buenos Aires: Imprenta del Porvenir, 1872.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (MEN). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.
- RECLA, Virgilio. La deserción escolar. In: *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, año LIII, nro. 740, 1934.

6 O ARTESANATO DA PESQUISA: PROVOCAÇÕES PARA PENSAR A CONSTITUIÇÃO DE MARCADORES DE RIGOR ATRELADOS À PESQUISA EM EDUCAÇÃO

GABRIELA DO AMARAL PERUFFO
LILIAN ALVES SCHMITT
MARCOS VILLELA PEREIRA

*“No és la luz lo que importa en verdad. Son los 12 segundos de oscuridad.”
(12 segundos de oscuridad – Jorge Drexler)*

Este capítulo propõe-se a refletir sobre os modos de fazer pesquisa em Educação a partir da noção de *marcadores de rigor*¹ atrelados ao ofício da pesquisa. Para isso, tomaremos em análise dois trabalhos produzidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especificamente da Linha de Pesquisa de Teorias e Culturas em Educação². Importa-nos pensar, a partir da

¹ A noção de marcadores de rigor será trabalhada ao longo do capítulo.

² Estuda, desde uma visão analítica e crítica, entrelaçamentos da antropologia, história, filosofia, sociologia com a educação, problematizando condicionantes políticos e culturais na esfera educativa. Articula estudos e pesquisas de cunho teórico e empírico visando à reflexão sobre os fundamentos da experiência humana, da educação, bem como sobre diferentes abordagens de formação. Disponível em: <http://www.pucrs.br/humanidades/programa-de-pos-graduacao-em-educacao/linhas-e-estruturas-de-pesquisa/>.

interlocução com esses trabalhos, sobre a possibilidade de se fazer pesquisa em Educação considerando a relevância de elementos como ponderação, implicação do pesquisador em campo e estratégias de diálogo e negociação. Mais do que isso, ao desvelarmos o processo de constituição de marcadores de rigor nas pesquisas analisadas, tivemos o intuito de colocar em evidência a complexidade e profundidade das reflexões produzidas pelas investigações. Ao falarmos sobre marcadores de rigor utilizados nas diferentes etapas da pesquisa, interessa-nos pensar sobre como trabalhar esses marcadores sem seguir os cânones de certas metodologias standardizadas. Além disso, acreditamos que discutir os modos como se constrói a ciência, sem esquecer o conjunto de ações e interesses aí implicados, permite-nos refletir também sobre as questões éticas envolvidas nessa produção.

As propostas apresentadas suscitam questionamentos em torno da crise dos paradigmas nas Ciências Humanas, da ideia de que não há uma definição única nem um método único que possam delimitar aquilo que as definem. A análise de Welsch, que se utiliza do termo “*Geisteswissenschaften*”³, afirma que estas não são – em resumo – nem internamente subdivididas com precisão, nem têm uma delimitação clara em relação ao exterior. Sua interdependência deve-se não à referência a um elemento aparentemente unificador, mas a diversas sobreposições e parentesco entre as disciplinas (WELSCH, 2007, p. 241).

Em que pese a crítica acerca de um relativismo exacerbado que não toma uma verdade como discussão ou como análise, intentamos escapar dessa perspectiva na direção de um relativismo esclarecido que, nos termos de Welsch (2007), está relacionado à consciência de que não é possível conceber uma base última em comum, visto que existe uma pluralidade de fundamentos e formações discursivas que operam dentro da pesquisa:

³ Originalmente o autor utiliza-se do termo alemão *Geisteswissenschaften*, que significa, literalmente, ciências do espírito, correspondendo àquilo que se designa em português como Ciências Humanas.

A validade das constatações feitas no interior de uma versão de mundo é, então, relativa às premissas dessa versão: no contexto das premissas escolhidas, as afirmações fazem sentido; no contexto de outras premissas, não. Na ciência deve-se, portanto, sempre enunciar as condições em função das quais uma afirmação adquire sua validade. Isso vale também quando premissas de diferente origem são combinadas em um novo paradigma. Somente um discurso que opere em termos da estrutura dupla de sentenças e pressupostos das sentenças tem hoje o nível de cientificidade. (WELSCH, 2007, p. 249).

O desenvolvimento das Ciências Humanas é historicamente marcado por uma importação de métodos de pesquisa das Ciências Exatas e da Natureza e, posteriormente, por uma disputa interna acerca das metodologias mais adequadas ao estudo dos fenômenos com os quais se ocupa. A validade dos resultados obtidos pelo processo de pesquisa, por meio da utilização de diferentes métodos e técnicas, costuma ser questionada. Aqueles que defendem abordagens marcadamente mais estruturadas e quantitativas colocam em xeque aqueles que seguem métodos menos estruturados, suspeitando do rigor científico por meio do qual este conhecimento é produzido.

Um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico. Podemos sustentar, e eu particularmente o faço, que há diferentes formas de rigor. (CHARLOT, 2006, p. 10).

No que tange às especificidades da área da Educação, parece-nos relevante destacar seu aspecto de mestiçagem – o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos, práticas e políticas de diferentes matrizes. Nesses termos, a Educação pode ser pensada como

um campo de saber no qual “se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos” (CHARLOT, 2006, p.9).

A partir dessas provocações, este capítulo coloca em questão a experiência de duas investigações, uma delas vinculada à pesquisa de Peruffo (2016), que teve por objetivo compreender algumas das possíveis implicações da interação entre o cinema e os conteúdos de História, quando se utilizam filmes em sala de aula. E a segunda decorrente da pesquisa de Schmitt (2016), que teve como objetivo investigar o lugar da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

Embora, aparentemente, não haja uma convergência nas temáticas e nos objetivos delineados pelos trabalhos em análise, possuem em comum o fato de não terem utilizado procedimentos estruturados, mas expedientes metodológicos que dialogaram com os contextos e sujeitos que compuseram as pesquisas, tendo como horizonte estratégias de diálogo e negociação a partir da tentativa de construir relações mais simétricas que consideram a plausibilidade das visões de mundo em questão.

Para tanto, parece-nos relevante, na seção, a seguir fazer um exercício que se afaste da ideia de tentar estabelecer caminhos a serem percorridos na trajetória de pesquisa. Para pensar o que envolve delinear um trajeto, ainda que sinuoso, para uma metodologia que tenta dar conta de uma pluralidade e também de uma contingência, pensamos que se faz necessário refletir sobre o que chamaremos de *marcadores de rigor*, quais sejam: os efeitos da implicação do pesquisador na constituição e relação do objeto de pesquisa, a ponderação no sentido de desvelar as escolhas em termos de opções teórico-metodológicas para o estabelecimento de pontos de análise que possam refletir a contingência do que emerge (fuga das antecipações), conduzindo a um terceiro marcador que diz respeito às estratégias de diálogo e negociação que operaram em ambas as investigações.

6.1 Efeitos da implicação do pesquisador

O pesquisador “deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar. Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura. (MILLS, 2009, p. 22).

Iniciamos esta seção sem a intenção de definir um conceito do que entendemos acerca da implicação do pesquisador no campo da pesquisa, mas, sim, fazer um exercício para avistar possíveis efeitos dessa implicação que aparecem ao longo dos trabalhos tomados em análise. Buscamos em Mills (2009), que nos provoca sobre a possibilidade de olhar para a pesquisa como um processo artesanal ao largo da investigação, um envolvimento pessoal que está presente na explicitação dos fundamentos e limites de validade que não isentam o pesquisador de descrever os modos de fazer. Estes modos de fazer são sempre provisórios e, portanto, não passíveis de reedição, mas sim de reformulação, de acordo com a perspectiva do pesquisador no contexto de sua pesquisa.

Os trabalhos tomados em análise contaram com exercícios distintos de implicação no campo por parte das pesquisadoras. De um lado, a experiência com filmes nas aulas de História traz a perspectiva da pesquisadora que era também professora titular da disciplina nas turmas que integraram a pesquisa. De outro, a pesquisa sobre a formação inicial de professores de Ciências e Biologia no que se refere ao tema da Educação Ambiental traz o olhar da pesquisadora também educadora ambiental e egressa de um curso de Ciências Biológicas. Apesar das marcadas diferenças, de alguma maneira essas relações provocaram questionamentos acerca dos objetos de suas investigações. Portanto, ao descreverem os procedimentos metodológicos, buscaram tornar explícitas suas preocupações no que tange às posições que ocuparam ao longo da pesquisa.

A experiência de Schmitt (2016) teve como objetivo analisar a formação inicial de professores a partir dos elementos curriculares de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e contou com diferentes técnicas de pesquisa, trazendo apontamentos pertinentes para pensar nos marcadores de rigor discutidos por este artigo.

A pesquisadora apresenta, no capítulo de metodologia intitulado “Caminhar pela pesquisa: sobre a estratégia metodológica”, a opção de tratar as estratégias como modos de fazer pesquisa, o que compreende a dimensão de artesanaria aqui já destacada. A autora enfatiza que a construção de seu percurso se deu de modo não linear, destacando que, através de sua implicação ou, em suas palavras, de seu “olhar atento”, foi tecendo sua pesquisa:

Este trabalho compreende não uma combinação de técnicas, mas de modos de fazer pesquisa, os quais, num arranjo não linear, compõem a estratégia metodológica adotada. As escolhas relativas a esses modos de pesquisar são resultado de um caminhar atento pelo campo que compreende diferentes elementos do currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A descrição que segue sobre esta pesquisa, que priorizou uma construção a partir de dados qualitativos, não se deu de forma linear, como a escrita, por ora, possa representar, mas aconteceu na tessitura das idas e vindas do ofício que é pesquisar. (SCHMITT, 2016, p.56).

Na pesquisa de Peruffo (2016), a preocupação foi no sentido de explicitar que, ainda que buscasse modificar o mínimo possível a prática cotidiana das aulas de História durante as atividades da pesquisa, fazia-se necessária uma constante reavaliação dos procedimentos e das tomadas de decisão que integravam o processo de investigação. Esse processo via-se interpelado por toda uma configuração escolar com a qual a pesquisadora esbarrava, como a divisão de períodos das disciplinas, a quantidade de aulas de História semanais, um calendário escolar atravessado por semanas de avaliação e atividades previstas pela instituição, como descrito:

Fazer com que não houvesse necessariamente uma sincronia, já que o filme muitas vezes era exibido em uma semana e sua discussão ocorria somente na outra, pois as aulas que ocorriam neste meio tempo já estavam comprometidas com o calendário letivo. Em alguns casos, o filme que trazia um recorte sobre a história da Europa acabava sendo seguido de uma aula sobre Golpe Militar no Brasil, portanto ocupava uma espécie de recuo, um espaço fora do caminho traçado pelo ano letivo. (PERUFFO, 2016, p.18).

Notamos aqui que os efeitos da implicação da pesquisadora também se manifestavam em seu compromisso em tentar ao máximo integrar sua proposta de atividade com os filmes, em um planejamento que, por vezes, apresentava-se extremamente engessado. Esses efeitos também aparecem sutilmente nas descrições que antecedem a análise dos dados da pesquisa, como nos conta:

Ao me colocar como professora e pesquisadora neste trabalho, o momento de transcrição e análise era aquele que me permitia lançar um olhar mais distante em relação aos meus alunos, me dava uma visão panorâmica do local de fala de cada um deles dentro das atividades realizadas na pesquisa. (PERUFFO, 2016, p.54).

Os elementos considerados nos fragmentos já citados convergem para o que Schmitt (2016) enuncia-nos:

Outra especificidade da pesquisa qualitativa é que os pesquisadores, em si, são uma parte importante do processo de pesquisa, seja pela própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em relação às suas experiências no campo, evidenciadas na capacidade de reflexão que trazem como membros do campo que se está estudando (SCHMITT, 2016, p. 56).

O que a autora revela é aquilo que, de certa forma, tentamos imprimir nos parágrafos anteriores: a preocupação em evidenciar que a pesquisa qualitativa não está dada, já que pondera quanto ao sentido empregado ao conceito, revelando algumas especificidades de sua abordagem, tais como a implicação do pesquisador e o caráter reflexivo. Permite-nos também retomar as questões referentes às diferentes posições e conseqüentes perspectivas que as pesquisadoras vão assumindo na composição do trajeto das pesquisas, o qual se constitui, assim, como um complexo exercício de experimentação de posições, de modo que a objetividade da experiência se torna indissociável da subjetividade do experimentador e dos interlocutores cada vez que a mesma é colocada em análise.

Por ora, faz-se necessário destacar que a noção de perspectiva está articulada com a ideia de verdade; isto é: do confronto entre os sujeitos ou da sua relação com o mundo, da qual emerge uma construção que cada sujeito faz a partir da posição que ocupa. O sujeito interpreta o mundo e produz uma perspectiva sempre singular a partir do seu ponto de vista. Podemos considerar, nesse sentido, que o compreendido por verdadeiro é uma interpretação ou um entendimento que o sujeito faz a partir da contingência de sua posição.

6.2 Ponderação

Prontamente, parece-nos relevante dizer que entendemos que a ponderação é um elemento importante no artesanato da pesquisa, e ensaiamos afirmar que ponderar envolve tornar compreensível e transparente a pluralidade metodológica, evidenciando o que foi feito e como foi feito. O ofício da pesquisa nos diz da importância de ponderar e de elucidar não apenas as direções por onde vamos transitar, mas também por que renunciamos a outros caminhos.

Conforme Benjamin, os caminhos podem ser percorridos de diferentes modos, a partir de sobrevoos ou pelo caminhar. Desse modo, aquele que voa vê apenas como a estrada insinua-se através da paisagem; o caminho é exterioridade. Quando se caminha, percorre-se essa sinuosidade, percebendo as possibilidades de se olhar para qualquer perspectiva (BENJAMIN,

1995, p.16). Ao transpor essa ideia para a construção da pesquisa, é possível dar sentido ao caminhar como um movimento que dá abertura para que possamos ser transformados, deslocados ao longo dos encontros possibilitados pela pesquisa. Assim, “o importante, ao caminhar, é pôr em movimento esse sujeito e essa posição, caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43).

O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar para além de qualquer perspectiva, e esse ganho torna-se elemento relevante para que se possa tornar mais transparente as tomadas de decisão ocorridas ao longo do processo de artesanato da pesquisa. Esclarecer as escolhas feitas encontra-se, por vezes, com a descrição de momentos em que o pesquisador percebeu a validade de não apenas evidenciá-las, mas, também, de explicar aquilo a que renunciou, que optou por não abordar ou analisar naquele trabalho, trazendo à tona essa ponderação, essa eleição.

O trabalho de Schmitt (2016) evidencia uma preocupação em desvelar as opções teórico-metodológicas, explicitando os motivos de afastamentos e aproximações de determinadas definições centrais em seu tema:

Por uma questão de delimitação teórico-metodológica, não considero este um trabalho de ambientalização curricular, pois seu intuito não se propõe a acompanhar um processo de inserção da temática ambiental, segundo indicadores de ambientalização, evidenciando o “estágio” em que se encontra o curso analisado. Embora se utilize também das contribuições geradas a partir dos estudos envolvendo o conceito de ambientalização curricular, este trabalho prioriza uma abordagem sobre a Educação Ambiental na formação inicial de professores à luz das Teorias Críticas do Currículo – teorias que, no campo da educação, se interrogam sobre o conhecimento considerado válido e legítimo pelas instituições de ensino. A opção por essa leitura, que faz interface com uma discussão antiga dentro da área da educação (O que é e como se constitui o currículo?), é uma tentativa de contribuir

com os debates teóricos no campo da Educação Ambiental, todavia não rompe com os elementos apontados pelos estudos sobre ambientalização do currículo (SCHMITT, 2016, p. 39).

As escolhas pelas abordagens são evidenciadas na tentativa de conduzir o leitor pela sua construção, sinalizando quais caminhos serão percorridos, e quais, apesar de certa aproximação, sofrerão atalhos.

Seguindo com a análise de Peruffo (2016), ela nos apresenta uma descrição dos sujeitos que busca, ao máximo, dar conta de evidenciar os motivos pelos quais, diante de tantas outras possibilidades, aqueles grupos foram selecionados. Traz a necessidade de se ir além e considerar a heterogeneidade dos interlocutores. A autora dá pistas da dinamicidade da pesquisa ao passo que nos conta que, em meados do seu trabalho de campo, tomou a decisão de integrar mais um grupo, redefinindo, assim, os passos seguintes.

Cada uma das turmas teve um número diferente de filmes trabalhados, isto porque as atividades com a turma de 3º ano foram iniciadas em maio, enquanto a turma de 9º ano teve sua primeira experiência em agosto. Os motivos pelos quais iniciaram tardiamente serão explicitados ao longo deste capítulo, e tiveram a ver com a preocupação em considerar as especificidades de cada turma, tentando contemplá-las ao máximo durante a análise dos dados (PERUFFO, 2016, p.17).

A tarefa foi a de discernir quais critérios estão em jogo quando decidimos colocar uma lupa sobre certos aspectos em detrimento de outros. Algo que se articula a todo instante e possibilita outras construções para a investigação, que se atualiza e produz novas contingências que podem operar como uma instância crítica em relação às transformações na sua maneira de compor essa experiência de pesquisa.

O ato de selecionar através de algum critério não reduz a experiência às escolhas priorizadas. Nesse sentido, o texto de Schmitt (2016), além de apresentar os conceitos dos autores com os quais dialoga, aponta para o ca-

ráter político das escolhas curriculares como horizonte, propondo, a partir do diálogo com o referencial, chaves de interpretação que norteiam o trabalho:

cabe, então, uma definição: como este trabalho está entendendo o currículo? O emprego do conceito de currículo está sendo utilizado como referência a uma experiência de aprendizagem proporcionada por uma instituição de ensino – nesse caso, a universidade –, influenciada tanto pelo conjunto de documentos norteadores instituídos em diferentes esferas (Diretrizes Nacionais, Projetos Pedagógicos de Curso, ementas e planos de disciplina) quanto pelas atividades e práticas educativas vivenciadas na instituição. Aqui, a noção de currículo está atrelada ao conceito de instituição formal de ensino e necessariamente incorpora, como já foi destacado, discussões sobre poder, conhecimento e regimes de verdade (SCHMITT, 2016, p. 53).

Explicitar com clareza o lugar que ocupam os diferentes informantes na pesquisa também parece ser uma estratégia dos estudos analisados. No caso de Schmitt (2016), tendo em vista que a pesquisa contou com diferentes interlocuções, as quais, no arranjo institucional pesquisado, ocupam diferentes posições e, também por isso, apresentam diferentes possibilidades narrativas, a autora opta por dar a centralidade à visão dos alunos, fazendo falar, assim, o currículo vivido:

[...] importante salientar que as entrevistas com os professores e com a coordenação do curso não ocupam um lugar central nesta pesquisa, este, ocupado pelos grupos focais com os estudantes, mas apontam questões importantes para um melhor entendimento sobre o curso e sobre o que apontam os documentos institucionais (SCHMITT, 2016, p. 58).

A escolha pela centralidade dos alunos é um traço que reincide na pesquisa de Peruffo (2016) ao relatar seu compromisso em amenizar os traços de hierarquia entre os interlocutores na tentativa de estabelecer uma condição mais igual conforme as atividades ocorriam. Assim, “em cada discussão, um ou mais estudantes transformavam-se na figura central, e iam conduzindo também certos temas para o centro e para as periferias da conversa, davam o tom [...]” (PERUFFO, 2016, p.54).

A ponderação não acontece apenas quando se pensa nas estratégias metodológicas, na coleta de dados. Ela precisa acompanhar a análise para que o esforço em evidenciar as tomadas de decisão feitas nas etapas anteriores faça sentido. De nada serve elaborar tantas estratégias metodológicas pautadas no diálogo e na negociação se, no momento da análise dos dados, não utilizarmos elementos de ponderação e fugirmos de uma análise que se pautar somente em *apriorismos*. Partindo-se desse ponto, parece-nos relevante tratar das estratégias de diálogo e negociação realizadas no interior dos trabalhos em questão.

6.3 Estratégias de diálogo e negociação

Partimos da hipótese de que, na relação de comunicação, existe uma distância entre o que não conhecemos e o que iremos conhecer, entre uma ignorância e um saber, e traçamos caminhos para percorrer essa distância. Frequentemente, naturalizamos distâncias criando uma hierarquia nas posições ocupadas pelos sujeitos que estabelecem essa comunicação (RANCIÈRE, 2010). Sabemos que existem fronteiras a serem atravessadas quando a ideia é lidar com a pluralidade de cada sujeito, buscando uma maior horizontalidade nas relações, considerando a plausibilidade dos conceitos, as crenças e as práticas que cada um traz da sua constituição subjetiva.

Ainda que as experiências tomadas em análise se proponham a escapar de antecipações e cristalizações nos momentos em que suas estratégias de diálogo e negociação são postas em prática, ainda assim os sujeitos envolvidos irão esbarrar em limites institucionais e pessoais de sua prática e dos valores

que os constituem. Remetemos à ideia de Foucault de que sempre somos governados por algo, alguém ou alguma coisa (FOUCAULT, 2010) e, nesse ponto, reconhecemos que todos os sujeitos implicados de alguma forma nas pesquisas analisadas também o são. Embora cada um esteja submetido a relações de regulação, controle e dependência, a pesquisa em educação ainda pode apontar para estratégias que lhes permitam ter a experiência de olharem para si mesmos, para o outro e o mundo de forma heterogênea.

Na tarefa de analisar relatos que emergiram da discussão sobre filmes ou de grupos focais e de entrevistas, foram muitas as variáveis a serem consideradas: como os alunos renunciam a algumas certezas; como o recorte dos temas abordados provoca uma saída do lugar-comum; como a abertura para o debate, a discussão, a conversa sobre esses temas pode produzir deslocamento nas formas de pensar e refletir sobre eles. No entanto, vale considerar que muitas vezes os temas em questão irão deslocar o olhar desses sujeitos pelo simples fato de não possuírem referências, não ativarem lembranças suficientes para pensar mais além sobre o que está posto em questão.

Muitas vezes as estratégias pensadas para a pesquisa não reverberam de imediato, como destaca Peruffo (2016) ao descrever o desencontro de expectativas em um primeiro momento de sua inserção em campo:

Eles queriam os filmes, mas não queriam falar sobre eles, preferiam escrever, e, realmente, alguns deles o faziam com muito rigor. E isto, é claro, me atormentava. Pois minha ideia era outra, eu não queria avaliar as suas experiências com o filme, mas sim que elas refletissem em sua maneira de pensar em relação aos conteúdos de História, em relação ao mundo e aos outros. (PERUFFO, 2016, p.25).

Antes de seguirmos apresentando as estratégias de diálogo e negociação viabilizadas nas pesquisas em análise, faz-se necessário considerar certa pluralidade dos métodos por meio dos quais se faz pesquisa. Para tanto, trazemos as provocações de Welsch (2007, p.246) ao dizer que, hoje,

“poucos negariam a legitimidade e o caráter produtivo de tal pluralidade de métodos. Entretanto, existe uma diferença entre simplesmente assumi-los pragmaticamente e realmente compreendê-los em sua inevitabilidade”. A pluralidade a que nos referimos diz respeito também à variedade de versões possíveis e às distintas maneiras de dar corpo a essa artesanaria. Inclusive traz a questão da pluralidade dos paradigmas, de como nos confrontamos com uma grande variedade de versões, cada uma tentando dar conta de uma maneira.

Talvez uma das maiores dificuldades em pensar esse tipo de experiência – menos estruturada e que requer grande movimento de abertura – dentro de um contexto da pesquisa em Educação, seja justamente aquilo que é da ordem subjetiva, aquilo que não nos permite atalhos. Pensar que não há uma fórmula que dê conta de contemplar os efeitos que o convite feito por uma pesquisa provoca é, no mínimo, desconcertante. A “ex-posição”, no sentido empregado por Masschlein e Simons (2014), é também um processo de refazimento e, por isso, custoso em termos de tempo e disposição. Tão importante ao pesquisador que se inicia, e também ao que se continua.

Por mais que as estratégias tenham operado de maneira distinta nos estudos colocados em análise, ao trabalhar com relatos de grupos tão heterogêneos – turmas de níveis e repertórios diferentes, no caso de Peruffo (2016), e sujeitos de distintas vinculações institucionais (alunos, professores e coordenadora de curso), no caso de Schmitt (2016) –, o cuidado foi em tentar fugir das antecipações, pois, afinal, não é possível apressar a escuta dos sujeitos ou exigir respostas ditas objetivas. Em ambas as experiências, não havia nenhuma garantia de uma sincronia nas expectativas, pois cada um dos sujeitos aderidos à tessitura da pesquisa carregava ali uma carga de conceitos, representações e formalizações que integravam chaves de interpretação diferentes para compreender o que estava sendo apresentado naquele momento. Havia, nessa relação, a tensão necessária a uma conversação, certa preocupação em:

[...] atender realmente ao outro, deixar valer os seus pontos de vista e pôr-se em seu lugar, e talvez não no sentido de que se queira entendê-lo como esta individualidade, mas sim no de que se procura entender o que diz. O que importa é que se acolha o direito de sua opinião, pautado na coisa, através da qual podemos ambos chegar a nos pôr de acordo com relação à coisa. (GADAMER, 1999, p. 561).

Para pensar sobre essa abertura, aproximamo-nos dos escritos de Gadamer (1999), o qual nos provoca a entender o diálogo como uma experiência auto compreensiva em que o sujeito se lança abertamente ao jogo para conhecer algo novo e, com isso, sair dali transformado. Para o autor, lançar-se nesse jogo seria abrir-se ao diálogo.

Com relação ao processo educativo, oportunizado pelo processo de pesquisa, a possibilidade do diálogo apresenta-se enquanto espaço de compreensão e de negociação de sentido junto à interlocução. Essa compreensão passa por uma dimensão do sensível de todos os implicados.

Na tentativa de criar estratégias que viabilizassem um espaço de diálogo, Schmitt (2016) conta-nos que, ao trabalhar com dois grupos com números distintos de alunos cujos encontros ocorriam em turnos também diferentes, a estratégia para a condução da atividade precisou ser adaptada. A pesquisadora, percebendo que precisaria de elementos para auxiliar no processo de aderência do grupo à atividade, apostou em intercessores que dispararam e promoveram a fluência da conversa. Embora o roteiro de questões previamente construídas tenha sido o mesmo, o início da atividade deu-se de maneira diferente e a inserção de elementos de desencadeamento também foi diferente:

No primeiro grupo, após a apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa, bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, iniciou-se o debate sobre as questões norteadoras no entorno de uma mesa com canecas de chá e alguns lanches oferecidos pela pesquisadora. No segundo

grupo, que se deu no período noturno, após a apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa, bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fizemos uma pausa para nos conectarmos com a atividade: sentados em um grande círculo, conversando e lanchando juntos, escutamos a canção “Quede água?”. Posteriormente, mais integrados, começamos a conversar sobre as questões norteadoras. (SCHMITT, 2016, p.60).

O exercício de lidar com a pluralidade também reverbera na análise e interpretação dos dados obtidos nas pesquisas. Ao analisá-los, torna-se inevitável considerar, a partir da noção de abertura e negociação, que a compreensão dos sentidos existentes nos discursos dos informantes deve renunciar à ideia de uma verdade absoluta. Assim, no caso dessas pesquisas, os dados obtidos por meio das transcrições de relatos, entrevistas e por meio do trabalho com grupos focais foram lidos, interpretados e, posteriormente, agrupados em categorias de análise que tinham, como ponto de partida, chaves de interpretação que davam conta dos objetivos propostos em ambas as investigações.

Ao dar voz para os interlocutores nesta pesquisa, o leque para possíveis análises de suas falas acabou sendo muito mais amplo do que eu poderia imaginar no início deste processo, quanto mais eu olhava para os seus relatos, mais pistas eu encontrava. Pois ao investir primeiro na análise das referências, no estoque de imagens, minha ideia foi aproximar o leitor do universo que rodeia os sujeitos em questão, para servir como sustentação, ainda que bastante instável, ao se depararem com as reações provocadas pelo filme, e, finalmente, conduzirem sua leitura aos efeitos provocados por este enredo todo. (PERUFFO, 2016, p.83).

Assim, o processo de classificação é um exercício que se insere no bojo de todo um caminho que a pesquisa foi traçando, fazendo existir. Houve, durante toda essa caminhada, uma disposição por parte das pesquisadoras em se “ex-por” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014) aos dados, tentando

evitar, nessa perspectiva, uma estandardização dos procedimentos de análise. Ainda, existiu a intenção de abertura para uma busca de um acordo provisório em relação aos sentidos presentes nos contextos:

Ressalto de antemão que este trabalho não considera os dados fornecidos pelos participantes como uma amostragem, no sentido de uma representação estatística de um total “real”. Das falas de meus interlocutores, tentei perceber as leituras que fazem de um currículo que vivem, de um currículo que opera e é operado por eles/neles. (SCHMITT, 2016, p.60).

Considerar a pluralidade e a provisoriedade dos relatos destas pesquisas implica afirmar que tais estratégias lançadas pelas pesquisadoras não podem ser operadas e convertidas em fórmulas de êxito, deixando de lado toda a subjetividade do processo de construção de conhecimento. Falamos da não cristalização de certas práticas no sentido de considerar elementos outros, especificidades dos sujeitos entrelaçados às pesquisas e outras questões expressas apenas quando no engajamento do sujeito-pesquisador no mundo e com o mundo de sua pesquisa. Tal engajamento não esvazia o potencial de mudança que pode vir a expressar-se ao longo do processo de aprendizagem presente nesse ofício.

6.4 Ensaios para o fim

Ao nos encaminharmos para o final deste capítulo, percebemos que o processo de tomar em análise dois trabalhos com temas tão distintos desloca-nos no sentido de fazermos um exercício de artesanania, anunciado em nosso título, atento e impossível de ser pensado previamente, pois a cada momento nos dávamos conta de diferentes pontos de convergência em nossas produções.

Ao passo que descrevemos nossos marcadores de rigor, também tivemos de estabelecer outros para a composição desta análise e, desse modo, fomos percorrendo uma linha labiríntica que foi nos removendo, ou “ex-pondo” de pontos fixos, leituras estáticas acerca de nossas produções.

Elencar e denominar categorias para analisar os dois trabalhos de pesquisa resultou em um processo de desapego, pois parecia-nos que qualquer classificação reduziria o tanto de significados que as trajetórias dessas investigações conseguiram alcançar sobre nós. Desapegar, nesse sentido, foi conseguir perceber que, mais do que categorizar, ao definir marcadores de rigor, estávamos agregando novos significados e posições para o que foi enunciado por cada uma das produções. O movimento de artesanania veio, assim, do encontro com as possibilidades de compressão de novos pontos de atenção sobre nossos modos de fazer pesquisa em Educação.

Portanto, o exercício de negociação maior foi o de lidar com as incertezas por parte das pesquisadoras com relação às escolhas ou mesmo às possibilidades de entrecruzamento existentes entre suas próprias pesquisas. Uma tensão triangulada entre pesquisadoras, texto e suas intersecções. Daí a relevância da constante reavaliação das estratégias planejadas para que disso se possa aprofundar mais ainda nosso objetivo de tornar visível por onde transitamos ao largo de nossos trabalhos.

Entre os dilemas existentes hoje na formação de pesquisadores, pensamos que está a visão restrita acerca das subjetividades. Há um equívoco ainda em reduzir a pesquisa a uma relação dicotômica pesquisador-objeto sem considerar as infinitas e contraditórias possibilidades implicadas nessa relação. A aposta que fazemos, enquanto pesquisadoras em formação, inseridas em uma Linha de Pesquisa que nos possibilita este trânsito complexo e desnudante, focaliza-se em um processo baseado em imersão engajada, autoria e consequente formação de sensibilidades sobre o que é ser pesquisador e produzir conhecimento.

As ideias expressas neste texto, na medida em que tentam se distanciar de uma perspectiva procedimental, também dão pistas para reflexão sobre a dimensão da ética na pesquisa em educação, tencionando a noção de que dar nome aos procedimentos seguidos não implica, necessariamente, considerar a singularidade do outro. Interessante destacar que há uma tendência em “standardizar procedimentos, banalizando a reflexividade envolvida na singularidade e no estranhamento produzidos nos processos

de pesquisa e suas relações” (DE LA FARE; CARVALHO; PEREIRA, 2017, p. 196). E é sobre esse rastro que se faz necessária a inscrição de diferentes marcadores de rigor, que aqui foram nomeados como *efeitos da implicação do pesquisador, ponderação e estratégias de diálogo e negociação*.

O que nos provoca na reflexão sobre a artesanaria em pesquisa é a ideia de envolvimento, comum a todos os marcadores aqui ensaiados. Pensamos que a noção de *efeitos da implicação do pesquisador* está articulada à ideia de perspectiva e noção de verdade. A implicação do pesquisador faz-se a partir da maneira como este considera e relativiza a sua posição, bem como da posição dos outros que constituem a pesquisa. A *ponderação* torna-se um marcador à medida que é meio para desvelar as opções teórico-metodológicas e evidenciar os motivos das escolhas tomadas, bem como das não tomadas, ao longo da pesquisa. As *estratégias de diálogo e negociação* lançam-se a partir do entendimento de que há uma distância a ser percorrida recursivamente para aproximar-se do que se quer conhecer, retomando Welsch (2008, p. 247) ao dizer que “não existe, de agora em diante, mais nenhuma pergunta que não seria respondida de forma diferente por diferentes paradigmas”.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.
- DE LA FARE, Mônica; CARVALHO, Isabel; PEREIRA, Marcos. Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação. **Revista Educação**, v. 4, p. 192-202, maio/ago. 2017.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 5 de janeiro de 1983. In. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p.3-39.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia a escola**. São Paulo: Autêntica, 2014.

MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela; PERUFFO, Gabriela do Amaral. Diálogo e negociação: sobre a construção de sentidos na experiência com cinema em sala de aula. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, p. 1-16.

PERUFFO, Gabriela do Amaral. **O que fica além da aula?** O cinema na aula de história. 2016. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **El Espectador Emancipado**. Manantial. Buenos Aires, 2010.

SCHMITT, Lilian Alves. **Educação ambiental e currículo: um olhar sobre a formação inicial de professores de Ciências e Biologia**. 2016. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

WELSCH, Wolfgang. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. **Educação**, v. 30, n. 62, 2007, p. 237-258.

**A ETNOGRAFIA E SUAS POSSIBILIDADES NA PESQUISA
EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**

7 ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO: NOTAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA EM UMA ESCOLA GUARANI

FERNANDO CARREIRA

“Cho rõ tuja praru. Nde rõ mito Kyri wite” (Eu sou um velho fraco. Você é uma cabeça tenra, um recém-nascido ainda). De tal modo respondia um velho *Aché* (Guayakí) à aproximação noturna do antropólogo ao seu fogo. Tentativa malfadada deste em prolongar a conversação no intuito de registrar algum mito ou informação valiosa a respeito da organização social do grupo. O velho índio, ainda que de forma doce, fora enfático na recusa à aproximação, não deixando espaço para réplicas. Pierre Clastres (o antropólogo em questão) prontamente compreendeu o recado: *“Tudo estava dito; deixei o velho Paivagi atizar seu fogo e me fui para perto do meu, um pouco desconcertado, como se fica sempre diante de quem diz a verdade”* (CLASTRES, 1995, p.62).

A passagem é exemplar por inspirar a reflexão sobre a natureza de certos problemas de atuação que o pesquisador vivencia em campo, sobretudo quando falamos da radicalidade que se impõe à experiência de convívio com comunidades indígenas. De fato, num sentido importante, em contextos como este viramos recém-nascidos, personalidade nua sujeita a toda modalidade de gafes necessárias ao aprendizado das normas de convívio do grupo. E não há pesquisador que não tenha sofrido o constrangimento dos momentos em que as coisas finalmente se iluminam. O constrangimento é condição decisiva para a superação do silêncio, sendo imprescindível ao pesquisador vencer de uma vez esse período desolador de estranhamento.

Mas para além do difícil aprendizado com nativos de culturas distantes (ainda que espacialmente próximas), os processos de estranhamento encontram-se presentes nas mais diversas situações experienciadas por pesquisadores dedicados à coleta empírica de seus “dados”. A abertura de novos campos de interesse à Antropologia, assim como a aproximação simultânea de outras áreas do conhecimento aos problemas particulares da disciplina, produziu certa inflação (comumente acompanhada da vulgarização) do uso da etnografia como recurso de pesquisa. Como sublinhou Cláudia Fonseca (1999), a etnografia, em determinado momento, tornou-se o protótipo do “qualitativo” justamente por corresponder à possibilidade de superação da frustração com tipologias massificantes e abstrações demasiadamente teóricas que compunham o arcabouço investigativo de áreas como a da educação. Aos males da quantificação, a etnografia apresentou-se como um modelo investigativo pautado pela interação *in situ* entre o pesquisador e seus “objetos” – nativos de carne e osso, como diz Fonseca (1999), com ênfase nos aspectos do cotidiano e do subjetivo da relação, o que, em tese, acessível a qualquer pesquisador.

Mas frente à expansão do recurso etnográfico a outras áreas do conhecimento, os antropólogos defendem a ideia de que etnografia não é método (PEIRANO, 2014), ou de que geralmente ela é mais do que simplesmente um recurso de pesquisa. Segundo eles, o “fazer etnográfico”, em decorrência de sua “vocação” exploratória, implica diretamente a possibilidade de um refinamento teórico da própria disciplina. Isso quer dizer que, em etnografia, todo experimento empírico é também uma exploração teórica. De acordo com Peirano (2014), desde os Trobriandeses de Malinowski, todo pesquisador está constantemente repensando e reinventando a Antropologia. Um tipo de refinamento que não ocorre num espaço virtual, abstrato e fechado, mas sim no confronto constante com novos “dados” e novas experiências de campo, sendo o resultado de uma *invariável* bricolagem intelectual (PEIRANO, 2014).

Nesse sentido, o caráter empírico do trabalho impõe aos antropólogos a necessidade permanente da redescoberta dos modos de fazer pesquisa,

impulsionando a invenção de novos métodos. Podemos dizer, então, que a novidade metodológica deriva sempre da natureza inventiva e inovadora da disciplina. A antropologia, conclui Peirano (2014), é resultado de uma permanente recombinação intelectual.

E é este justamente o ponto a ser explorado neste texto: a *bricolagem intelectual* como possibilidade de expansão dos horizontes teóricos e metodológicos dos estudos em educação. Para tanto, recorro à minha experiência de campo com a escola dos *Mbya* Guarani, tomando-a sob a perspectiva de dois aspectos fundamentais, a saber: a de descrição e reflexão sobre minha experiência empírica, onde procuro demonstrar como a pesquisa foi sendo construída *com* os Guaranis; e a da natureza do aprendizado possível em campo, ou seja, das próprias condições de construção da pesquisa. Seguir esse caminho, recorrer ao traço formador do próprio trabalho, é procurar pôr em evidência sua dimensão comunicativa. E sendo o diálogo a condição predominante para a existência de qualquer estudo etnográfico, acredito ser fundamental questionar-se sobre o tipo de aprendizado possível em situações como essa. Além do mais, como afirma Cláudia Fonseca (1999), há todo um aspecto prático que liga a etnografia e a educação – esta última entendida como ato de comunicação e diálogo – se levarmos em conta que o processo educativo é profundamente dependente do diálogo estabelecido entre o “agente” e o seu interlocutor e que é nessa área de comunicação que o *método* etnográfico atua (FONSECA, 1999, p.59). Isso significa que, em sua perspectiva prática (enquanto ato comunicativo), a etnografia tende a contribuir de forma considerável para o desempenho pedagógico.

Penso o sentido prático dessa possível contribuição relacionando o ato pedagógico ao de exposição (ex-posição) ou de estar fora de posição, tal como Ingold (2015) o define – como prática de educação. E ainda que ele desenvolva um tipo de argumentação que contraponha etnografia e antropologia do ponto de vista de sua natureza, tomo, neste texto, a primeira num sentido muito próximo da última. Para o pesquisador de campo, a observação participante, epicentro do trabalho etnográfico (e antropológico), constitui-se num convite à atenção para com a vida dos

outros, para com aquilo que dizem e fazem. Manter-se atento significa acompanhar os demais onde quer que estejam e estar disponível às suas vidas. Para Ingold (2016), este movimento *atencional* corresponde à ideia de “lançar um barco rumo ao mundo ainda não formado – um mundo no qual as coisas ainda não estão prontas” (INGOLD, 2016, p.408). Nesse sentido, a etnografia distanciar-se-ia da antropologia justamente por corresponder à ideia de *um mundo das coisas prontas* onde a vida é descrita (encaixada) do ponto de vista de uma teoria. A antropologia, ao contrário, constitui uma *prática de educação* cujo objetivo não seria o de elucidar um mundo de vida, e sim de estar *atento*¹ a ele. Trata-se de se deixar comandar não pelo dado, mas pelo que está *a caminho* de sê-lo (INGOLD, 2016, p.408).

Partindo-se dessa discussão, poderíamos tentar estabelecer uma aproximação do projeto da pedagogia às definições da antropologia ingoldiana. Ora, sendo ela a busca por educação no sentido original do termo (do latim *educere*), isto é, como a prática de levar os noviços para *fora* (para o mundo), contrapõe-se, de forma decisiva, à noção comumente assimilada pela instituição escolar onde a educação é definida como processo de transmissão (inscrição) de conhecimentos – como um mundo de coisas prontas. Uma prática pedagógica que procurasse retomar o sentido original do termo educação esforçar-se-ia por evitar fixar posições, privilegiando assim o deslocamento de pontos de vista. Expor-se, enquanto ato pedagógico, significa novas possibilidades de pensar a experiência a partir do processo que o filósofo Richard Rorty (RORTY, 1980 apud INGOLD, 2016) chamou de *edificação*. Trata-se de perceber o ato pedagógico como a capacidade

¹ O termo *atento* (*attend*), frequentemente evocado por Ingold, assume, em seus textos, um tipo de compromisso com a série de imperativos opositivos: trazer *para dentro* e conduzir *para fora*, *inculcação* e *exposição*, *intenção* e *atenção* (Ingold, 2015). Respectivamente esses elementos sinalizam movimentos contrários de *apropriação* e *pôr em suspensão*. Estar atento ao mundo, enquanto efeito de suspensão, produz o adiamento de toda atividade direcionada para um fim específico. Nas palavras de Ingold, “neste plano de imanência, onde nada mais é o que era ou o que ainda virá a ser, tudo está, por assim dizer, em jogo. Inacabado, livre de fins e objetivos, comum a todos – o mundo se faz mais uma vez presente” (INGOLD, 2015, p. 33). Nesse sentido, estar *atento* ao mundo significa, sobretudo, a possibilidade de corresponder a ele.

de manter viva a conversação (comunicação) sem sucumbir ao fechamento de qualquer verdade final ou objetiva.

Dessa forma, no intuito de explorar as consequências que a pesquisa etnográfica pode trazer aos estudos em educação, este texto dedica-se a uma leitura reflexiva de meu trabalho de campo entre os *Mbya*, buscando pôr em evidência o modo como eles (os *Mbya*) participaram ativamente na construção dos problemas que a norteiam. Nele procuro mostrar a relevância e o impacto que a participação ativa de meus interlocutores trouxe à etnografia. Trata-se de dar visibilidade aos princípios de coatividade e contaminação que envolvem a relação pesquisador/“nativo” e que promove, simultaneamente, implicações diretas na relação experimento empírico/exploração teórica. Acredito que, independentemente do local de aplicação da pesquisa, sendo ela realizada em uma aldeia, num quilombo ou numa escola urbana (ou mesmo em qualquer outra instituição), este movimento de *bricolagem* por contaminação, fruto da capacidade de comunicação, apresenta-se como um elemento essencial à busca por novas formas de analisar os processos educativos.

7.1 Os *Mbya* vão à escola

Iniciei meu trabalho com os *Mbya* Guarani em fevereiro de 2014, na Estiva, pequena comunidade Guarani situada a cerca de sessenta quilômetros de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS). Na época, cursava o segundo ano de Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e minha atenção dirigia-se ao estudo de escolas indígenas. Interessava-me, mais particularmente, o fenômeno recente de adesão de parte das comunidades Guarani da região sul do RS à prática do ensino escolar em suas aldeias, um movimento que incorporou, de forma relevante, a luta por escolas ao conjunto de suas reivindicações por terra e saúde. Perguntava-me a respeito dos sentidos envolvidos nesse fluxo que atravessava a percepção Guarani acerca da escola, ou, ainda, o que exatamente estavam fazendo os *Mbya* quando iam até ela?

Em 2013, quando dei início a meus estudos na PUCRS, não possuía qualquer tipo de vínculo de proximidade com alguma comunidade indígena que possibilitasse o início imediato do trabalho de campo, de modo que meu primeiro ano de Mestrado resumiu-se a uma série de tentativas malfadadas de contato. Sem perspectivas efetivas de uma aproximação positiva, recorri à Secretaria de Educação Indígena (Departamento da Secretaria Estadual de Educação responsável pela mediação das demandas escolares com o governo do Estado) na expectativa de que uma recomendação *oficial* ajudaria na aproximação com as lideranças indígenas locais. No entanto, a rede burocrática, materializada em toneladas de documentos e alicerçada na interminável hierarquia de assinaturas suficientes para a liberação da recomendação, fez-me abrir mão de toda ajuda oficial de aproximação. Como bem lembrava Clastres (2003), todo encontro com o Estado é da ordem da contingência, um tipo de mau encontro, e logo percebi que a possibilidade de ser capturado (paralisado) pela malha burocrática do Estado era um risco iminente à pesquisa. Como veremos, uma lição importante e cujo valor os Guarani parecem ter compreendido de maneira muito adequada.

O golpe de sorte veio ainda no primeiro ano de Mestrado. Convidado por pesquisadores da Embrapa² para um evento direcionado a *guardiões de sementes*³, tive a oportunidade de conhecer e aproximar-me de várias das lideranças da região. Ainda assim, apesar de todo esforço, minhas tentativas de diálogo terminavam barradas pelo olhar duro e desconfiado que acompanhava as respostas monossilábicas dos caciques. O gélido silêncio de suas respostas fazia com que sentisse o mesmo mal-estar

² A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) é uma instituição pública de pesquisa, vinculada ao Ministério da Agricultura, cujos objetivos são o desenvolvimento de tecnologias, conhecimentos e informações técnico-científicas sobre agricultura e pecuária.

³ Conceito criado pelos pesquisadores da Embrapa para designar aqueles agricultores e comunidades agricultoras que selecionam e conservam por gerações espécies animais e vegetais. O evento a que me refiro é organizado anualmente pela Embrapa Clima Temperado, unidade reconhecida como centro de pesquisa eco-regional vinculado a estudos relativos a espécies vegetais e animais de clima subtropical, com objetivo de fortalecimento da interação entre as pesquisas de fundo científico com os conhecimentos tradicionais de cultivo.

que se abateu sobre Castañeda naquela parada de ônibus que serviu de cenário para seu primeiro encontro com Don Juan (CASTANEDA, 2009) ou que acometera Clastres (1995) em sua tentativa de conversa com *Paivagi*. Tinha a nítida impressão de que era testado a cada pergunta e que, invariavelmente, estava sendo reprovado no teste.

As coisas realmente mudaram quando, no mesmo evento, conheci duas índias moradoras da comunidade da Estiva, as irmãs Talcira e Genira. Talcira, uma profunda conhecedora de ervas e sementes Guarani, e Genira, uma exímia artesã, estavam na Embrapa para, respectivamente, falar ao público sobre as sementes tradicionais e vender artesanato. E, ao contrário do que havia ocorrido com os caciques, as duas mostraram, desde cedo, certa receptividade à minha presença. No último dia de evento, vieram até minha mesa para jantar e, interessadas, perguntaram sobre minha vida, meus estudos, presentearam-me com colares e, por fim, quando as acompanhei até a rua para fumar *petyngua*, fui convidado a conhecer sua aldeia.

A Estiva é uma pequena aldeia localizada na zona rural do município de Viamão/RS, estando a cerca de duas horas do centro de Porto Alegre. Seus sete hectares abrigam uma população flutuante de cento e cinquenta pessoas (trinta famílias) que se dividem nas 28 casas pré-fabricas doadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A estrutura da aldeia conta ainda com uma *Opy* – casa de rezas construída de forma tradicional e utilizada para a realização de rituais e curas xamânicas –, roças reduzidíssimas, um campo de futebol, um posto de saúde e uma escola.

Minha primeira visita à Estiva ocorreu alguns meses depois do evento na Embrapa e nela empenhei-me em deixar claro o motivo de minha presença. Estava lá para realizar um estudo sobre a escola da comunidade e defini que nela passaria a maior parte do tempo. Meu objetivo era entender seu funcionamento e aquilo que a tornava uma escola diferenciada, assim como compreender o que os Guaranis esperavam dela. No entanto, na ocasião deste primeiro encontro, quando passei três dias na comunidade, a escola encontrava-se de férias, e decidi aproveitar o tempo disponível para conhecer e aproximar-me dos moradores. Nessa primeira incursão a campo, algumas

intuições acerca do trabalho começaram a ganhar corpo ao mesmo tempo em que passei a rever outras que havia definido de antemão. As conversas com os moradores mostraram logo que definir as práticas escolares como ponto privilegiado de observação seria um erro, pois as definições acerca da escola e do que se pretende com ela pareciam estar vinculadas a transformações profundas nas práticas diárias de convívio dos indígenas.

À noite, acampados em frente ao imponente prédio da escola, contavam-me histórias da formação da atual aldeia e de como ela estava ligada à busca pela possibilidade de educação escolar para as crianças. Falavam do sonho que colocou o antigo cacique Juarez (já falecido) em caminhada rumo ao sul do RS na busca por melhores condições de vida. Seus filhos contam hoje do esforço empreendido pelo pai para que a aldeia tivesse sua própria escola e salientam que, para Juarez, ela funcionaria como uma blindagem que protegeria as crianças dos perigos da exposição constante às *coisas de branco* (o modo de vida dos brancos). Protegê-las, possibilitando que estudem na aldeia ao invés de ir até a cidade, significa capacitá-las para o convívio cada dia mais intenso com o *mundo dos brancos* e, ao mesmo tempo, reforçar as práticas fundamentais de reciprocidade referentes ao modo de ser dos Guarani.

Compreendi então que não haveria como pesquisar o que se passava na escola da Estiva restringindo minha observação ao que ocorria exclusivamente no ambiente escolar, ou seja, tratando a escola como um objeto fechado e, de certo modo, desvinculado das transformações vividas pelo grupo. Nesse sentido, como modo de aprofundar minha experiência, tornava-se necessário abrir o leque de possibilidades participando concretamente das atividades cotidianas da comunidade. Considerei, assim, que deveria seguir o ritmo normal da vida dos moradores da Estiva, acompanhando-os em seus afazeres na aldeia, na escola e na cidade, nas celebrações e nas viagens para palestras em eventos ou reuniões políticas com autoridades. Meu objetivo passou a ser o de tentar perceber os atravessamentos ou fios que formavam a rede geradora de sentido da instituição escolar, ou seja, os tipos de fluxo de experiências que marcavam o interesse dos moradores pela escola.

Percebi que ela se encontra no centro de uma rede que se expande por espaços que vão muito além dos limites da Estiva. De fato, a vida da comunidade é atravessada em intensidade por linhas de força (as linhas da própria rede) que atuam como impulso de desarticulação da coesão do grupo. Alguns dos moradores trabalham na cidade, vários dos jovens frequentam a universidade em Porto Alegre, a própria região onde a aldeia está situada constitui-se num pequeno centro urbano que propicia aos Guaranis um contato intenso com os moradores e o comércio local. A todo instante a aldeia é “invasa” por vendedores que ofertam toda sorte de produtos aos indígenas. Além disso, a ausência de espaço para cultivar roçados impõe a necessidade de buscar fontes externas de sobrevivência – fontes que podem ser diretas, como no caso da venda de mão de obra, ou indiretas, através da capacidade de negociação com os órgãos representativos do Estado. A todo instante a vida parece colocar os Guaranis da Estiva diante da necessidade de mover-se com eficiência naquilo que denominam como o *mundo dos brancos*. Essa eficiência significa, sobretudo, a capacidade de articular-se com as coisas dos brancos sem perder os traços que marcam o modo de ser do grupo.

A respeito dessa aproximação intensa com as coisas dos brancos, por vezes entendida como excessiva ou desagradável pelos indígenas, um deles comentava com a pesquisadora Aparecida Bergamaschi: “somos seres divididos, temos na cabeça as coisas dos dois mundos!” (BERGAMASCHI, 2007). Acredito que essa frase dê a justa medida do modo como a escola é pensada pelos moradores da Estiva.

Agostinho Wera, professor indígena da escola, comentava certa vez sobre a briga que tiveram com os moradores de outras aldeias por causa de sua escola (CARREIRA, 2015). Segundo Agostinho, as críticas dirigidas ao modelo escolar adotado pela comunidade da Estiva giravam em torno da ideia de que ela introduziria as crianças em um processo constante de afastamento da cultura Guarani: “Dizem que a criança perde a cultura na escola, [...] mas uma coisa não interfere na outra, [...] aqui aprendemos as coisas de branco”.

E de fato os moradores da Estiva salientam que a diferença entre a sua e as demais escolas Guarani reside principalmente no fato de que nelas há uma mistura das “coisas” de branco e das “coisas” de Guarani. Nas outras escolas, tudo é trabalhado em conjunto, sendo as aulas ministradas simultaneamente por professores índios e não índios. Sem destinar críticas diretas ao modo de trabalho das outras escolas, os professores da Estiva defendiam-se dizendo apenas que, em sua escola, trabalha-se separadamente; há aulas de professores não indígenas – que ensinam sobre as “coisas” de brancos – e aulas de professores Guarani – que transmitem ensinamentos sobre sua cultura e religião. Nesse caso, a defesa é a própria inversão do aspecto negativo da acusação, pois é justamente por possibilitar-lhes estudar como os brancos que a escola da Estiva favorece a manutenção de suas práticas culturais. É importante salientar a ênfase dada pelos moradores ao fato de a escola da Estiva ser a única regulamentada como escola Guarani pelo Governo do Estado do RS. As demais escolas indígenas hoje em funcionamento são anexos de escolas públicas localizadas em centros urbanos próximos. “Nossa escola é oficial”, dizia Agostinho: “aqui temos toda a papelada que tem uma escola de branco. Somos a única que tem isso!”.

No decorrer dos primeiros meses de campo, percebi que havia, portanto, dois pontos importantes, constantemente abordados pelos moradores e professores da aldeia, que pareciam merecer maior atenção. O primeiro deles seria a divisão entre coisas de índio e coisas de branco, que marca o ambiente escolar, e o segundo, o orgulho com o qual enfatizavam que sua escola era a única oficialmente reconhecida pelo Estado.

Como havia dito Agostinho, “aqui se trabalha tudo separado. Professores índios ensinam as ‘coisas’ de guarani, e os brancos, as ‘coisas’ de branco”, de modo que a partilha dos tempos e espaços da escola parece remeter ao duplo sentido que os *Mbyá* da Estiva lhe atribuem. De um lado, ela se constitui como possibilidade de resgate e reforço de aspectos culturais que a comunidade entende em perigo de desarticulação. Nesse sentido, as aulas de religiosidade, as visitas aos mais velhos ou as oficinas de artesanato – que representam ensinamentos vinculados tradicionalmente a

outros espaços, como a casa, os ritos ou a *Opy* (casa de rezas) – sinalizam a necessidade de buscar, na escola, meios de proteger os jovens do perigo que o conhecimento dos brancos representa. Trata-se de uma forma de combater a desestabilização do modo de ser da comunidade em virtude de um contato mais intenso com o mundo não indígena, constituindo-se na blindagem de que falava o filho do antigo cacique. Uma proteção em relação à possibilidade de captura das crianças por esse outro mundo.

Por esse ponto de vista, a escola passa a ser considerada uma extensão da comunidade, um espaço onde seus valores circulam, sendo reforçados e cultivados. A aldeia, estendida até o ambiente escolar, passa a incorporar a escola como mais um de seus espaços de socialização em que o estar junto potencializa o aprendizado das crianças. Como a *Opy* e os rituais, a escola transmite às crianças os valores fundamentais da vida moral e as regras sociais do grupo.

Por outro lado, para aquele que aponta para o sentido da divisão entre “coisas” de branco e de índios, a escola adquire sentido pela possibilidade de assimilação do modo de ser do *Juruá* (homem branco), ou seja, pela oportunidade de construção de um corpo de branco através do que se aprende estando junto a eles. Assim como o *nhe'e* (a palavra-alma) enviada por *nhanderu* (deus) cria sua humanidade através do que aprende estando junto a seus parentes, o aprendizado na escola, em virtude do estar junto aos brancos, garante a possibilidade de que se assuma sua perspectiva de humanidade. Desse modo, a escola parece assumir um caráter instrumental fundado em um tipo de aprendizado performático que se vincula à possibilidade de saber agir como um branco. Adquirir um corpo de branco significa, em última instância, estar submetido às mesmas normas que eles, a participar de suas regras e de seu modo de vida.

Chegamos, assim, ao segundo ponto referente ao reconhecimento da escola da aldeia como uma escola oficial. Quando indaguei Agostinho a respeito da importância desse fato, ele fez referência imediata à burocracia como algo distintivo da escola da comunidade: “Aqui temos toda a papelada dos brancos, somos a única que tem isso” (CARREIRA, 2015). Com isso

ele parecia sugerir que o aprendizado na escola se dá para além daquele efetivado exclusivamente em sala aula, estendendo-se por todos os seus setores. Estar junto aos brancos em um ambiente de trabalho altamente burocratizado remete à capacidade de apreender também a sua burocracia, de manejar mais adequadamente toda a “papelada” e de ser capaz de arrecadar e gerir recursos de acordo com os interesses da comunidade. Assumir o ponto de vista do branco é a garantia de maior facilidade de locomoção pelo seu mundo na busca por melhores condições de vida, o que faz com que a escola como um todo constitua-se em um espaço de aprendizado para a comunidade (alunos, pais e professores Guaranis).

7.2 Criando corpo

A expansão ou abertura da ideia de campo, isto é, o abandono de um foco exclusivo de observação, deslocando-o da escola para a vida dos moradores da comunidade, oportunizou a observação direta dos processos de aprendizado das crianças fora dos limites escolares. Suas formas de interação entre si, com os pais e demais adultos do grupo (com os brancos, inclusive), sua relação com a mata e com os animais, o aprendizado das lidas domésticas, da caça e da pesca, em suma, a observação dessas situações possibilitou a construção de uma base de apoio que me permitiu indagar com mais propriedade o que ocorria no interior da escola.

Por exemplo, um ponto importante e que traz consequências diretas ao ritmo de funcionamento das aulas diz respeito à noção indígena da independência infantil em relação ao aprendizado. Na escola, tive a oportunidade de acompanhar o movimento incessante de crianças entrando e saindo das salas de aula em meio às tarefas. Era comum vê-las abandonando tranquilamente as tarefas escolares e dirigindo-se até o pequeno *playground* existente no pátio da escola. Lá, brincavam por alguns (ou vários) minutos para, em seguida, retornarem tranquilamente às atividades da classe. Tudo ocorria sem o menor sinal de reprimenda dos adultos, insinuando que tal conduta relativa às obrigações correspondia a uma prática “natural” de suas

vidas. Nas conversas, os professores brancos afirmavam a dificuldade de adaptação a esse ritmo de funcionamento e contavam sobre as estratégias que criavam para manter o interesse das crianças nas atividades de aula.⁴

Aparecida Bergamaschi (2007), em seu trabalho de campo, pôde observar situações semelhantes relacionadas à independência infantil e ao aprendizado. Contava ter presenciado (e estranhado), em diversas aldeias Guaranis, situações em que crianças acompanhavam conversas e discussões de adultos. O estranhamento, nesse caso, corresponde à postura de exclusão que nós, brancos, adotamos costumeiramente. Nessas circunstâncias é comum ver os pais afastarem os filhos, afirmando que não se trata de assunto para crianças. Afirmação que carrega implicitamente um sentido de despreparo ou incapacidade relativo à capacidade das crianças em lidarem com certos acontecimentos.

Contudo, para os Guaranis, quando um jovem ou uma criança aproxima-se de determinado evento, como um grupo que se prepara para a caça ou, ainda, para um debate político, ela o faz porque sente uma disposição interna que a leva a isso. Nesse sentido, os pais comentavam que o envolvimento das crianças em qualquer atividade é sinal de interesse e aprendizado,

⁴ Durante minha estada na Estiva, ouvi de professores não indígenas relatos sobre o processo de adaptação ao ritmo e às particularidades de funcionamento da escola. Neles preponderavam as questões relativas à dificuldade em manter a concentração dos alunos voltada às atividades de aula. Cada professor contava sobre a difícil adaptação e como conseguiram, aos poucos, criar estratégias que permitiram levar seu trabalho adiante. Gradualmente, os professores e as rotinas de sala de aula foram se adaptando aos hábitos de funcionamento da vida das crianças da Estiva. Em certa ocasião, por exemplo, a professora de língua portuguesa comentava sobre como conseguiu superar a resistência dos alunos ao trabalho de escrita. Dizia que toda vez que propunha um exercício de redação, os alunos negavam-se a realizar a tarefa e que, inclusive, sabotavam a aula, passando a falar em língua Guarani. Aos poucos ela se deu conta do fascínio que o ato de desenhar exerce sobre eles e este passou a ser o mote do trabalho de escrita. Do mesmo modo, as várias disciplinas que compõem as chamadas *coisas de branco* foram combinando-se aos interesses dos alunos por temas e práticas como a pesca, a caça, o artesanato, bem como pelas tecnologias, pelo futebol etc, de modo que poderíamos sugerir que a disponibilidade atencional dos professores e sua exposição à vida da comunidade proporcionam um contexto de reelaboração constante da própria prática diária dos professores enquanto prática de sala de aula. O processo adaptativo mostra que não há nada dado de antemão e que a possibilidade de atuação do professor passa diretamente pela capacidade de negociação das posições no convívio diário com os alunos. Ou seja, pela capacidade de o professor manter viva a comunicação sem sucumbir ao fechamento de qualquer verdade final ou objetiva.

o que significa que o interesse demonstra a disposição ao aprendizado e, portanto, jamais deve ser ignorado. Mais do que isso, a postura de respeito dos adultos em relação às crianças decorre do fato de que, na aldeia, não parece existirem espaços de crianças e adultos, mas sim locais de interesse e de aprendizado. Por isso, os mesmos pais advertiam que cada criança tem seu tempo e que os adultos demonstram o mesmo respeito por aqueles que ainda se mantêm afastados, isto é, interessados em outras coisas.

Esse respeito patente pelas preferências de cada criança parece estar intimamente relacionado à noção de que a personalidade (espírito) se desenvolve livre em cada indivíduo. Cada um trilha seu caminho particular a partir de suas condições inatas, ou seja, das características particulares de sua alma. Schaden (1974) comenta que esse respeito extraordinário pela personalidade e vontade individual faz com que se torne impossível um tipo de processo educativo baseado na repressão. E isso produz consequências importantes quanto à organização e ao funcionamento da instituição escolar – basta lembrar das estratégias adaptativas inventadas pelos professores. O que nos leva diretamente ao outro lado da questão, o dos processos de negociação com o Estado. Como negociar a inclusão dessas particularidades ontológicas ao regime oficial de normatização da rotina escolar?

Aquí, novamente, as conversas noturnas ao pé do fogo serviram de estímulo para uma possível resposta acerca de como as coisas funcionam no que tange à escola, aos processos de aprendizado e à relação indígena com o Estado. Nessas conversas, os Guaranis falavam frequentemente nas almas-palavra que recebiam dos deuses e dos perigos que envolviam os primeiros anos de vida da criança. Estas almas (*nhe'e*) são as das crianças em gestação que, desde o momento da concepção, iniciam um processo de socialização junto aos pais. Daí a importância de estes observarem com rigor uma série de restrições pré e pós-parto como forma de garantir a segurança do filho. Tais períodos configuram-se como momentos de aprendizado para as (almas das) crianças em gestação, um tipo de período inicial de socialização, que impede o estabelecimento de relações de parentesco com seres não humanos (animais, espíritos...). Estar junto aos

pais, apreendendo as normas de convívio do grupo, representa então a possibilidade de estar junto ao próprio corpo, isto é, de construí-lo como um corpo humano, entenda-se, um corpo Guarani.

É importante frisar que a noção de corpo entre as populações ameríndias constitui-se em algo complexo e profundamente distinto das noções fundadas na divisão corpo/alma que nós ocidentais empregamos habitualmente. Acima de tudo, entre os indígenas, essas noções remetem a uma relação e à possibilidade de assumir pontos de vista sobre o mundo. O corpo e o conjunto de processos que o conformam são o espaço de emergência da identidade e da diferença, constituindo-se em um instrumento de expressão do sujeito e objeto que se dá a ver a outrem (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Por corpo entenda-se, então, algo menos vinculado à anatomia distintiva de cada espécie do que uma série de disposições características atreladas às suas capacidades e formas particulares de afecção. Um corpo é o conjunto das relações que o compõem ou, simplesmente, o poder de ser afetado (DELEUZE, 2009). E, de acordo com o que contam os Guaranis a respeito dos processos de socialização das almas (entenda-se: das crianças em gestação), um corpo constrói-se na medida em que participa do convívio diário do grupo; isto é, estando junto a seus parentes.

Mas retornemos à questão das possibilidades de negociação com o Estado. Era Agostinho quem dava pistas das estratégias indígenas de aprendizado dessas possibilidades quando afirmava a importância de haver, na aldeia, uma escola “oficialmente reconhecida pelo Estado”. Isso me levou a pensar que estar na escola junto aos brancos funcionaria como a oportunidade de construir um corpo de branco; um corpo submetido às mesmas regras, possuidor das mesmas capacidades dos corpos brancos e que seria, contudo, simultâneo ao corpo indígena. Não há aqui um movimento de substituição ou a passagem de uma identidade a outra, de um ponto fixo a outro, de Guarani a branco. O movimento remete diretamente à imagem do barco ingoldiano lançado rumo ao mundo não formado das coisas ainda não prontas. Talvez um jeito Guarani de ser branco.

Quando um professor indígena contava a Bergamaschi (2007) que os Guaranis são seres divididos e que têm na cabeça as coisas dos dois mundos (e que desejam as coisas dos dois mundos), sua fala parecia referir-se justamente a um tipo de movimento que traduz a ânsia de experimentação das possibilidades do mundo. Nesse sentido, ao invés de inscrever um mundo sobre o corpo Guarani, a escola atua mais como um espaço de abertura desse corpo ao mundo. A simultaneidade de pontos de vista que caracteriza o ambiente escolar (coisas de índios/coisas de branco) parece tornar-se, então, coextensiva ao corpo indígena em processo de transformação na própria escola. Em última instância, isso significa a capacidade de arrecadar e manejar recursos através da competência de locomoção no mundo burocratizado do Estado sem perder de vista aquilo que consideram mais importante: as suas práticas tradicionais de convivência.

Até aqui procurei descrever alguns pontos que considero importantes em meu trabalho de campo por permitirem a formulação de hipóteses a respeito de como os Guaranis da Estiva pensam a instituição escolar e o que fazem com ela. Procurei dar ênfase ao modo como o trabalho e a noção de campo foram abertos (expandidos) a partir de certo envolvimento dos próprios indígenas nas questões que me interessavam. Se inicialmente eu pensava em observar a escola, logo me mostraram que as conversas ao pé do fogo tinham muito a dizer. E, se pretendia falar sobre aprendizado, contavam-me longas histórias sobre os deuses, suas moradas celestes e as almas que enviam à Terra. Aos poucos fui percebendo que o trabalho perderia muito com a fixação de um ponto único de observação. E assim, seguir os *Mbya* da Estiva passou a ser minha estratégia de pesquisa, o que me levou a percorrer quase a totalidade das aldeias da região sul do RS. Poderia dizer que meu campo se tornou o mundo *Mbya* dos moradores da Estiva. E, desse modo, pude perceber que aquilo que acontece na escola é o resultado de uma série de atravessamentos que envolvem desde as condições materiais de vida da comunidade, suas relações com brancos, com o Estado e outros índios, até elementos de sua cosmologia, os efeitos dos sonhos, o xamanismo... Tudo isso me fez pensar na escola como uma malha, um entrelaçamento de fios impossível de ser

fechado. Percebi que, para compreender algo sobre a escola da Estiva, era necessário seguir o máximo de fios possíveis.

Nesta primeira etapa do texto, procurei explorar alguns exemplos práticos de meu trabalho empírico com os moradores da Estiva. Parto agora para um segundo estágio cujo objetivo é desenvolver uma reflexão a respeito da natureza do aprendizado em campo e de sua transformação em escrita etnográfica.

7.3 Considerações finais: o campo – seguindo o fluxo

Minha inserção em campo deu-se nos termos de uma negociação constante de minhas “miçangas”. À comunidade interessavam certas facilidades que projetavam na figura do recém-chegado pesquisador. Eles desejavam acessar Rio Grande, minha cidade natal, tendo como motivador a possibilidade de incremento nas vendas do artesanato que ela oferecia.⁵ E foi com a promessa de articular o acesso ao mercado da cidade que estabeleci um vínculo constante de trocas com os moradores da Estiva. Vínculo que, desde então, esforçamo-nos em estreitar. Interessante notar que esse processo de aproximação encontrou nas mulheres o seu ponto forte de apoio. Foram elas, desde o início, as mediadoras de minha permanência. E, em diversas ocasiões, as responsáveis diretas por minha participação em eventos políticos que marcaram, de modo significativo, a progressão de meu trabalho. Para mim, participar desses eventos representava, sobretudo, a oportunidade de dividir com os Guaranis alguns dias de viagem e aprendizado.

Foi em uma dessas viagens, quando nos dirigíamos para a Aldeia da Pacheca (localizada no interior do município de Camaquã/RS) em um ônibus repleto de indígenas, que compreendi o lugar inicial que ocupava entre eles. A certa altura, após uma pequena parada, alguém fez uma

⁵ Em 2014, quando cheguei à Estiva, a cidade de Rio Grande vivia um período de acentuado crescimento populacional em virtude da implementação de um polo naval destinado à construção de plataformas de petróleo. A euforia ligada às promessas de crescimento financeiro que rondavam a cidade naquele período parecem ter chegado de algum modo aos Guaranis da Estiva, que projetavam a possibilidade de expandir seus rendimentos com a venda de artesanato a partir da construção de um vínculo que os permitisse explorar a situação favorável da cidade.

piada em língua Guarani, muito engraçada decerto, pois todos (à exceção de mim e do motorista) caíram em profundas gargalhadas. Enquanto os índios riam, o autor da anedota olhou-me fixamente, perguntando o que eu havia achado dela. Respondi, muito constrangido, que não havia entendido uma palavra do que tinha sido dito. Como resposta, obtive um olhar reprovador e o seguinte argumento: “tem que aprender o Guarani se você quiser trabalhar com a gente, arrume um professor!”. Mas, antes que eu pudesse esboçar qualquer resposta, Genira, uma de minhas amigas da Estiva, correu em meu socorro. Disse ela, colocando-me no mesmo lugar que o velho *Aché* havia posto Clastres (1995): “Fernando já tem professor, vai aprender com Sofia... é ela quem vai ensinar o Guarani pra ele!”. Sofia é uma menina de cinco anos, filha de Genira, e da qual, mais tarde, tornei-me padrinho. Naquele momento, lembrando das palavras de Clastres (1995), pensei que eles estavam me colocando em meu lugar: ali, era um cabeça tenra; era como um recém-nascido e, dessa forma, como uma criança – e com elas –, deveria aprender a comportar-me.

Mas o que precisamente significa isso tudo? De que modo se aprende como criança não sendo uma delas? Mais do que possuidores de uma personalidade nua, chegamos a campo impregnados de uma história; poderíamos dizer, até mesmo, que chegamos imersos em uma cultura. Então, de que forma funcionaria esse aprendizado mediado por uma situação em que nos encontramos num *entre*? Em que nos encontramos como um tipo de *nativo metafórico*, alguém que não está nem lá nem aqui? É necessário despir-se de tudo para aprender o funcionamento de outra cultura? Precisamente, acredito que não, que é justamente esta a condição de possibilidade de qualquer etnografia. Mas perguntar-se, então, que tipo de aprendizado é possível em tal situação torna-se uma questão central para a evidência do tipo de trabalho desenvolvido em campo.

Anthony Seeger (1980) aponta algumas possibilidades referentes a tal situação em seu célebre artigo “Pesquisa de campo: uma criança no mundo”. Segundo o autor, o “material” etnográfico (poderíamos chamar “os dados de campo”) é quase sempre o resultado de uma atividade singular

desenvolvida num momento específico da trajetória pessoal e teórica de um pesquisador, em relação direta com o momento histórico de determinado grupo social. Seeger (1980) chama esse momento de processo de transformação – uma modalidade de encontro que é comumente difícil para ambas as partes. E como afirma Seeger (1980, p.25),

se a antropologia pode reivindicar qualquer validade dentro da contingência da pesquisa de campo na qual se baseia, isso se deve apenas à dificuldade do trabalho e à dedicação a uma teoria e a um método por parte do pesquisador, e à muita paciência por parte do grupo com o qual ele está trabalhando.

Essa *dedicação* destinada à teoria e ao método corresponde, a meu ver, à própria possibilidade de seguir o fluxo dos acontecimentos em campo sem deixar de ter em conta os motivos de se estar ali com aquelas pessoas. Essa atenção teórica e a simultânea abertura aos acontecimentos de campo correspondem à complexidade existente entre aquilo que Marilyn Strathern (2014) define como os campos duplicados da etnografia. Sendo a prática etnográfica, como diz a autora, algo que ocorre em dois lugares – tanto naquilo que costumeiramente denominamos como *campo* quanto no que tradicionalmente chamamos de gabinete – é possível supor que o tempo, mais do que o espaço, torne-se o centro de isolamento ou separação. Desse modo, é “relevante que o momento etnográfico seja um momento de imersão; mas é um momento de imersão ao mesmo tempo total e parcial, uma atividade totalizante que não é a única que [sic] a pessoa está envolvida” (STRATHERN, 2014, p.345). O fato é que os locais de atuação do etnógrafo são alternáveis, sendo que cada um deles acaba oferecendo uma perspectiva sobre o outro.

Mas se antes fiz alusão a certa abertura necessária ao trabalho de campo como a necessidade de seguir aquilo que as pessoas estão fazendo em seu dia a dia, agora remeto a um tipo de alargamento mais profundo dessa mesma noção em virtude da complexidade imposta pela escrita

etnográfica. Se pudermos dizer que *tudo é campo*, isso decorre do fato de que o tempo (e não o espaço) é o elemento fundamental de isolamento de um etnógrafo, o que significa que o caráter *inventivo* (no sentido wagneriano do termo) da escrita etnográfica cria uma espécie de segundo campo. A relação entre estes dois campos é definida como complexa porque “cada um deles constitui uma ordem de envolvimento que habita ou toca parcialmente, mas não abrange a outra, [...] cada campo cria o outro e também sua própria dinâmica ou trajetória” (STRATHERN, 2014, p.346).

É possível afirmar, então, que aquilo que define o trabalho de qualquer etnógrafo de campo é justamente a dificuldade do aprendizado dessa trajetória. O que ocorre na grande maioria dos casos é que, em campo, dá-se o processo de desconstrução daquilo tudo que parecia fazer sentido em casa (como um projeto, por exemplo), em virtude da evidência das preocupações imediatas que compreendem a vida das pessoas com que se trabalha. Em certo sentido, é como se as pessoas com quem convivemos em campo assumissem o comando da pesquisa. Um controle que, conforme aponta Strathern (2014), nunca pode ser completo. É preciso que o pesquisador de campo seja capaz de habitar esses dois campos ao mesmo tempo; isto é, que ele seja capaz de recordar as condições teóricas da pesquisa e, simultaneamente, ceder ao fluxo de eventos e ideias que nele se apresentam. “Voltar do campo” (STRATHERN, 2014, p. 347) significa inverter estas orientações.

Portanto, e por mais que a ideia me pareça tentadora, a prática etnográfica não corresponde exatamente ao ato de seguir alguém ou algo, e sim a um exercício efetivo de composição. “Voltar de campo” ou inverter os fluxos significa colocar lado a lado nossos interlocutores de campo, bem como uma série de outras pessoas, num exercício de rearranjo no qual a experiência empírica possa fazer sentido no contexto dos argumentos e das análises dirigidas a outro público. A prática etnográfica constitui-se, podemos concluir, em um trabalho *com* e não *sobre*.

O fato é que este *fluxo* corresponde mais precisamente à própria vida das pessoas com as quais nos propomos a trabalhar e, portanto, para que seja possível acompanhá-las – dar sentido a suas práticas –, é necessário

antes vencer uma série de problemas que se apresentam, em algum grau, a todo pesquisador de campo. Certamente, como salientava Seeger (1980), o mais complicado é sempre o momento inicial de colocar-se friamente frente a uma situação completamente nova; aquele momento em que tanto pesquisador quanto “nativo” não sabem exatamente o que esperar um do outro. Mas, de fato, é na superação das vicissitudes cotidianas impostas pela própria condição do trabalho que as possibilidades de sua realização se cumprem. A isso podemos chamar de aprendizado da trajetória de campo.

Os problemas práticos enfrentados em campo por Seeger (1980), em pesquisa que desenvolveu junto aos Suyá, demonstram claramente a importância destes momentos em que o grupo parece construir um *lugar* para o estrangeiro. Os fatos relativos à superação dos problemas alimentares pelos quais o antropólogo passou em sua pesquisa são um bom exemplo da potência que esses eventos carregam. Para que pudesse ser alimentado (receber comida do grupo), era necessário que ele contribuísse de algum modo com a coleta de alimentos (alimentasse o grupo). Com isso, os Suyá, sabiamente, deram início a um processo de adestramento do antropólogo como pescador e caçador. A cada dia, conforme conta o próprio autor, ele recebia menos alimentos da panela comum, até que começou a pescar e, então, voltou a receber mais alimentos. Desse modo, ficou claro para o pesquisador que, para permanecer em campo, haveria de participar da coleta de alimentos muito mais do que pudera imaginar. E, apesar do sentimento constante de não estar realizando coisa alguma em relação à sua pesquisa, Seeger afirma que “os longos dias no rio e na floresta (pescando e caçando) contribuíram fundamentalmente para a minha compreensão dos Suyá, mas isso não parecia nada evidente nos primeiros meses de nossa estada” (SEEGER, 1980, p.31). Em seguida, como forma de acessar outras modalidades de alimentos, o antropólogo pediu, ao chefe da comunidade, um lote de roça para plantar mandioca, milho, inhame, batata-doce etc., visto que, não tendo uma roça, não receberia quaisquer desses alimentos.

Do conjunto desses acontecimentos iniciais, de natureza prática e relativos à sua sobrevivência em campo, Seeger (1980) pôde compreen-

der que os *Suyá* não os estavam matando à míngua por maldade⁶; o que acontecia era que o casal de pesquisadores não se ajustava às ideias *Suyá* sobre estrangeiros e, tampouco, aos padrões de partilha de alimento do grupo. Nesse sentido, é possível afirmar que os esforços mútuos de ajuste (de superação desses problemas) entre pesquisadores e nativos proporcionaram os elementos necessários para que ambos pudessem construir (poderíamos dizer *inventar*) um lugar *lógico* para o estrangeiro, sob o ponto de vista do nativo, e um “quadro de observação”, como diria Mauss (2003), sob o ponto de vista do pesquisador. O que Seeger (1980) parece sugerir com isso é que este momento inicial de “equivocação” mútua, o modo como inicialmente cada um equivoca-se a respeito do outro, produz, digamos assim, elementos de partida para o pesquisador, pistas a serem exploradas.

Situação semelhante é descrita pelo antropólogo Roy Wagner (2012) a respeito de seu trabalho com os *Daribi*. De maneira análoga ao ocorrido com Seeger e sua mulher, o estado civil de Wagner constituiu-se em material de interesse para os *Daribi* e passou a marcar um tipo de porta de entrada através da qual o pesquisador pôde dar início a seu processo de aprendizado (SEEGER, 1980). A situação de Seeger e sua esposa, enquanto casal em campo, funcionava, na ocasião, como um tipo de impeditivo que não permitia ao antropólogo ser “adotado” por uma família indígena e, assim, ter suas provisões garantidas. Formando um casal, ou seja, uma família nuclear, cabia aos pesquisadores responsabilizarem-se por sua participação na economia alimentícia do grupo e, desse modo, suprir sua demanda e contribuir com a das demais famílias. Já no trabalho de campo realizado por Wagner (2012), o estado civil do pesquisador aparece como um importante ponto de orientação para o sistema de classificação dos *Daribi*, demonstrando ao pesquisador certa lógica de organização que transpassava as práticas nativas. Sua condição de homem adulto solteiro gerava muita curiosidade (e pena) entre os *Daribi*, motivo pelo

⁶ Seeger realizou o trabalho de campo com os *Suyá* em conjunto com sua esposa.

qual acabavam dirigindo-lhe constantemente perguntas a esse respeito. “Que tipo de homem você é? Médico, Pastor ou Estado?” – contato dos *Daribi* com os brancos restringia-se a indivíduos ligados a essas esferas. “Um Médico é um tipo de gente, um tipo de família? Um Pastor pode casar com alguém do Estado?” Perguntas como essas mostraram ao pesquisador quais questões interessavam de fato aos *Daribi* e o modo como a “contra-etnologia” nativa construía um lugar lógico para aquela situação.

Pois bem, retornemos à questão inicial: como funciona este aprendizado marcado por uma experiência limite entre duas “culturas”? Roy Wagner (2012) define o antropólogo como alguém que estuda o fenômeno humano (tanto geral como particular) nos termos de cultura. Conforme dizia o autor, ele é alguém que usa, constantemente e com fé, o termo cultura. Isso significa que a antropologia ensina o pesquisador a objetificar aquilo a que ele está ajustando-se (a vida das pessoas) como “cultura”, “mais ou menos como o psicanalista ou o xamã exorcizam as ansiedades do paciente ao objetificar sua fonte” (WAGNER, 2012, p.51). E sendo essa experiência definida, ou objetificada, como cultura, é possível dizer que o pesquisador está aprendendo aquela “cultura” – aquilo que as pessoas com as quais convive chamam de vida – ao participar ativamente dela. Nos termos de Wagner (2012), aprende-se uma cultura como uma pessoa aprende a jogar cartas. Mas é preciso levar em conta que a objetificação ocorre simultaneamente ao aprendizado, e, desse modo, é possível dizer que o pesquisador está “inventando” a cultura ao aprendê-la.

Esta distinção – a relação entre aprendizado e invenção – é fundamental no que diz respeito ao modo como o pesquisador vem a compreender e explicar a situação que experiencia. Sua crença de que a situação que vivencia é uma coisa concreta – que tem regras, funciona de certo modo e, portanto, pode ser aprendida – atua como um motivador de seus esforços. No entanto, o que Wagner (2012) sublinha é que, num sentido importante, o pesquisador não está participando daquela cultura como faria uma criança, mas sim como um adulto que já internalizou sua própria cultura. É possível dizer então que todo o esforço em compreender aqueles

que se está estudando, em tornar suas condutas plenas de significado e, sobretudo, em comunicar esse conhecimento irá brotar da capacidade do pesquisador em produzir significado no âmbito de sua própria cultura. Como diz Wagner (2012), o pesquisador “irá ‘participar’ da cultura estudada não da maneira como um nativo o faz, mas como alguém que está simultaneamente envolvido em seu próprio mundo de significados e esses significados também farão parte” (WAGNER, 2012, p. 52 – grifo do autor). Assim, tudo aquilo que se aprende com os sujeitos em campo irá assumir a forma de uma extensão construída sobre e com aquilo que já se sabe.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo`e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guaranis. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CARREIRA, Fernando. **Os Mbya vão à escola**: uma etnografia sobre os sentidos da escola na aldeia da Estiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- CASTANEDA, Carlos. **A erva do diabo**: os ensinamentos de dom Juan. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- CLASTRES, Pierre. **Crônica dos índios Guayaki**: o que sabem os Aché, caçadores nômades do Paraguai. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981). Fortaleza: EdUECE, 2009.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, n, 10, p. 58-78, jan./abr., 1999.
- INGOLD, Tim. O Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n.44, p.21-36, jul./dez. 2015.
- INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 404 – 411, 2016.

- MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n.42, p. 377-391, jul./dez. 2014.
- SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da cultura Guarani. **Boletim 188**, Antropologia 4. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974.
- SEEGER, Anthony. **Os índios e nós**: estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- STRATHERN, Marilyn. O efeito etnográfico. *In*: STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 345-405.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

8 IMPLICAÇÕES E DESAFIOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM ESCOLAS, FAMÍLIAS E COMUNIDADES

SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE
CRISLIANE BOITO

Este capítulo apresenta alguns dos desafios vividos nos contextos de pesquisa em educação, a partir das relações que se constituem na/da escola com as famílias e a comunidade. O mesmo é resultado de um processo de reflexão e de discussão no âmbito do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN e do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas – CLIQUE, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir de três experiências de pesquisa de abordagem qualitativa.

A primeira experiência está vinculada à pesquisa de doutorado de Albuquerque (2009), desenvolvida junto a seis contextos familiares em um bairro de periferia urbana no município de Rio Grande (Rio Grande do Sul-RS). A segunda deriva de um projeto desenvolvido junto a dois contextos de campo: um assentamento de trabalhadores rurais na cidade de Eldorado do Sul (RS) e um quilombo em Guaíba (RS) (ALBUQUERQUE; BOITO; FLORES; 2016), com participação de docentes, representantes das comunidades, crianças e famílias. A terceira é proveniente da pesquisa de mestrado de Boito (2017), desenvolvida em interlocução com docentes,

crianças¹ e famílias de uma comunidade de agricultores familiares na cidade de Marcelino Ramos (RS).

Todas essas inserções apontaram, entre outras questões, que as famílias e comunidades são sujeitos fundamentais para compreender a lógica das instituições escolares. No entanto, reconhecemos que são muitos os desafios que um jovem pesquisador (e até mesmo pesquisadores com mais experiência) encontra ao adentrar esse universo.

Assim, a intenção, neste texto, é contribuir, a partir de nossas experiências e de reflexões teóricas e metodológicas, com o processo de olhar para além da escola, para as relações que se constituem na/da escola a partir das famílias e da comunidade onde ela está inserida. Visando contemplar o objetivo deste livro (pensar os “Bastidores da Pesquisa em Educação”), optamos, pelos limites que se fazem necessários – de tamanho e de aprofundamento –, por não abordar as técnicas de análises dos dados, embora consideremos que essa temática seja fundamental.

Diante disso, destacaremos vivências com aspectos que consideramos interessantes, frágeis e/ou complexos, evidenciados em nossas pesquisas, os quais estão organizados em quatro seções. Na primeira, intitulada “Desafio 1: A entrada em campo”, compartilhamos algumas situações e reflexões sobre o período da escolha e a entrada no lócus em que desenvolvemos nossas pesquisas. Assim como nas demais seções, compartilhamos com o leitor nossos registros de diários de campo para elucidar nossas vivências do modo mais fidedigno possível.

Na segunda seção, intitulada “Desafio 2: O cotidiano da pesquisa”, damos ênfase às relações entre pesquisador e pesquisados. Apresentamos algumas situações concretas de nossas experiências, problematizando dificuldades enfrentadas e estratégias utilizadas em nossos contextos de pesquisa. Devido à relevância da observação participante, de entrevistas

¹ Em virtude de o foco deste trabalho ser pesquisa com escolas, famílias e comunidades, não nos aprofundaremos nas questões de pesquisa com crianças, vividas nos estudos de Albuquerque, Boito e Flores (2015) e Boito (2017).

e escritas de diários de campo, fazemos, nessa seção, uma síntese sobre essas técnicas de pesquisa, buscando articular conceitos teóricos às nossas vivências junto às escolas, famílias e comunidades.

A terceira seção refere-se ao “Desafio 3: Devolutivas de pesquisa”, em que problematizamos e compartilhamos experiências sobre este “bastidor de pesquisa”, tão pouco materializado nas publicações por tratar-se de uma etapa posterior à entrega dos relatórios de pesquisa.

Por fim, na última seção, “Palavras finais”, resgatamos alguns pontos principais das reflexões propostas e sublinhamos nosso entendimento sobre a necessidade de respeito e zelo por parte do pesquisador que opta por realizar seu estudo junto a escolas, famílias e comunidades.

8.1 Desafio 1: a entrada em campo

Pesquisar o cotidiano de lugares que não são os nossos, que não nos são familiares, é um grande desafio, pois tira-nos do lugar-comum – da nossa vida – e insere-nos na vida dos outros – estranhos. A pesquisa no/do/com o cotidiano envolve sensibilidade para conviver com a imprevisibilidade e para poder apreendê-la, procurando desestabilizar todas as certezas e preconcepções que poderiam nos envolver como pesquisadores. Assim, quando narramos qualquer percurso metodológico, temos a intenção de narrar a ideia de quem tentou adentrar os acontecimentos da vida cotidiana dos sujeitos pesquisados e com eles envolver-se.

Nesse movimento, o processo de entrada em uma instituição a que não estamos filiados é composto de muitas situações que podem colocar em risco o desenvolvimento da pesquisa em educação. Acreditamos que a essencialidade de obter consentimento de acesso às escolas, famílias e comunidades a partir de seus responsáveis é uma questão crucial de reflexão, uma vez que é desse momento inicial que depende a continuidade ou não do estudo planejado.

Em nossas experiências, creditamos a razão de termos tido sempre as licenças autorizadas ao fato de que, além de apresentarmos o Termo de Consentimento, elaborado de acordo com o que previam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde (CNS)², procuramos manter uma postura bastante séria e esclarecedora de nossas propostas, e colocamo-nos à disposição para esclarecer dúvidas a qualquer tempo. Destacamos que essa característica ética junto aos órgãos administrativos responsáveis, sejam eles setores da gestão pública, sejam da privada, deve ser mantida com todos os sujeitos cuja participação no estudo seja desejada.

Ainda nesse sentido, tivemos oportunidades de conversar com gestores públicos³, em eventos e formações na área da educação, a respeito dos consentimentos para a realização de pesquisas em suas redes de ensino. Estes compartilharam algumas razões que têm causado recusas à entrada em campo de pesquisadores: a) superficialidade das propostas apresentadas; b) indicativo de que muitos estudos apresentam somente os problemas educacionais, ou seja, críticas; c) urgência dos pesquisadores em terem a autorização desejada.

No que se refere especificamente à última razão citada, embora reconheçamos que, de modo geral, o tempo para a realização de uma pesquisa seja curto, salientamos que é necessário dar tempo – tanto aos responsáveis pelas Secretarias de Educação quanto às instituições escolares e a todos os outros sujeitos – para que reflitam sobre a possível participação no projeto que está sendo proposto. Compartilhamos, na sequência, uma de nossas experiências nesse sentido, ocorrida em 2013:

² Destacamos que a pesquisa desenvolvida no ano de 2009 seguiu a Resolução CNS nº 196/16. As pesquisas concluídas nos anos de 2016 e 2017 apoiaram-se na Resolução CNS nº 466/12. Atualmente, a Resolução CNS vigente é a nº 510/16.

³ Em sua maioria, eram gestores da rede municipal, uma vez que nossas pesquisas predominam na etapa da Educação Infantil, cuja responsabilidade legal cabe a essa esfera.

Após remarcamos nosso encontro com a Secretaria de Educação do Município por três vezes, enfim fomos hoje recebidas pelas coordenadoras da Educação Infantil. A profe Simone apresentou nosso projeto, falou da pesquisa nacional, dos nossos objetivos para essa parte de pesquisa de campo, apresentou o livro da pesquisa nacional. A sala em que conversamos é onde elas trabalham, e o telefone não parava de tocar. Foi quando uma colega de trabalhos sugeriu que se tirasse o fone do gancho, assim as ligações cairiam no ramal dela (da colega). Desse modo, conseguimos conversar melhor e de fato iniciar esse primeiro dia de estudo exploratório. Essa mesma sala foi inundada ontem, ainda há pequenos acúmulos de água no chão. Mesmo com o telefone tocando sem parar e sendo interrompidas frequentemente para responder demandas urgentes a algum colega, as coordenadoras fizeram questão de nos acompanhar até a escola do assentamento. Antes de sair, conversamos sobre a possibilidade de realizarmos a pesquisa no contexto da escola do assentamento, e de imediato obtivemos a assinatura da autorização solicitada, tendo como única possibilidade de recusa posterior se, por caso, a professora responsável pela escola não concordasse. Ao final, pediram desculpas pela demora do encontro; além de estar com agenda bastante ocupada precisavam conversar com o Prefeito e com a Secretária de Educação sobre o e-mail que tínhamos enviado, explicando sobre nosso desejo de realizar a pesquisa no assentamento.

Quadro 1. Diário de Campo – 12 de novembro de 2013 – Eldorado do Sul – Tarde.

Fonte: Albuquerque; Boito; Flores (2016 – no prelo).

A partir do diário de campo, podemos compreender que o fato de termos, naquele período de “entrada em campo”, adiantado o assunto via e-mail possibilitou que, no primeiro encontro pessoal com as responsáveis pela etapa da Educação Infantil, estas já emitissem o seu consentimento em relação à participação na pesquisa. Em outras palavras, embora tenhamos levado algum tempo para conseguir realizar o encontro (o qual teve, inclusive, três remarcações), a decisão, no âmbito municipal, já estava tomada, uma vez que as responsáveis já haviam tido a possibilidade de compartilhar nossa demanda com os seus superiores.

É preciso atentar que cada gestão é singular: envolve variados sujeitos e interpretações. Desse modo, compreendemos que o consentimento para a realização de uma pesquisa em determinado local requer um tempo que às vezes parece não ser o tempo de que dispõe o pesquisador, levando-o a receber uma resposta negativa de sua solicitação. Portanto, planejar a

pesquisa com possibilidade de “dar tempo” pode ser também um determinante para a autorização da entrada em campo no lugar pretendido.

Depois de superada a fase de consentimento do órgão responsável pela rede de ensino desejada, consideramos que o próximo passo envolva a construção de estratégias de inserção e aproximação junto à instituição escolar, às famílias e aos membros da comunidade. Trata-se da fase em que é necessário definir quais serão as pessoas que irão nos apresentar como pesquisadores(as), realizar o agendamento de horários de visitas, fazer movimentos para (re)conhecer o local da pesquisa, entre outros elementos.

A esse respeito, uma escolha que consideramos exitosa, a partir de nossas experiências, é a de procurar inicialmente estabelecer contato com os líderes das comunidades. Na pesquisa realizada nos dois contextos de campo, por exemplo, os líderes comunitários tornaram-se nosso “cartão de visitas”, tanto nas escolas quanto junto às famílias e aos demais membros da comunidade, os quais, mais tarde, também se tornaram participantes de nossa pesquisa.

Nesse sentido, nossa visão vai ao encontro da afirmação de Victora, Knauth e Hassen (2000) de que a relação de proximidade e confiança que vai se estabelecendo com os sujeitos da pesquisa potencializa a qualidade dos dados obtidos. Por isso, é preciso ser cauteloso(a), a fim de que esses vínculos aconteçam de modo respeitoso com o “outro” (VELHO, 2003). Por muitas vezes, um olhar sensível do pesquisador a uma necessidade “urgente” ou “delicada” no período inicial de uma pesquisa (e até mesmo já no processo adiantado de imersão) pode significar a real autorização para estar ali.

Na sequência, apresentamos um relato do diário de campo de Albuquerque (2009), em que estão expressos episódios de proximidade entre a pesquisadora e a vó Vera. Para a pesquisadora, foi a partir das trocas abaixo relatadas que as famílias começaram a apresentar “códigos”, revelando aceitação em participar da pesquisa em um sentido muito mais complexo do que o ato de simplesmente assinar o Termo de Consentimento informado.

Chegamos à casa da Vó Vera e lá estava meio tumultuado. Havia uma vizinha chorando muito, porque fazia três dias que seu filho desaparecera. Ela teria ido lá para falar com Júnior e “ver se ele sabia do filho”. Ele falou que o viu numa festa no Cassino, mas foi no último dia em que ele havia saído; como ele estava acompanhado de outro rapaz, ela perguntou se Júnior teria o número dele. Ela chorava muito, porque não tinha como ligar, não tinha dinheiro nem para comprar um cartão telefônico.

As crianças presenciavam todos os relatos e choros. Nós também, e ficamos conversando ali com elas. Eu ofereci meu celular para que fizesse uma ligação e verificasse se o amigo do filho tinha notícia. Felizmente o amigo disse que falou com ele na noite passada! A vizinha ficou muito aliviada e disse: “Ah, obrigada! Graças a Deus, a gente nunca sabe o que pode acontecer, vê tanta coisa na TV, eu já estava pensando no pior!”. Empréstei o celular porque era a minha única forma de contribuir com aquela situação, e principalmente porque sei que, se Vó Vera tivesse oportunidade, seria solidária com ela!

As pessoas são muito solidárias por aqui, em especial quando se trata de uma situação com um filho! Como também sou mãe, logo me coloquei no lugar daquela mulher, o que também contribuiu para minha atitude, embora tenha pensado na possibilidade de isso se tornar um hábito. Vó Vera iniciou a retirada da fralda de Júlia. Está sempre com penico por perto e sempre oferecendo e colocando-a sentada para fazer! Diz que tem escapado pouco e que às vezes ela até pede! O penico fica ali, na sala, sempre perto!

A loja (estão fazendo uma lojinha de presentes na garagem da casa) já está quase completa, mas parece que não estão muito empolgados para abrir.

Vó Vera aparenta cansaço, acho que no verão as crianças se agitam mais, ficam mais na rua, e seu pique é cada vez menor!

Vó Vera me conta sobre o episódio da acusação de seu filho. O pai de uma menina o acusou de ter abusado dela! Mas não havia provas. Ela acredita que foi puro preconceito, porque ele é negro! E parece que a menina é branca!

(Algum tempo depois, a menina, que estava grávida, vai morar com Júnior na casa de Vera, rompendo o relacionamento com os pais!)

Quadro 2. Diário de Campo – 26 de fevereiro de 2007 – Casa da Vó Vera – Tarde.

Fonte: Albuquerque (2009).

Compreendemos que as trocas, que podem de fato autorizar a entrada e a permanência no campo de pesquisa, especialmente junto de famílias e comunidades, não estejam implicadas somente na forma da situação acima explicitada. Queremos deixar claro que não se trata, aqui, de negociar uma autorização para permanecer em um contexto relacionando-se com determinados sujeitos – como obviamente não foi o intuito apresentado

no relato. Trata-se de demonstrar respeito, desejo de aproximação, empatia para com o outro, ou seja, elementos que a assinatura do Termo de Consentimento não dá conta de significar em sua exclusividade.

No que se refere ao Termo de Consentimento para as famílias e os membros da comunidade, a pesquisa de Boito (2017) apresenta importante reflexão vinculada à necessidade de cautela nessa fase inicial de pesquisa, a partir de sua vivência junto a uma criança, compartilhada no registro de diário de campo a seguir.

Eram 17h15 do dia 5 de setembro, dia em que as crianças confirmaram o desejo de participar da pesquisa. Algumas assinaram, outras desenharam, outras fizeram os dois. Sensação de dever cumprido. Depois de todas as famílias consentirem, do “sim” de todas as crianças, e do modo tão carinhoso e caprichado com que registraram o Termo de Assentimento⁴, isso me fazia ter a certeza de que estava no caminho certo. Eu não estava atrapalhando. Elas gostavam de me ter ali, assim como eu gostava de estar ali. Agora poderia, enfim, após os procedimentos éticos requeridos pelo Comitê de Ética, iniciar de fato a pesquisa. É quando um menino do 1º ano, na entrada do ônibus que nos conduziria para casa, segura meu braço e diz:

– Profe Cris, sabe, não precisava assinar aquele papel pra te ajudar no teu trabalho. A gente vai te ajudar a fazer o teu trabalho porque quando alguém precisa de ajuda com alguma coisa e a gente pode, a gente precisa ajudar! E aí, entro no ônibus e penso: o que aquele “papel” simbolizou para as crianças? E para as famílias? Estariam acostumadas a terem de assinar termos, contratos, papéis? O que é valorizado naquele contexto?

No caminho de volta à cidade, vou recordando minha infância, o poder de “dar a palavra”, tão forte ainda em minha família. Reflito sobre que tipos de consentimentos éticos têm sido pensados para as diferentes culturas que temos pesquisado. Será que esse nosso modo acadêmico formal tem garantido de modo respeitoso o consentimento das pessoas? Após um tempo, me tranquilizo, afinal, de imediato, apesar de tudo, o menino afirmou que iam me ajudar a fazer o meu trabalho.

Quadro 3. Diário de Campo – 05 de setembro de 2016 – Escola São Sebastião – Tarde.

Fonte: Boito (2017).

⁴ Trata do assentimento de crianças, adolescentes ou indivíduos impedidos de forma temporária de consentir. É importante destacar que o Termo de Assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável (Resolução CNS nº 510/16).

Diante do exposto, a pesquisadora argumenta sobre a necessidade de que o consentimento de participação de pesquisa seja registrado de acordo com as características da pesquisa e dos participantes, conforme já está resolvido na Resolução 510/16 do Conselho Nacional da Saúde, recentemente publicada. Conhecer sobre a cultura e algumas características iniciais dos sujeitos que se deseja que sejam participantes da pesquisa torna-se muito importante desde o início do estudo.

É essencial apontar, também, que o estranhamento e a proximidade entre pesquisador e participante, em todo o processo de pesquisa, não permitem uma relação vertical de cima para baixo. Pelo contrário, consideramos que, para que se construam os caminhos de inserção e aproximação no cotidiano a ser pesquisado, é necessário calma, sensibilidade e atenção, como procuraremos apresentar na seção seguinte.

8.2 Desafio 2: o cotidiano da pesquisa

O cotidiano da pesquisa: do Outro.⁵

Da imersão	Da escuta
Da inserção	Do medo
Do estranhamento	Da alegria
Da intimidade	Do sucesso
Do acolhimento	Do fracasso
Da exclusão	Da religião
Da negação	Do samba
Do deslocamento	Da doença
Do frio e do calor	Do hospital
Do claro e do escuro	Da rua
Da chuva	Do asfalto
Dos bichos	Do mercado
Dos cheiros	Do amigo
Do toque	Da vizinha
Da empatia	Da rede
Da reclamação	Do contexto
Do desabafo	Do parente
Da história	Do irmão
Do castigo	Da família
Da televisão	Da casa
Da música	Do chão
Do bate-papo	Das crianças e da Educação
Do olhar	

Verão de 2008

⁵ Este pequeno texto foi escrito a partir de uma conversa com as auxiliares da pesquisa durante a produção de dados que resultou na tese de doutorado de Albuquerque (2009).

O excerto acima visa introduzir o tema a que nos dedicaremos nesta seção: o cotidiano de pesquisa junto à escola, família e comunidade. Nessa circunstância, entendemos que inicialmente é preciso mencionar o quanto o cotidiano de uma pesquisa junto a esses sujeitos envolve imprevisibilidade e possibilidade de intensos estranhamentos devido às variações sociais e culturais do pesquisador em relação ao contexto em que realiza sua imersão.

Em nossas experiências, muitas foram as situações de surpresa com que nos deparamos. Elas perpassaram sentimentos de estranheza e de incredibilidade – como o caso em que conhecemos uma professora com deficiência visual, responsável por uma escola de Educação Infantil, tendo todas as demandas pedagógicas e administrativas da função (ALBUQUERQUE; BOITO; FLORES, 2016), ou quando fomos apresentadas a funcionárias de uma escola localizada no campo, as quais passam parte da semana como moradoras da escola, dormindo na cozinha, em função da distância entre sua residência e a instituição na qual trabalham (BOITO, 2017). Além disso, também integraram sentimentos de receio, como quando Albuquerque (2009, p. 100) aceitou a oferta de um copo de água vinda direto da torneira de um bairro de periferia urbana, buscando compartilhar das “formas de viver” do contexto em que estava imersa.

Desse modo, entendemos que as relações junto ao lócus e aos sujeitos participantes da pesquisa exigem do pesquisador cautela nas demonstrações corporais ou verbais, para não ser mal compreendido ou julgado. Para Albuquerque (2009), o princípio-base da relação a ser estabelecida é o de respeito e zelo com cada uma das pessoas e suas histórias.

Aliadas às questões das relações com as pessoas, o pesquisador vive, no período de produção de dados, variadas ações para tentar compreender as culturas e o funcionamento das lógicas das famílias e comunidades no contexto escolar. Podemos aqui mencionar os passeios pela comunidade, a visitação a casas de moradores, a participação em festas da igreja e da comunidade etc.

Nesse sentido, o planejamento do tempo deve ser considerado, uma vez que, quando realiza a pesquisa na escola, o pesquisador deve dar importância à rotina, aos turnos, às entradas e saídas, aos começos e às despedidas, aos bimestres e semestres... Da mesma forma, quando tem, como espaços de pesquisa, os contextos familiares e comunitários, o tempo articula-se com a complexidade do dia a dia das pessoas que ali residem. As famílias e as comunidades vivem em contextos específicos e dinâmicos, que envolvem outras pessoas e situações permanentes, como as rotinas das escolas, os horários de trabalho, os cultos da igreja e, ainda, outras eventualidades, tais como doenças imprevisíveis, internações em hospitais, desemprego etc.

Nesse viés, para ampliar a qualidade dos dados produzidos, compreendemos ser de suma importância que as ações aconteçam em variados dias da semana, meses do ano e horários. Desse modo, assinalamos que as imersões no contexto e período de pesquisa poderão possibilitar ao pesquisador benesses de um acolhimento afetuoso por parte das famílias e da comunidade, como convites para um chimarrão, café, lanche, aniversário. Da mesma forma, poderá o pesquisador assustar-se com recusas grosseiras de algum possível participante ou até mesmo com cães agressivos soltos na rua de determinado local.

Ainda, as questões climáticas mostraram-se, em nossas experiências, mais um elemento de dificuldade a que está sujeito um pesquisador que opta por realizar pesquisa junto a famílias e comunidade para compreender melhor o contexto escolar. No diário de campo apresentado abaixo, é possível compreender um pouco melhor esse ponto.

Chegamos no bairro no início da tarde. O sol estava fervendo, a ponto de “arder na cabeça”. Como no trajeto FURG/Castelo Branco há pouquíssimas árvores, atravessamos sob o sol. Ao chegarmos no bairro, ainda menos sombra, pois quase não há árvores nas ruas, apenas algumas pequenas ou nos pátios, ou dentro das casas. A sensação térmica impede que as pessoas saiam para a rua. Então está tudo calmo. Não há adultos nem crianças nas ruas. Percebo que em algumas casas há, no pátio, piscinas plásticas cheias de água, mas nesse horário ninguém arrisca tomar um banho.

A areia do chão é fina, clara e, com a falta de chuva, fica solta e quente, tornando-se mais uma dificuldade para andar pelo bairro. Ao caminharmos em muitos trechos, nossos pés afundam, e ela entra nos calçados. Portanto, as visitas no verão serão tarefas de fôlego!

Tínhamos a intenção de dar uma passada geral em todas as casas, para retomarmos o contato e principalmente explicarmos que, a partir de agora, eles nos veriam com mais frequência, pois daríamos início à pesquisa. Como nosso trajeto é entre as ruas A, B e C, iniciamos pelas casas mais próximas de uma mesma rua.

Quadro 4. Diário de Campo – 23 de janeiro 2007 – Comunidade de pesquisa – Tarde.

Fonte: Albuquerque (2009).

É preciso destacar que todas essas ações e dificuldades enfrentadas pelo pesquisador na busca por conviver, conhecer e compreender o contexto de sua pesquisa são atravessadas

[...] pelas potencialidades das vidas, pois muito mais do que contar dos sujeitos: a miserabilidade, as dificuldades que emergem do cotidiano, a luta do dia a dia, se transforma num texto onde precisamos apresentar a humanidade e a complexidade das microssociedades que são as redes familiares e comunidades que pesquisamos. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 91).

No cotidiano de pesquisa, conforme o tempo de convivência efetiva-se, também é comum que se estabeleça uma espécie de relação de “confiança”, traduzida em intimidade, entre o pesquisador e as comunidades, famílias e escolas. Nossas experiências levam-nos a afirmar que seguidamente os sujeitos

mobilizam-se para contar coisas íntimas de suas vidas, tanto problemas como alegrias, e situações que já viveram até aquele momento. Muitas vezes, isso era demarcado como um desabafo ou, até mesmo, como uma troca de informações para que, sutilmente, soubessem nosso parecer sobre o assunto; isto é, para que tivessem nossa opinião. Frequentemente esse compartilhamento de suas histórias dava-se por meio da mostra de fotografias, de projetos da escola e de registros escritos sobre suas lutas e conquistas.

Percebemos, nas três vivências de pesquisa que compartilhamos neste capítulo, que, com o passar do tempo, essa relação de confiança também estendia-se às casas e ao contexto de pesquisa como um todo. Quando chegávamos *in loco*, os vizinhos já nos cumprimentavam e davam informações com muita naturalidade, assim como vinham conversar conosco o dono do barzinho da esquina, o barbeiro, as crianças que circulavam.

Nessas circunstâncias, problematizamos, a partir de Gilberto Velho (2003), o quanto longos períodos de inserção no contexto pesquisado podem facilitar considerações de senso comum, concepções estereotipadas e elaboração de pré-conceitos. Consideramos que períodos de afastamentos são essenciais para possibilitar ao pesquisador a formulação de estranhamentos que a imersão intensa no local de pesquisa impede.

No entanto, a partir da pesquisa desenvolvida por Boito (2017), podemos refletir a respeito da duração do afastamento em um processo de pesquisa. No estudo realizado pela pesquisadora, houve afastamentos ainda no período de seleção de local de realização do seu estudo, com distanciamento de quatro meses entre as duas aproximações exploratórias. No período de produção de dados, o afastamento foi de cinco meses. No entanto, a partir de alguns questionamentos feitos pela própria autora em sua dissertação, é necessário problematizar se o afastamento, bastante prolongado, foi de fato acertado:

Passei dias pensando sobre essa situação vivida. Para além de ser um Termo de Assentimento para as crianças, me questionei muito sobre os significados que a assinatura dos Termos de Consentimento tinha para cada um dos participantes adultos

deste estudo, naquela comunidade de campo. Daquilo que eu via com certa “normalidade”, muito influenciada pelas “normas acadêmicas”, o que de fato simbolizaria para o contexto de vida e de cultura onde estava realizando a pesquisa? [...]

Como eu, ex-moradora do campo, aluna que participou de experiências de pesquisa junto de crianças no campo e agora mestranda, não tinha me atentado para isso? (BOITO, 2017, p. 96-97).

Avaliamos, diante do exposto, que o pesquisador deva considerar o afastamento para não naturalizar as vivências no contexto de campo, mas também não deve afastar-se tanto de modo a esquecer as particularidades culturais do contexto, deixando-se conduzir exclusivamente pelas normas acadêmicas e/ou teóricas. É fundamental, portanto, que haja um equilíbrio entre os tempos dos afastamentos para não prejudicar a qualidade dos dados produzidos no lócus de sua pesquisa.

Da mesma forma, é indiscutivelmente relevante que o pesquisador esteja apropriado teoricamente das técnicas de pesquisa selecionadas para a realização de seu estudo. Nas pesquisas qualitativas que originaram as experiências compartilhadas nesta escrita, três técnicas foram comuns a todas: a observação participante, a escrita de diários de campo e as entrevistas com os participantes da pesquisa.

No que se refere à observação participante, buscamos ter “um olho prevenido, um ouvido fino e uma boa memória” (WOODS, 1989, p. 53). Para auxiliar essa forma ativa de observação, compreendemos que a elaboração de roteiros preestabelecidos de observação pode ser uma estratégia bastante eficaz para que o pesquisador não perca o foco dos objetivos do seu estudo e, assim, do que é prioritário à sua atenção.

Nessa técnica, é fundamental reconhecer que é possível que determinados acontecimentos sejam gerados pela presença do pesquisador e que, portanto, não são verdades absolutas que retratam a realidade. Há de se estranhar muitas situações e problematizá-las de modo mais aprofundado em outros momentos, com outras técnicas – por exemplo, a entrevista.

A realização de entrevistas costuma acontecer, na pesquisa qualitativa, após um período de observação participante, quando já foi estabelecida uma relação de confiança e empatia com os sujeitos pesquisados. Do mesmo modo como na observação participante, elas podem apresentar uma orientação semiestruturada.

Para Bogdan e Bicklen (1994), as entrevistas têm sido uma das formas mais utilizadas, pois têm a capacidade de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo, ao pesquisador, desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (1997, p. 135). A entrevista pode ser gravada com um aparelho eletrônico, o que oportuniza um diálogo com muita tranquilidade e despojamento de ambas as partes. Consideramos essa abordagem um diferencial significativo nessa opção de produção de dados; no entanto, o pesquisador deve ter consentimento do(s) entrevistado(s) para tal.

Para Albuquerque (2009, p. 110), a “principal meta é fazer da entrevista um momento de espontaneidade entre ambos (entrevistador e entrevistado), por isso é consequência de um longo processo de acolhimento e confiabilidade”. Também é necessário que o pesquisador atente ao que não é dito com palavras. Augras (1997, p. 27) já alertava que “as pessoas não só falam como silenciam”, por isso a importância de entrevistas complementares com a intenção de compreender o universo complexo do contexto pesquisado.

Assim, entrevistas com agentes comunitários de saúde, associação de bairro e outros sujeitos que convivem e interagem com o coletivo dos sujeitos da pesquisa podem trazer dados esclarecedores a suas questões de pesquisa. Situação como essa foi vivida em nossa pesquisa quando entrevistamos uma das representantes do MST residente em outro assentamento que não aquele em que estávamos realizando nossa pesquisa. A decisão foi tomada por compreender que, mesmo não sendo moradora, aquela representante conhecia com propriedade informações históricas das quais outros moradores locais não tinham conhecimento.

Por fim, queremos compartilhar experiências a respeito do diário de campo, nosso parceiro de reflexões e expressão de sentimentos nas

três pesquisas, sendo subsídio de muita relevância na composição dos dados posteriormente analisados. Primeiramente, é preciso comentar que consideramos impossível realizar registros detalhados quando estamos no contexto de pesquisa, junto de famílias ou de pessoas da comunidade.

Nesse sentido, temos utilizado, ainda no caminho de retorno a nossas residências, a tática de gravarmos em áudio nossas impressões para, posteriormente, realizarmos a escrita no diário de campo. Temos conhecimento de colegas que buscam anotar tópicos e palavras-chave, e isso tem dado conta de suas demandas. Para nós, mesmo que o diário de campo seja escrito na sequência, o risco de “perder” importantes reflexões e sentimentos é muito alto e, desse modo, gravar o áudio tem contribuído muito nessa etapa.

Escrever sobre o vivido, ao contrário do que possa parecer, é tarefa complexa. Trata-se de um exercício de expressar, por meio de palavras, a densidade do cotidiano, bem como as relações e reflexões estabelecidas com as teorias e as questões estudadas. Portanto, a escrita do diário vai além das descrições do observado: ao escrever, já estava prenhe de sentimentos, diálogos, reflexões (ALBUQUERQUE, 2009), como podemos observar no registro abaixo.

Leio o TCLE, Ana não se opõe em nada e prontamente decide assinar. A primeira coisa que me chama muito a atenção no início da entrevista é que, quando peço que Ana fale seu nome completo, não compreendo o sobrenome e solicito que ela soletre. Ela então se levanta e me entrega sua carteira de identidade, fazendo sinal para copiar. Questiono se o sobrenome é do marido, ela responde que não, que é do pai. Na hora que explico que preciso de sua assinatura para o TCLE, Ana se ajeita, organiza as folhas de modo que fiquem retas e copia com cautela do próprio documento. Naquele momento, imaginei que o nível de escolaridade de Ana era baixo, o que se confirma logo após iniciada a entrevista. Vendo Ana assinar com tamanha cautela, lembrei-me de Lucia, quando apresentou que também deixou de estudar cedo, e imagino o quanto, para as populações do campo, isso pode ser comum. O campo, ainda esquecido no que trata de cumprimentos de ordens legais, já foi ainda mais esquecido, e é retratado em nossa pesquisa quando encontramos pessoas como Lucia, como Ana, que, em virtude da distância entre casa e escola, do trabalho, da necessidade de ajudar seu grupo familiar, viveram sua formação escolar por pouco tempo.

Quadro 5. Diário de Campo – 25 de março de 2015 – Assentamento – Manhã.

Fonte: Albuquerque; Boito; Flores (2016 – no prelo).

Reconhecemos que, por vezes, torna-se difícil aos pesquisadores, após a imersão no campo de pesquisa, onde passaram por diversas e intensas situações, darem conta de um diário de campo detalhado e reflexivo. Entretanto, ressaltamos que é por meio deste que amarramos fios essenciais do nosso estudo.

Nesta seção, optamos por apresentar o cotidiano da pesquisa a partir de nossas experiências com algumas das técnicas comumente utilizadas na pesquisa qualitativa. Na próxima seção, destacamos um dos grandes desafios com que nos deparamos: a devolutiva. Na nossa concepção, trata-se de uma experiência geralmente oculta, mas tão importante quanto todo o processo de pesquisa até agora retratado.

8.3 Desafio 3: devolutiva de pesquisa

Esta seção versa sobre algo que comumente não encontramos em trabalhos acadêmicos e científicos, por configurar uma etapa posterior às publicações das escritas de pesquisas. No entanto, a partir de nossas experiências, sentimos-nos provocadas a compartilhar alguns elementos neste capítulo, por compreendermos que se trata de um “bastidor de pesquisa” interessante de ser trazido à discussão.

Primeiramente, apoiadas em Garanhani e Manrique (2006), esclarecemos que existem discordâncias sobre o termo apropriado para esse procedimento metodológico na pesquisa em educação. Tais autoras, que têm como foco de pesquisa a formação de professores, problematizam o termo, como podemos observar a seguir:

Devolutiva é o feminino de devolutivo, que significa devolver ou devolução. Devolver significa entregar ao dono ou transferir ao outro o direito de propriedade. Significa, também, entregar, dar, transferir, recusar. No âmbito da formação de professores será este um processo de entregar ou será de interagir; de dar ou de retribuir; de transferir ou de (re)elaborar; de recusar ou de (re)pensar? Portanto, é preciso refletir sobre as palavras que elegemos para nomear procedimentos e/ou fases da pesquisa, com a intenção de que mostrem os significados que carregam. (GARANHANI; MANRIQUE, 2006, p. 2).

Acreditamos que, não somente no âmbito da formação de professores, mas em todas as possibilidades de pesquisa em educação – como no nosso caso, aliado à escola, família e comunidade –, trata-se não de devolver, como sugere o conceito, mas de compartilhar, de colocar em discussão com os que possibilitaram que nosso estudo fosse realizado. Para nós, trata-se da lógica de respeito e zelo com os participantes de pesquisa, abordada na seção anterior. Assim, parece-nos inaceitável o fato de (con)viver com determinadas pessoas, no intuito de buscar conhecer e compreender algo que nos interessa, e não lhes permitir que saibam o que de fato nos possibilitaram com suas “potencialidades de vida” (ALBUQUERQUE, 2009).

Em nossas experiências de pesquisa, destacamos a importância de apresentar o trabalho final para os participantes, isto é, apresentar a tese (ALBUQUERQUE, 2009), o relatório de pesquisa (ALBUQUERQUE; BOITO; FLORES, 2016) e a dissertação (BOITO, 2017). Nossas apresentações dos achados e/ou dos (des)caminhos da pesquisa (GOLDEMBERG, 1998) foram compartilhadas de diferentes maneiras: por meio de visitas às casas das famílias e da comunidade, apresentando-lhes a tese impressa e permitindo-lhes o manuseio para verem as fotos (deixando-lhes, inclusive, uma cópia para leitura posterior); ou agendamento de reunião/encontro na escola e na comunidade para apresentar-lhes e discutir os dados produzidos junto deles naquele contexto.

Afirmamos que, assim como o processo de produção de dados, essa etapa requer uma reflexão cuidadosa por parte do pesquisador, no intuito de poder também ser um momento respeitoso junto aos participantes da pesquisa. Destacamos, ainda, que o pesquisador nem sempre vive momentos tranquilos nessa etapa. Algumas vezes, a não ressonância do que está sendo compartilhado com determinado grupo potencializa novas reflexões, as quais, em razão do foco tão necessário à realização de uma pesquisa, não foram anteriormente realizadas.

Exemplo de uma experiência nessa perspectiva foi a nossa devolutiva no contexto de assentamento (ALBUQUERQUE; BOITO; FLORES; 2016). Organizamo-nos, em conjunto com a professora responsável pela escola,

para que a devolutiva ocorresse em dia de formação pedagógica, na própria escola. Nessa oportunidade, participaram professoras, auxiliares, secretária, professora responsável; também tivemos a presença do novo Secretário de Educação e das Coordenadoras de Educação Infantil do município. Embora as famílias tenham sido convidadas via bilhete na agenda das crianças e nossa ida tenha sido divulgada na comunidade, reforçando o convite para participarem, o número de representantes foi restrito: estiveram presentes dois representantes das famílias (nosso estudo envolveu cinco famílias) e dois representantes do movimento (participaram, nessa categoria, três representantes).

Buscamos, na apresentação, dar foco às nossas interpretações do fazer pedagógico naquela instituição com outras possibilidades que envolvessem mais as famílias e o movimento social, uma vez que essas foram as principais demandas expressas nas entrevistas realizadas. Sugerimos às professoras algumas leituras que consideramos poder ajudá-las a compreender melhor o que estávamos falando. Entregamos vários exemplares de materiais em modo impresso e também publicações em livros.

Não observamos, no entanto, qualquer demonstração de entendimento, pergunta ou até mesmo discordância sobre o que apresentamos. Passamos a tarde na escola e saímos frustradas. Tínhamos a pretensão de que aquela nossa partilha pudesse contribuir para a qualificação daquelas docentes e, conseqüentemente, para as experiências das crianças, melhorando, assim, a relação entre escola, família e comunidade.

Após o retorno, buscamos ainda compreender o acontecido, e chegamos à leitura de Tardiff e Zourhlal (2005). Os autores enfatizam que “[...] os pesquisadores e professores com frequência não falam a mesma língua, não somente em termos de conteúdo conceitual como também em termos de finalidades e modos de produção” (p. 29).

Será que nosso vocabulário foi o mais adequado? Será que unir escola, família e comunidade ao mesmo tempo intimidou as pessoas a compartilharem suas opiniões e questões? Consideramos, por fim, que, além dessas possibilidades, talvez nosso compromisso pudesse ter sido de fomentar algumas formações sobre o que problematizamos, de modo pontual, junto àquele corpo docente.

Até que ponto a devolutiva, por si só, significa que tenhamos concluído o processo de pesquisa se notamos que precisavam de auxílio para superar os problemas identificados em nosso estudo? Acreditamos que o debate no grupo de pesquisa, após a devolutiva, encaminhava-nos para a continuidade e permanência na escola por meio de um projeto de extensão, com o objetivo de desenvolver uma formação continuada com os seus profissionais, mas, infelizmente, por variadas dificuldades, essa proposta não se consolidou.

Além disso, nessa devolutiva, não envolvemos as crianças, que também participaram da produção de dados de forma bastante importante. Concordamos em registrar nossa falha para que os pesquisadores que leiam compreendam que o processo de devolutiva de pesquisa é bastante complexo e precisa ser ético com todos(as) os participantes.

Nelson Mandela, em uma de suas frases inspiradoras, disse: “Eu nunca perco: ou eu ganho ou aprendo”. É assim que nos sentimos ao refletirmos sobre nossos (des)caminhos de pesquisa. Nesse processo contínuo de aprendizagem, a devolutiva na pesquisa de Boito (2017) realizou-se em duas etapas. A primeira deu-se no contexto da escola, tendo a presença de docentes, Secretária de Educação, funcionárias da escola, todas as famílias que participaram da pesquisa e comunidade geral. Nessa mesma ocasião, houve a participação das crianças de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental e das crianças de 5º ano do ano anterior – ou seja, estas últimas participaram do estudo, mas que já não estudavam naquela instituição. A segunda etapa foi realizada em seção da Câmara de Vereadores Municipal, aberta a todos os munícipes que desejavam saber mais sobre a pesquisa realizada, junto aos responsáveis administrativos daquela cidade.

Nessa devolutiva, ao contrário da experiência anterior, houve intensa participação em ambas as etapas por meio de colocações, complementações e questionamentos. As próprias crianças, não consideradas anteriormente, indagaram a pesquisadora por não ter mantido seus nomes na pesquisa e, assim, deram-lhe oportunidade de nova explicação sobre as justificativas de preservar as iniciais, visando garantir ao máximo o desejo que haviam expresso, quando da assinatura dos Termos de Assentimentos,

quanto a manter seus nomes, e que, por questões éticas, não pôde ser completamente atendido. Esse momento também passou a ser, para a pesquisadora, uma confirmação de sua hipótese, uma vez que uma das crianças prontamente se pronunciou, justificando que então, pelas iniciais apontadas, descobririam quem falou e o que falou.

Na seção da Câmara de Vereadores, a devolutiva configurou-se para pensar como o poder público pode, a partir dos dados apresentados, continuar avançando e quais outras frentes deve tomar para garantir uma educação cada vez mais respeitosa aos cidadãos de todas as idades. Em resumo, a devolutiva da pesquisa atingiu, nessa outra pesquisa, uma dimensão de contributo real, aliando-se à perspectiva de Brandão (2014): “[...] a finalidade de todo o conhecimento é o partilhar na construção da felicidade de todos e todas e entre todos e todas” (p. 12).

Fazendo relação com esse partilhar, a vivência de Albuquerque (2009), que compreendeu ser importante fazer uma primeira “devolutiva” antes mesmo do encerramento da sua tese, possibilita diferentes reflexões, como a questão do orgulho dos participantes da pesquisa por terem participado do estudo:

Todas as famílias decidiram por permanecer com seus nomes e fizeram questão desta utilização, pois, como disse Deise: “Ué, é claro que eu quero que use meu nome, não é a minha história que tu vai contar? Então, este trabalho aí, esta tese é nossa, é a nossa tese.” A fala de Deise revela um pouco da autoria e interação que se estabeleceu, o que permite dizer que eu serei apenas uma tradutora das histórias e das questões discutidas durante a pesquisa, pois os autores fomos todos nós. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 127).

Ainda, a própria pesquisadora reflete sobre o entendimento de que, a partir da pesquisa, foram propiciadas outras possibilidades para as famílias e a comunidade naquele contexto:

Estas consequências não podem ser previstas, mas em mim tornou-se um compromisso de muito mais que um retorno das conclusões da pesquisa, de realmente poder contribuir com os projetos daquela comunidade, pois acredito que a pesquisa contribuiu para mais um elo se estabelecer entre a comunidade e a FURG. Como pesquisadora, tentei evidenciar que há um interesse científico, político e pedagógico da Universidade na comunidade ao seu redor e também percebi que aquela comunidade encontra na Universidade uma parceira em seus projetos. Um exemplo claro foi quando Seu Henrique me pediu que tentasse um auxílio junto aos engenheiros da Universidade para construir a planta da Associação de Bairro para que ele, junto com o presidente, pudesse elaborar um projeto para enviar ao Congresso Nacional, pois há um deputado que se disponibilizou em auxiliá-los, já que há uma verba disponível para este setor, e eles possuem muitos planos para ampliação da associação. Portanto, a relação com a Universidade já se dava no dia a dia da comunidade através da escola, do posto de saúde, de alguns projetos que acontecem na associação, além de a Universidade ser um local de lazer e de passagem dos moradores. (ALBUQUERQUE, 2009, p. 107-108).

Destacamos que a relação construída pelos sujeitos de pesquisa inicia-se na assinatura do TCLE e precisa ser consolidada e concluída. Muitas vezes, na conclusão, são os próprios sujeitos de pesquisa que sugerem como gostariam de concretizar a finalização dessa etapa. Exemplificamos algumas propostas, como um encontro informal, um relatório impresso disponibilizado na associação de moradores, algumas imagens fotográficas presenteadas, uma confraternização ou alguns encontros de formação continuada. Enfim, essas são algumas alternativas para o encerramento da pesquisa. Acreditamos que a “devolutiva” faz parte de um ritual de conclusão que compreende a pesquisa como um processo e, por isso, é de suma importância.

8.4 Palavras finais

Este capítulo teve como objetivo apresentar algumas reflexões fundamentadas nas relações que se constituem na/da escola com as famílias e a comunidade e a partir de três experiências de pesquisa vividas. Escolhemos dividir com o leitor a experiência da entrada em campo, do cotidiano e das devolutivas de pesquisa – momentos cruciais na pesquisa em educação.

Visamos, no âmbito desta escrita, dar ênfase à necessidade de zelo e respeito, por parte do pesquisador que opta por pesquisar nessas perspectivas, junto aos participantes do seu estudo. Para tanto, para além da busca da assinatura do Termo de Consentimento, apresentamos pistas de quanto algumas situações podem de fato legitimar a autorização da presença do pesquisador no cotidiano das redes escolares, familiares e comunitárias.

Sugerimos que a entrada em campo aconteça em variados dias da semana, meses do ano e horários, em busca de produzir dados com maior qualidade. Argumentamos sobre a necessidade dos períodos de afastamentos do lócus de pesquisa e consideramos a necessidade de haver um equilíbrio nessas situações, buscando sempre articular a teoria e a prática de modo ético e respeitoso.

Enfim, propomo-nos a pensar a pesquisa como um processo, incluindo as “devolutivas” junto aos grupos que subsidiaram a concretude de nossos estudos, pois consideramos que estas também integra importante etapa da pesquisa em educação.

Reconhecemos que falar da pesquisa nos seus bastidores é trazer à tona o que ficou por trás. Como num palco, atrás das cortinas acontecem inúmeros movimentos para que o espetáculo aconteça; numa pesquisa, é na dinâmica do processo vivenciado entre pesquisadores e pesquisados que são produzidos os dados. Foi este o desafio deste capítulo: apresentar como nós construímos essas relações em nossas pesquisas junto a escolas, famílias e comunidades.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Para além do ou “isto” ou “aquilo”**: os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. 2009. 368 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ALBUQUERQUE, Simone Santos de; BOITO, Crisliane; FLORES, Ana Paula Preto. **Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica**: “Caracterização do atendimento de crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil”. Porto Alegre: UFRGS, 2016. No prelo.
- AUGRAS, Monique. História oral e subjetividade. In: VON SIMSON, Olga R. de M. (org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas: Centro de Memória – Unicamp. 1997.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BOITO, Crisliane. **Práticas pedagógicas para infâncias no/do campo**: experiências de uma escola em interlocução com crianças e famílias. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 7-10.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/reso196_10_10_1996.html. Acesso em: 12 mar. 2017.
- _____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Brasília Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/reso466_12_12_2012.html. Acesso em: 12 mar. 2017.
- _____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016**. Brasília. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.
- GARANHANI, Marynelma Camargo; MANRIQUE, Ana Lúcia. Divulgação de resultados da pesquisa em educação: propostas de devolutiva. In: Colóquio da AFIRSE, 2006, Lisboa. **Actas do XIV Colóquio da AFIRSE**. Lisboa: Afirse, 2006. p. 1-11.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. **Pesquisas urbanas**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VICTORIA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde**. Porto Alegre: Tomo Editorial. 2000.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1989.

TARDIFF, Maurice; ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

9 AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE PESQUISA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RODRIGO SABALLA DE CARVALHO
BIANCA SALAZAR GUIZZO

Esse artigo é decorrente da nossa inserção profissional e acadêmica no âmbito da Educação Infantil. Tal inserção tem possibilitado a discussão sobre o modo como as crianças vêm vivendo as suas infâncias nos espaços escolares. Essa discussão tem se dado a partir de diferentes vieses, quais sejam: a) do ensino (seja como profissionais atuantes na primeira etapa da educação básica, seja como docentes de ensino superior em licenciaturas em Pedagogia atuando na supervisão de estágios desenvolvidos nessa etapa); b) da pesquisa em educação (uma vez que um número significativo de nossas investigações tem se voltado a pesquisar não só a Educação Infantil em si, como também sobre e *com* crianças a ela vinculadas).

É fato que as crianças e as infâncias têm ganhado destaque em diferentes espaços da sociedade, inclusive no âmbito de pesquisas científicas e acadêmicas. Entretanto, a partir do final do século XX é possível observar todo um movimento que tem posicionado as crianças como sujeitos de pesquisas. Muitos estudos voltavam-se para a infância como uma etapa importante da vida, com suas peculiaridades e culturas. Contudo, parte significativa dessas pesquisas não levava em conta o que as crianças diziam acerca das suas mais variadas experiências, sobre o que diziam, sobre o que sentiam e sobre o que pensavam, já que – com frequência – limitavam-se a pesquisar

e a escrever sobre elas numa visão adultocêntrica, excluindo-as assim do possível protagonismo que poderiam ter (ALANEN, 2001; QUINTEIRO, 2002).

Tem havido um crescimento de pesquisas que não só procuram discutir *sobre* as infâncias e as crianças, mas buscam dialogar e discutir *com* elas (GUIZZO, 2005, 2011; FELIPE, 2009; PEREIRA, 2012; MARCELLO, 2015; GAVIÃO, 2012, 2017; DORNELLES; FERNANDES, 2015). De acordo com Müller e Carvalho (2009), os pressupostos etnográficos são profícuos para “dar voz” às crianças, pois possibilitam sua participação na geração dos dados da pesquisa sobre suas maneiras de ser, sentir, agir e pensar. Nesse tipo de investigação, as crianças são compreendidas como sujeitos atuantes no espaço cultural e social; não como passivas diante das práticas em que são envolvidas. O crescimento de pesquisas envolvendo a participação das crianças vincula-se ao fato de cada vez mais pesquisadores/as interessarem-se por procurar saber o “modo como as crianças participam da construção da cultura em que estão inseridas, ressignificam e constroem sentidos particulares sobre os espaços que frequentam, sobre os produtos que consomem e sobre sua participação ativa ‘como agente e co-constutora de seu desenvolvimento’” (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 24).

Posicioná-las como sujeitos protagonistas e atuantes em pesquisas não tem se mostrado tarefa simples, uma vez que isso demanda uma série de cuidados e de iniciativas. Sendo assim, neste texto, nossa intenção é: a) apresentar e discutir alguns aspectos éticos que precisam ser acionados quando se trata de investigações que envolvem crianças; b) apresentar limites, possibilidades e desafios metodológicos frequentemente surgidos nesse tipo de investigação.

9.1 Sobre os aspectos éticos

Autoras como Leena Alanen (2001), Jucirema Quinteiro (2002), Sônia Kramer (2008) e Rita Ribes Pereira (2015) atribuem especial importância às metodologias que privilegiam as falas e as atitudes de crianças, uma vez que são sujeitos que têm suas próprias ideias provenientes das experiências vividas em seus cotidianos. As referidas autoras salientam que muitas

pesquisas realizadas em torno da temática da infância problematizam alguns artefatos culturais que são produzidos para essa faixa da população, porém partem da visão de pesquisadores/as adultos/as, o que acarreta a não escuta das opiniões das crianças. Daí a importância de se atribuir um maior espaço aos seus comportamentos, às suas atitudes e às suas falas.

Em algumas pesquisas por nós desenvolvidas, temos procurado, justamente, atribuir destaque àquilo que as crianças fazem, falam e pensam. A partir das perspectivas teórico-metodológicas que adotamos, como já referido, não existe um único modelo ou conjunto de regras a ser seguido em todos os processos investigativos. Quando nos propomos a realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, a nosso ver, é preciso empregar uma ampla variedade de métodos interligados com o objetivo de procurar buscar melhores maneiras de tornar mais compreensível aquilo que nos propomos a investigar. Os/as investigadores/as que aí se inserem supostamente precisam estar atentos/as a muitos detalhes, não podem ter medo da transparência, de revelar os bastidores, os “erros” e os “acertos” da investigação, já que uma pesquisa nunca acontece de maneira linear. Além disso, há a oportunidade de se criarem estratégias específicas, de acordo com as particularidades de cada pesquisa, tanto no que diz respeito à reunião de informações, quanto à posterior análise das mesmas. Maria Manuela Ferreira (2008, p. 150) infere que o

reconhecimento das diferentes capacidades e competências das crianças e o recurso a variadas estratégias de comunicação com elas, facilitadoras da expressão dos talentos que possuem, visa fundamentalmente garantir a sua participação mais ativa no processo de pesquisa.

Sendo assim, em nossos processos de investigação, foi necessária a utilização de não apenas uma, mas de diferentes estratégias para a realização das pesquisas. Dentre elas, destacamos: observações, desenvolvimento de atividades específicas, proposição de entrevistas com crianças e seus

responsáveis, realização de grupos de conversas e discussões a partir da apresentação de determinados artefatos culturais com crianças compreendidas na faixa etária de 5 a 7 anos. O uso desses múltiplos métodos deu-se com o objetivo de assegurar uma compreensão em profundidade das questões que nos propusemos a investigar. Em seção posterior, deter-nos-emos a apresentar a maneira como se deu o desenvolvimento dessas estratégias.

Nas pesquisas de Guizzo (2005; 2011), alguns cuidados com os procedimentos éticos foram adotados. Para darmos início às pesquisas, procuramos as Secretarias de Educação às quais pertenciam as escolas em que as crianças estavam inseridas. Depois disso, fomos encaminhados/as para as escolas, onde apresentamos os projetos de pesquisas à comunidade escolar (principalmente equipes diretivas e professores/as). Assim que houve o aceite por parte da escola e das professoras titulares das turmas, uma reunião com os/as responsáveis pelas crianças foi agendada. Nessa reunião, foi apresentado a eles/as o projeto, bem como um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam resumidamente os objetivos da pesquisa, bem como os contatos dos/as pesquisadores/as, caso fosse necessário o esclarecimento de dúvidas. O referido termo foi feito em duas vias e assinado tanto pelo/a pesquisador/a como pelo/a responsável, ficando uma via para cada um/a. Com as crianças também houve um encontro em que conversamos com elas a respeito do que estaríamos fazendo durante um determinado período, bem como as consultamos quanto ao seu interesse em contribuir conosco.

Aqui, entretanto, cabem algumas ressalvas quanto ao TCLE quando tratamos de investigações que envolvem crianças. As pesquisas que desenvolvemos deram-se no âmbito da educação infantil, o que quer dizer que grande parte dos sujeitos envolvidos ainda não era alfabetizada e não podia compreender o que constava nesse Termo, bem como não podia assiná-lo pela incapacidade de ainda não saber escrever. Jeane Félix (2012), que desenvolveu pesquisas cujos sujeitos eram jovens, argumenta que, no campo das pesquisas acadêmicas, não tem havido sintonia com aquilo que consta em documentos oficiais legais no que diz respeito ao

gozo de direitos e deveres de jovens.¹ Segundo essa autora, no caso de algum dos sujeitos ser menor de dezoito anos, haveria necessidade do consentimento e autorização de seus responsáveis a fim de possibilitar sua participação na pesquisa, o que talvez inibisse, e até inviabilizasse, suas participações na pesquisa por ela proposta (FÉLIX, 2012).

No caso de nossas pesquisas, que foram realizadas com crianças, levantamos os seguintes questionamentos: quem pode/deve consentir sua participação? Qual seria uma boa maneira de aproximação às crianças? Qual seria a melhor forma de informá-las sobre as pesquisas que, no nosso caso, pretendiam colocá-las como protagonistas dos processos investigativos? Mueller e Instone (2008) argumentam que o consentimento deve ser compreendido não como algo único e datado, mas sim como algo contínuo, que deve fazer parte de todo o processo investigativo; ou seja, em vários momentos deve haver o que eles nomeiam de “re-consentimento”, que prevê a retomada e a revisão de aspectos éticos articulados à investigação, tanto por parte dos/as pesquisadores/as como por parte dos/as pesquisados/as.

Os cuidados com as questões éticas atreladas às pesquisas desenvolvidas, de 2012 a 2016, no campo das ciências humanas e sociais eram baseados na Resolução 466/2012, cuja ênfase recai muito mais sobre os aspectos vinculados ao campo da saúde, já que essa resolução foi desenvolvida, aprovada e homologada no âmbito do Conselho Nacional de Saúde (CNS). No ano passado, foi aprovada a Resolução 510/2016, a qual procura dar conta das especificidades éticas das pesquisas desenvolvidas no campo das ciências humanas e sociais e que envolvem a participação de seres humanos. Antes de nos determos em discorrer sobre essa resolução, é importante salientar que corroboramos o entendimento de Rita Ribes Pereira (2015, p. 62-63), quando afirma que a

¹ Dentre esses documentos, é relevante ser mencionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990).

ética na pesquisa implica uma postura que se instaura desde o nascimento das suas questões iniciais até a circulação dos seus resultados, incluindo nesse longo processo uma infinidade de encontros – com as teorias, com as crianças, com as instituições, etc. e também do pesquisador com ele mesmo. O processo de pesquisa é feito de minúcias e de intermitentes tomadas de decisões, cada uma delas exigindo do pesquisador um posicionamento ao qual não pode se isentar de responder e de responsabilizar-se – pelas teorias, pelas crianças, pelas instituições e também por ele mesmo.

Em resumo, “[...] a ética, como postura de pesquisa, não é dada de modo *a priori*, mas é parte constitutiva da questão da pesquisa” (PEREIRA, 2015, p. 53). Dizendo de outro modo: para que as questões éticas sejam cumpridas, não bastam as assinaturas dos sujeitos pesquisados em um termo que lhes é dado antes de iniciar-se a pesquisa. Como discute a referida autora, tais questões permeiam todo o processo investigativo.

Sobre o consentimento dos sujeitos envolvidos em uma investigação, tem-se, na Resolução 510/2016, que ele não precisa ser necessariamente escrito, o que abre algumas possibilidades, principalmente em se tratando de pesquisas *com* crianças. Em capítulo intitulado “Do processo de consentimento livre e esclarecido”, enfatiza-se que a questão ética nesse campo vai além de uma assinatura no TCLE e que o consentimento liga-se ao estabelecimento de confiança entre quem pesquisa e quem é pesquisado/a. E, mais do que isso, esse consentimento deve estar constantemente aberto à negociação, ao questionamento e, até mesmo, à sua interrupção. Afirma-se, também, que esse processo deve desenrolar-se de maneira espontânea, evitando-se situações muito formais. Conforme Guerreiro (2016, p. 2627), no Artigo 5º desse Capítulo, o

processo de comunicação do consentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser

consideradas as características sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas.

Na Seção I, que traz a questão da participação de crianças em pesquisas, salienta-se que seus/suas responsáveis deverão consentir suas participações, porém deverão ser preservados seu direito e sua vontade de participar ou não de determinado processo investigativo.

Trouxemos aqui considerações sobre essa Resolução no sentido de evidenciar que movimentos têm sido colocados em prática no sentido de mostrar o que tem sido pensado e feito no campo das ciências humanas e sociais no que diz respeito aos aspectos ético-metodológicos de pesquisas que envolvem seres humanos.

Em outra pesquisa, iniciada em 2012, deparamo-nos com a necessidade de inserir nosso projeto na Plataforma Brasil. Trata-se de um sistema eletrônico criado e implantado, desde setembro de 2011, pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país. Ou seja, ampliava-se o processo burocrático para dar início a pesquisas que envolviam sujeitos – nesse caso, mais especificamente, crianças.

O primeiro contato com os documentos necessários para submissão à referida plataforma gerou-nos estranhamento, pois alguns dados solicitados não cabiam ao tipo de pesquisa que desenvolvemos. Além disso, ela foi pensada para pesquisas que se articulam com o campo das Ciências da Saúde, cujas demandas não são as mesmas que temos no campo das Ciências Humanas. Sendo assim, deparamo-nos com uma série de protocolos que não consideravam e não abarcavam as intenções de pesquisa vinculadas ao nosso campo, qual seja: o das ciências humanas e sociais.

Importante também considerar que os dados solicitados no momento da submissão de dados referentes à pesquisa que estávamos propondo na Plataforma Brasil, bem como a forma como se dá o preenchimento de tais dados (anteriormente ao início do processo investigativo em si)

levam-nos a entender que as questões éticas envolvidas parecem ficar exteriores a esse processo. Entretanto, desde o nosso ponto de vista, que compreende a ética como estando vinculada à nossa relação com o(s) outro(s), as questões éticas devem andar juntamente com o processo. Dito de outro modo, devem fazer parte dele.

9.2 Sobre possibilidade de propor pesquisas com crianças

Os estudos envolvendo pesquisas com crianças têm defendido a autonomia das formas culturais das crianças e privilegiado a utilização da etnografia como importante recurso metodológico para compreender a visão que elas têm do mundo. Isso porque, conforme Graue e Walsh (2003), através da etnografia é possível evidenciar os modos peculiares de como as crianças produzem culturas no contexto das relações sociais que estabelecem com os adultos e com os seus pares.

Ao contrário das perspectivas sociológicas tradicionais, que apresentam uma imagem de criança pré-social em relação ao adulto, a sociologia da infância remete a uma análise que revê o posicionamento das crianças na estrutura da sociedade (JAMES; JENKS; PROUT, 2004). As pesquisas de cunho etnográfico, tais como as que temos proposto, fundamentam-se na concepção de criança como ator social, como informante competente das experiências que são vivenciadas nos contextos específicos do qual faz parte. Essa perspectiva metodológica, ao possibilitar ao investigador aproximar-se do cotidiano infantil, permite que ele considere os processos de apropriação, reinvenção e reprodução (CORSARO, 2011) realizados pelas crianças na produção de suas culturas – negando o conceito de criança como indivíduo passivo, mero receptor de normas impostas pelos adultos.

Nos estudos etnográficos que envolvem crianças, destacam-se principalmente os de Delalande (2001, 2012), Ferreira (2004) e Corsaro (2002, 2005), autores que defendem o argumento de que as crianças são produtoras de culturas infantis. Esses autores evidenciam, através de suas pesquisas, que é no meio social que as crianças manifestam-se e

constroem culturas infantis (CORSARO, 2011) por meio de um processo dinâmico de interação social. Isso porque, de acordo com Delalande (2012), os pesquisadores interessam-se pelo que as crianças fazem a partir das situações que vivenciam diariamente no contexto social mais amplo. Eles estudam o modo pelo qual as crianças ressignificam as informações que recebem, como elas reagem, negociam e interpretam os desafios que enfrentam diariamente para entenderem como funciona o mundo adulto.

Delalande (2001) desenvolveu uma investigação etnográfica sobre as práticas de crianças nos pátios de recreio de escolas maternas e de ensino fundamental na França a partir de um trabalho de imersão de longo prazo no grupo estudado e de uma abordagem global. O projeto teve como objetivo compreender as relações sociais estabelecidas no recreio sob o ponto de vista de seus ocupantes, evidenciando as dimensões sociais e culturais dos grupos estudados. Para tanto, observou e entrevistou crianças sobre o cotidiano do recreio com a finalidade de analisar o que elas vivenciavam nesse período, construindo a hipótese global de que organizam esse momento partilhado e colocam, dentro dele, as práticas que lhes são próprias. No contexto de sua pesquisa, a antropóloga definiu o recreio como um tempo/espaço de relativa autonomia infantil. Isso porque o recreio pode ser considerado como o momento no qual as crianças geralmente têm liberdade para a realização de atividades de livre escolha, a construção de relações com os pares, a constituição de estatutos de jogo e a combinação de regras lúdicas e sociais (DELALANDE, 2001).

A pesquisa desenvolvida focalizou os processos de socialização vivenciados pelas crianças entre seus pares no recreio. Tais processos são descritos na pesquisa como constituintes de uma microssociedade coordenada pelas crianças. Através do trabalho de campo, a pesquisadora evidenciou que elas estruturam as relações com seus pares a partir de saberes decorrentes de uma ordem social mais ampla. Por outro lado, as crianças, ao vivenciarem situações de jogo das quais emerge o poder, o amor, as disputas e as negociações, também elaboram culturas infantis. Delalande (2001; 2012) conclui sua pesquisa afirmando que os professores, para ensinarem, intervêm na

ação da criança com base em uma relação hierárquica e totalmente desigual. Na contramão dessas relações hierárquicas comumente vivenciadas pelos adultos com os pequenos, a pesquisadora destaca que, entre pares, as crianças aprendem em condições de igualdade mais próximas daquelas que encontrarão quando crescerem, socializando-se, e não somente se adaptando, já que desenvolvem um processo extremamente criativo de apropriação, reinvenção e produção do social (DELALANDE, 2012).

Na esteira dessa perspectiva metodológica, no que diz respeito à pesquisa com crianças, Ferreira (2004; 2008) desenvolveu uma investigação etnográfica situada no campo de pesquisa da Sociologia da Infância. Na referida pesquisa, procurou evidenciar o lugar e o espaço das crianças pequenas no contexto educativo de um Jardim de Infância (para crianças de 3 a 6 anos) em Portugal, discutindo as implicações epistemológicas e metodológicas da pesquisa com crianças. O estudo da pesquisadora centrou-se nelas, observando as dinâmicas socioculturais que vivenciavam, e teve o propósito de evidenciá-las como atores sociais competentes, implicados nos seus mundos de vida cotidiana.

Através de observações do cotidiano institucional, a pesquisadora acompanhou a constituição e a transformação das rotinas de pares produzidas pelas crianças. Por meio da descrição minuciosa das rotinas vivenciadas pelo grupo investigado, evidenciou que as crianças, por meio da produção de culturas de pares, constituem ordens instituintes frente às ordens institucionais estabelecidas pelos adultos. Nesse sentido, a autora infere que as crianças, apesar de se socializarem no interior de processos de reinvenção e reprodução social, a partir de normas e regras construídas com base no contexto social adulto, são extremamente criativas em seus processos de construção de ordens instituintes. Ou seja, não são reprodutoras passivas do mundo adulto, mas sujeitos capazes de reproduções interpretativas (CORSARO, 2002; 2005; 2011).

Desse modo, propondo um outro modo de observar o cotidiano institucional escolar, Ferreira (2004) visibiliza, em sua pesquisa, as formas de disciplinamento da criatividade e da liberdade vivenciadas diariamente pelas crianças, evidenciando uma relação estabelecida entre adultos e crianças pautada em uma cultura escolar que valoriza um corpo submis-

so e passivo. Por outro lado, aponta para a possibilidade de o Jardim de Infância tornar-se um espaço de cidadania através da garantia do direito das crianças à brincadeira e à expressão de suas culturas infantis por meio de múltiplas linguagens (FERREIRA, 2008).

Compreendendo as crianças como atores sociais que negociam, compartilham e criam culturas, Corsaro (2011), enquanto sociólogo interessado na pesquisa com crianças, também utilizou pressupostos etnográficos para evidenciar vozes, olhares, experiências e pontos de vista infantis durante brincadeiras em Escolas de Educação Infantil da Itália e dos Estados Unidos. Através de suas pesquisas, Corsaro (2002; 2005; 2011) ressignificou o conceito de socialização, evidenciando que as crianças produzem culturas de pares e que, portanto, é possível repensar as práticas das Escolas de Educação Infantil tendo em vista a abertura de espaços democráticos de efetiva participação nas proposições que a elas são dirigidas. Isso porque, a partir do conceito de reprodução interpretativa, Corsaro (2002, 2011) evidenciou que as crianças não imitam ou simplesmente internalizam o mundo ao seu redor. Elas lutam para fazer sentido em suas culturas, interpretá-las e delas participarem. As crianças, coletivamente, produzem culturas de pares² (CORSARO, 2002). Nesse sentido, as culturas de pares das crianças são produções coletivas, criativas e inovadoras. Essas culturas resultam da apropriação criativa que realizam das informações do mundo adulto para endereçá-las aos seus próprios interesses enquanto grupo de pares.

Em tal contexto de discussão, as culturas infantis são entendidas pelo pesquisador como uma forma de ação social, já que as crianças criam seus próprios modos de compreensão e ação sobre o mundo, não dependendo apenas das instituições e dos adultos como agências de socialização (CORSARO, 2011). Isso significa que as crianças não contribuem somente com a cultura adulta, mas apropriam-se de modo criativo de informações do mundo adulto para

² Corsaro (2011, p. 127) define o conceito de cultura de pares como “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com seus pares”.

produzirem suas culturas de pares peculiares. Em suma, o objetivo de Corsaro (2002) é contribuir para uma mudança da concepção de infância, vendo-a como uma forma estrutural e percebendo as crianças como agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade através de suas negociações com adultos e de suas produções criativas de culturas de pares.

A partir do panorama trazido pelas pesquisas apresentadas, pode-se afirmar que elas evidenciam um novo horizonte conceitual e metodológico para a compreensão das relações sociais estabelecidas entre as crianças nas Escolas de Educação Infantil. É perceptível o deslocamento da concepção propedêutica da infância para o seu entendimento enquanto um componente da estrutura da sociedade que deve ser levado em consideração por aqueles que optam por realizar pesquisa com crianças. Sob essa perspectiva, a infância é entendida como uma categoria social e geracional. Em outras palavras, as crianças compõem uma categoria social: a infância, que ocupa um lugar na estrutura social, assim como a idade adulta e a velhice (JAMES; JENKS; PROUT, 2004). Enquanto categoria geracional, a infância nunca desaparece, mesmo que as concepções a respeito dela variem historicamente.

Tal como os exemplos de pesquisas aqui trazidos, em nossas investigações também procuramos observar as falas e as ações das crianças, os momentos e os lugares nos quais ocorrem, os significados que assumem. De acordo com Christensen e James (2005), o pesquisador pode identificar os conhecimentos culturais e as práticas que os sujeitos constroem e utilizam para interpretar a experiência e gerar ações sobre o mundo. Como afirmamos anteriormente, valer-se de pressupostos etnográficos abre a possibilidade de as crianças produzirem, juntamente com os pesquisadores, os dados da pesquisa. A vantagem da utilização desses pressupostos investigativos evidencia-se por seu poder descritivo, pela possibilidade de incorporar os dados à forma, à função e ao contexto das relações estabelecidas pelos grupos de crianças observados (GRAUE; WALSH, 2003).

O trabalho do pesquisador consiste, primeiramente, em observar e, depois, em transformar essas observações em textos reflexivos que narrem as situações vivenciadas. Desse modo, existe a possibilidade de

o pesquisador retratar toda a riqueza dos inúmeros contextos nos quais as crianças movimentam-se, levando em consideração o ponto de vista delas a respeito das práticas institucionais a que são submetidas. Pelas razões que temos apontado aqui é que destacamos e utilizamos as perspectivas etnográficas em pesquisas que envolvam crianças, devido à viabilidade de estabelecer relações mais próximas com elas (GRAUE; WALSH, 2003). Para que tais relações estabeleçam-se, um dos aspectos a ser considerado nesse tipo de pesquisa é o vínculo com as crianças. E é sobre esse aspecto que discorreremos na seção a seguir.

9.3 Sobre o vínculo com as crianças

O cumprimento de trâmites burocráticos para a realização de pesquisas que envolvam a participação de crianças é importante. Sem a autorização prévia de órgãos responsáveis ou de mantenedoras de instituições que se voltam para a atenção, a educação, o cuidado e o atendimento da primeira infância, é praticamente inviável iniciar uma investigação com sujeitos da mais tenra idade. Em nossos casos, escolas públicas de Educação Básica constituíram-se em campos de pesquisa. Por isso, como já mencionamos, o primeiro passo foi contatar as Secretarias de Educação às quais as escolas estavam vinculadas. O segundo foi contatar as equipes diretas das escolas que elegemos para dar início à produção de dados dos projetos de pesquisas que estávamos desenvolvendo. Além disso, foram consultados/as professores/as titulares das turmas, bem como seus/suas responsáveis.

Entretanto, as negociações e aproximações mais importantes ainda estavam por vir. De nada bastaria o cumprimento das etapas supracitadas caso não conseguíssemos envolver as crianças no processo investigativo. Sendo assim, um dos primeiros cuidados que tivemos foi o estabelecimento de laços com elas. Tínhamos consciência de que haveria necessidade de nos tornarmos próximos e familiares a elas para que suas participações fossem satisfatórias no processo que estava por vir. Sendo assim, antes de iniciarmos a pesquisa em si, planejamos a nossa permanência na es-

cola por duas semanas. Nesse tempo, atuamos como observadores/as participativos/as, ou seja, ficamos junto às turmas buscando auxiliar a professora e as crianças no que fosse necessário, participamos do que era proposto e, até mesmo, propusemos algumas atividades pedagógicas com o prévio consentimento da professora. Mais do que se limitar a chegar, olhar, observar, anotar, mais do que ir até a escola e “coletar” os dados, tornou-se fundamental a interação com o grupo.

Ao final das duas semanas, foi possível perceber a aproximação das crianças: elas interagem conosco, faziam-nos questionamentos sobre os mais diversos assuntos, envolviam-nos em suas brincadeiras, pediam-nos auxílio em pequenas atividades do seu cotidiano. Ao observarmos que elas estavam mais acostumadas e familiarizadas com as nossas presenças, iniciamos as atividades das nossas investigações. Vale destacar que as temáticas centrais de nossas investigações eram: infância, educação infantil, mídias, consumo e gênero.

9.4 Sobre a participação das crianças

Antes de iniciarmos nossa inserção nas escolas em que realizamos nossas pesquisas, tínhamos definidas as temáticas com as quais iríamos trabalhar. Entretanto, embora já tivéssemos uma ideia sobre as estratégias que utilizaríamos a fim de fazer as crianças participarem, foi somente ao longo do processo investigativo que elas foram sendo delineadas.

Em se tratando de crianças, não é tarefa fácil fazê-las falar. Por isso, selecionamos uma série de materiais a partir dos quais organizamos nossos cronogramas de pesquisa. Dentre esses materiais, destacamos propagandas televisivas, livros de literatura infantil e filmes de animação infantil. Dentre as propagandas televisivas, estavam muitas da boneca *Barbie* e muitas dos carrinhos *Hotwheels*. Dentre os livros de literatura infantil, estavam *Diversidade*, de Tatiana Belinky, e *Tanto, tanto!*, de Trish Cooke. Os filmes apresentados foram: *Kung Fu Panda* e *A Noiva Cadáver*. Importante destacar que os materiais foram escolhidos por nós, pesquisadores, com intencionalidade, por considerarmos que eles eram potentes para desencadear discussões sobre as temáticas de pesquisa eleitas.

Nossa intenção não era possibilitar que elas fizessem uma análise imagética a partir da apresentação desses materiais. Durante os encontros, por nós denominados *Grupos de Conversa*, num primeiro momento, apresentávamos os materiais e, ao seu término, fazíamos questões bem abertas às crianças, tais como “o que chamou a atenção de vocês na propaganda ou no filme?” e “o que acharam de interessante ou não no material?”. A partir das falas que iam sendo proferidas, outras questões iam sendo formuladas.

Em cada uma das pesquisas, as crianças participaram de sete *Grupos de Conversa*. Importante mencionar que a apresentação das propagandas e dos filmes não objetivava a realização de uma análise dos mesmos por parte das crianças. Tais materiais serviram apenas como instigadores das discussões. Em alguns encontros, estas foram muito interessantes; em outros, nem tanto. Supomos que isso tenha ocorrido devido ao elevado número de crianças envolvido na pesquisa. Em uma das turmas, havia 26 crianças; em outra, 25.

Em função disso, no decorrer dos *Grupos de Conversa*, muitos/as eram aqueles/as que não falavam, talvez por inibição, talvez por falta de oportunidade, embora tenhamos tido o cuidado de estimular a participação de todos/as. Chegamos a pensar na possibilidade de convidar apenas algumas crianças para participarem das discussões, porém, em se tratando de crianças compreendidas na faixa etária de cinco e seis anos, isso poderia tornar-se complicado, uma vez que muitas delas poderiam sentir-se frustradas em decorrência da probabilidade de não serem escolhidas como sujeitos de pesquisa.

O tempo de duração das discussões variou muito de um encontro para outro; foi impossível estabelecer um tempo fixo, pois algumas vezes as crianças mantiveram-se interessadas por aproximadamente trinta minutos; outras vezes, no entanto, as discussões não ultrapassaram quinze minutos. Tal fato pode ter se dado em função do simples desinteresse das crianças em discutir, participar e falar, como também pode ter ocorrido em função da “pouca paciência” para ficarem um longo período de tempo detidos em uma mesma atividade. Houve, com frequência, certa dispersão das crianças: elas mudavam de assunto, pediam para tomar água ou para ir ao banheiro, perguntavam se estava chegando a hora do recreio, etc.

Bronwyn Davies (1994, p. 66) auxilia-nos a compreender situações como essa argumentando que as crianças “não dispõem sempre do vocabulário necessário para contar suas experiências [...]”. Talvez, muitas vezes, antes de terem sido questionadas sobre certo assunto, podem não ter tido oportunidade de pensarem sobre ele. Em pesquisa realizada pela referida autora, ela relata que – não raro –, quando as crianças não sabiam ou não conseguiam responder às suas questões, elas simplesmente mudavam de assunto (BRONWYN, 1994).

No nosso caso, uma das temáticas trabalhadas com as crianças foi gênero.³ Por isso, as propagandas e os filmes selecionados, de certo modo, traziam elementos para discutir essa questão. Sabíamos, entretanto, que não poderíamos incluir a palavra “gênero” nas possíveis perguntas a serem feitas aos/às participantes da pesquisa, pois, em se tratando de crianças pequenas, seria pouco provável que elas entendessem seu significado. Em razão disso, fazíamos perguntas abertas, questionando-as sobre o que tratavam as propagandas e/ou filmes e como eram as crianças e/ou os personagens das propagandas ou dos filmes. Em se tratando desses artefatos em que os binarismos feminino/masculino eram bastante explícitos, logo as crianças trataram de classificá-las a partir de características tradicionalmente designadas como femininas (delicadas, frágeis, românticas, etc.) e masculinas (fortes, ágeis, velozes, etc.). A seguir, acionamos um exemplo de como as questões de gênero surgiram a partir da assistência ao filme *A Noiva Cadáver*:

Sandra: Eu também gostei dela. O pai que era feioso... gordo, muito velho e baixinho.

Karen: A mãe era mais alta que o pai... não pode ser mais baixo que a mulher...

³ Na contemporaneidade, há uma ideia fortemente propagada de que os sujeitos podem incluir-se estritamente em duas categorias de gênero que são opostas, distintas e complementares: masculino e feminino. Entretanto, a partir da perspectiva teórica que adotamos (pós-estruturalista de análise), o conceito de gênero surgiu para questionar “verdades” de gênero que não são apenas dadas biologicamente, mas inventadas e sustentadas através de representações colocadas em evidência por meio de diferentes meios (LOURO, 2004; GUIZZO; FELIPE, 2017).

Pesquisadora: Por que não pode?

Karen: Porque é estranho. Os homens são mais grande (sic) que as mulheres... [...]

Leonardo: Eu gostei do Victor! Da Noiva Cadáver não! Ela era feiosa, tinha minhoca no olho. Dos pais dele eu não gostei... a mãe era gorda e o pai careca e já era velho.

[...]

Maria: Os pais da Vitória eram maus... e feios também.

Pesquisadora: Por que tu achas isso, Maria?

Maria: Porque a mulher era alta e o homem baixinho!

Rafael: Não tem problema a mulher ser mais grande!

Sabrina: Não existe, né, Rafael!

Pesquisadora: Vocês nunca viram uma mulher maior que um homem?

Sabrina: Eu não! Nunca!

Rafael: Eu já!

Eduardo: Eu também já, só que não é legal! [...]. (Caderno de campo).

A partir dessas falas, percebe-se que “[...] os repertórios imagéticos [infantis] trouxeram modelos que muitas vezes aparecem reincidentemente em outros artefatos, e que as crianças acabam trazendo para suas construções” (ABREU, 2010, p. 123, acréscimos nossos). Cunha (2005, p. 34) afirma que por “vivermos em uma cultura devotada às imagens, as imagens penetram em nossas vidas, se aderem aos nossos pensamentos sem nos darmos conta dos efeitos delas sobre nós”.

Pensando a partir dessa ideia, ou seja, dos efeitos que as imagens produzem nas infinitas representações que as crianças constroem ao longo de suas vivências, um primeiro ponto a ser considerado refere-se à noção de que são “feios” e “estranhos” os casais cujas mulheres são mais altas do que os homens. Embora infinitas conquistas e mudanças tenham sido realizadas pelas mulheres, nos dias atuais ainda é muito forte a concepção de que os homens são os protetores e responsáveis por suas parceiras, famílias e lares. E tal concepção não deixa de ser reforçada e reiterada a todo

o momento na medida em que casais representados em distintos meios midiáticos são formados por mulheres que são menores (“mais frágeis”) do que os homens (“mais fortes”). Tal entendimento pode ser considerado como um resquício do histórico domínio dos homens sobre as mulheres, quando eles tinham (e, em muitos casos, provavelmente ainda tenham), sobre elas, direitos que elas mesmas não tinham sobre si. Mesmo que não se diga às crianças que “homens devem ser maiores que mulheres”, elas acabam incorporando tal concepção como “naturalmente” dada. Ao longo da pesquisa, procuramos problematizar isso e mostrar as diferentes funções/posições que mulheres e homens têm ocupado, apresentando-lhes nuances, possibilidades e diferenças nas diversas culturas e sociedades.

9.5 Considerações finais

Queremos destacar que, apesar dos desafios que são enfrentados ao longo dos processos investigativos que envolvem seres humanos de um modo geral, pesquisar *com* crianças traz imprevistos, mas – ao mesmo tempo – traz surpresas, momentos gratificantes e prazerosos, principalmente pelo fato de as crianças serem espontâneas e trazerem, em seus comportamentos e em suas falas, o inesperado. Como afirma Larrosa (2004, p. 184):

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.

Concluímos recorrendo a Sarmiento (2002) que aponta que o desafio da pesquisa consiste em reconhecer a capacidade das crianças em formular interpretações próprias e distintas dos adultos sobre o mundo social, integrando suas experiências em um conjunto de modos de comunicação, artefatos, ritos, normas e valores identificados com uma cultura infantil própria. Ou seja, objetiva-se privilegiar os pontos de vista das crianças, considerando-os como importantes textos sociais emergentes do coti-

diano que, referenciados no contexto social mais amplo, revelam valores, conhecimentos e significados que merecem a realização de uma descrição densa e participativa (GRAUE; WALSH, 2003).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luciane. **Bruxas, Bruxos, Fadas, Princesas, Príncipes e outros bichos esquisitos**: as apropriações infantis do belo e do feio nas mediações culturais. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- ALANEN, Leena. Estudos Feministas/ Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001, p. 69-92.
- CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Portugal: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual**: uma trama entre imagens e infância. 249p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- DAVIES, Bronwyn. **Sapos y culebras y cuentos femininos**: los niños de preescola y el género. Madrid: Cátedra/Instituto de la Mujer, 1994.
- DORNELLES, Leni V.; FERNANDES, Natália. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.
- DELALANDE, Julie. **La cour de récréation**: pour une anthropologie de l'enfance. Rennes, França: Press Universitaires de Rennes, 2001.
- DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de culturas infantis. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 65-80.

FELIPE, Jane. Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. **Revista Textura/Ulbra**. v. 11, n. 19-20, p.4-13, 2009.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na infância. *In*: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 133-152.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância**. Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Maria Manuela. Branco demasiado branco: reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 143-162.

GAVIÃO, Juliane Falcão. **As crianças e suas memórias de infância: escola e homeschooling nas narrativas infantis**. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

GAVIÃO, Juliane Falcão. **Representações de gênero e consumo na pesquisa com crianças**. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2012.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUERRIERO, Iara C. Zito. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2619-2629, ago. 2016.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Rompendo com os scripts de gênero e de sexualidade na infância. *In*: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca Salazar (Orgs.). **Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões e sujeições**. Canoas: Editora da Ulbra, 2017, p. 219-228.

GUIZZO, Bianca Salazar. **“Aquele ‘negão’ me chamou de leitão”**: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil**. 157 p. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 2004.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos – Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, M. C. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.163-189.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCELLO, Fabiana de A. Infância-esquecimento, Infância-viagem: Foucault e a ética da pesquisa com crianças. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 127-141, jan./abr. 2015.

MUELLER, Mary-Rose.; INSTONE, Susan. Para além do consentimento informado: consentimento contínuo em pesquisa com seres humanos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2. p. 381-389, 2008.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria. Editorial. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 20, p. 9-11, 2009.

PEREIRA, Rita Ribes. Pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 59-86.

PEREIRA, Rita Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 19-48.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como uma utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXXIII, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

10 REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS EM UMA TESE SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

MARCELO OLIVEIRA DA SILVA

10.1 O que este texto diz

O processo de chegar a se tornar doutor é longo, desgastante e, ao mesmo tempo, transformador. Há momentos em que estamos seguros do caminho que vamos trilhar; há outros em que nem todos os manuais de metodologia científica conseguem ajudar-nos. Temos fases em que vivemos profundamente nossa paixão pelo tema de nossa tese e outras em que duvidamos da nossa capacidade de dele dar conta ou de amá-lo – ainda que há poucos momentos, enchesse-nos de orgulho e de alegria. Cada história de doutoramento está repleta dessas idas e vindas, mas tenho a certeza de que a pesquisa é sim um elemento transformador nas nossas vidas.

É partindo da ideia de transformação que escrevo este texto. Nele, busco relatar, da forma mais fiel possível, o diálogo com o campo que me proporcionou o rigor e o prazer necessários para completar uma tese. A metodologia é, como indica a etimologia da palavra, o caminho a ser trilhado. Não me parece que exista uma forma ou fórmula de se fazer pesquisa em educação, mas possibilidades – algumas mais estruturadas; outras, menos. No meu processo de construção das questões metodológicas, oscilei entre seguir uma prescrição, o que parece conferir certo rigor ao método, e deixar o próprio campo ditar o caminho.

Ao ingressar no programa de doutorado, acabei por mudar totalmente o rumo da minha pesquisa. O primeiro instrumento metodológico que utilizei foi o diário de aula. Como pretendo explicar detalhadamente mais adiante, “diário de aula” é uma denominação especial, utilizada por alguns teóricos, de um registro pessoal, mantido pelo professor, sobre seu fazer pedagógico. No meu caso, minha relação com os diários que escrevi enquanto pesquisava foi muito além do registro. Os diários foram, em parte, um instrumento de pesquisa, um método de reflexão, uma materialidade para o registro do meu desenvolvimento. Por meio desses cadernos, pude anotar coisas relacionadas à tese e ao campo, registrei minhas angústias, sistematizei achados, adquiri uma rotina de escrita. O hábito de escrever um diário foi tão benéfico para mim e para os meus estudos que eu me sinto compelido a registrar e descrever a forma como realizei essa escrita, pois acredito que ela pode ser útil para outros professores e pesquisadores.

Desejo também trazer algumas reflexões a partir da pesquisa que realizei no meu doutorado e apresentar os caminhos que foram trilhados na tentativa de entender a educação inclusiva no Centro Integrado de Desenvolvimento (CID). O CID é uma escola da rede privada da cidade de Porto Alegre. Ela foi fundada em 1990 com a proposta de ser uma escola inclusiva, antes do início das discussões sobre inclusão e da obrigatoriedade prevista em lei. Hoje, a escola atua na educação infantil e no ensino fundamental até o quinto ano.

Desejo explorar, a partir da minha trajetória, possibilidades de pesquisa no campo da educação. Na verdade, o tema da minha pesquisa não tinha nenhuma relação com minha trajetória, meus estudos e interesses até a época em que tudo começou. É também por essa experiência que posso afirmar que o processo de constituir-se doutor é transformador, pois foi por meio dele que comecei a estudar, entender, conhecer e trabalhar com crianças. Hoje, sou coordenador pedagógico da educação infantil no CID, a mesma escola onde realizei as observações para a tese. Esse é apenas um reflexo profissional, ao qual vem somar-se o crescimento enquanto pessoa e o aprendizado diário no convívio com as crianças.

Desde o início, o CID foi muito aberto para a pesquisa. Para além das determinações metodológicas, eu precisava conhecer a rotina, a cultura e as pessoas do CID, além de aproximar-me das crianças. Antes da qualificação, utilizei, primeiramente, o termo “observações não formais” para descrever as minhas tardes no CID. Na versão final da tese, acabei por utilizar a palavra “visitas”. Essas visitas pré-qualificação foram determinantes para a construção do projeto de pesquisa.

Durante a construção deste texto, reli meus diários de aula, rememorei a trajetória, as inquietações, as descobertas, as empolgações e os “baldes de água fria” que acabaram acertando-me. Por mais que estudemos sobre pesquisa, sempre haverá outros pontos de vista, outras possibilidades de encarar o campo, outras técnicas de extração de dados da realidade, de análise e de apresentação. O que descrevo aqui é a minha trajetória e maneira como fiz minha pesquisa de doutoramento. Essa “maneira de pesquisar” é algo dinâmico, em constante desenvolvimento.

Também busco compartilhar algumas questões que a prática da investigação ensinou-me, as quais gostaria que alguém tivesse me dito quando dei início à minha pesquisa. Por exemplo, hoje compreendo que não importa qual seja o campo, tema, objeto e problema de pesquisa, justificativa e método que tenhamos escolhido — eles são nossos. Temos de assumi-los e não atribuir a sua escolha a outros — orientador, professor, exigências da carreira.

10.2 O projeto e os imprevistos

O projeto é peça fundamental para a realização da pesquisa. Um projeto bem estruturado serve para delimitar o objeto de estudo e estabelecer etapas claras da pesquisa. Um bom projeto permite que o pesquisador administre o tempo necessário para cada uma delas. O projeto nasce, em geral, da curiosidade do pesquisador, advinda das suas reflexões teóricas e práticas. No meu caso, surgiu de uma demanda da minha orientadora e foi construído diretamente no campo. Projeto é planejamento, mas nem sempre aquilo que planejamos sai exatamente como queríamos. Precisamos estar preparados para acolher o inesperado em uma pesquisa.

Quando se entra para o doutorado – ao menos foi o meu caso e o de muitos colegas e amigos meus –, muitos o iniciam com a impressão de que basta realizar aquilo que se previu no projeto. No entanto, isso raramente acontece. O processo de aprendizado que se inicia com o doutoramento tem um impacto profundo sobre como vemos as coisas, o que acaba por impactar o próprio projeto inicial. Além disso, existem muitos fatores externos que podem desviar-nos do caminho inicialmente previsto. Cada caso é um caso, mas a tese de doutorado quase sempre tem uma relação bastante complicada com quem somos, quem imaginamos e queremos ser no futuro. E o processo não para por aí: envolve outras pessoas; envolve o mundo do trabalho, com suas expectativas e reviravoltas inesperadas.

Iniciarei contando como cheguei ao tema e à escola que vieram a tornar-se o objeto de meu estudo. No começo do doutorado, ingressei com um pré-projeto que não tinha absolutamente nada a ver com educação infantil: a investigação das práticas pedagógicas dos professores de cursos de direito.¹ O motivo por que eu havia escolhido esse tema deveu-se ao fato de ser formado em direito, de modo que tinha a intenção de aprofundar meus estudos e aproximar-me novamente dessa área.² Já havia feito o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul com a mesma professora que me orientaria no doutorado. Na época do mestrado e no início do doutorado, eu trabalhava dando aula no ensino superior, na área do direito. No mestrado, estudei grupos de professores e suas percepções sobre sua própria formação continuada. Mesmo trabalhando 36 horas oficiais e tendo de dar conta do mestrado, que é muito rápido e intenso, fiquei bastante satisfeito com o resultado de minha dissertação.

¹ Como parte da seleção para o programa de pós-doutorado em que eu fui admitido, os candidatos realizavam prova escrita, entrevista oral, além de entregarem um pré-projeto de pesquisa e o currículo Lattes documentado. Cada programa tem a sua forma de selecionar os candidatos e de estabelecer as regras de ingresso.

² Para esse pré-projeto, pesquisei e adquiri livros de didática do direito para construir o texto. O projeto acabou transformando-se em um resumo expandido apresentado no *I Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica* (vide <http://imagensdajustica.ufpel.edu.br/anais/trabalhos/GT%206/GT%206%20-%20SILVA,%20Marcelo%20Oliveira%20da.pdf>).

Em uma dessas reviravoltas da vida acadêmica, na nossa primeira reunião, a orientadora informou ao grupo de novos orientandos que deveríamos trabalhar com aspectos ligados à infância. Éramos três novos doutorandos. Minhas duas colegas eram formadas em pedagogia e tinham, portanto, maior intimidade com o tema. Uma delas já havia ingressado no programa com um pré-projeto sobre alfabetização e letramento. Nessa conversa, a orientadora falou sobre temas e escolas que poderíamos escolher para realizar nossa pesquisa.

Lembro da sensação de vazio que senti nesse dia. Nada daquilo que eu estudava ou vivenciava no meu dia a dia serviria de base para a fase que estava iniciando no doutorado. Passado o luto, precisava começar a dar forma a um projeto que eu achasse possível de realizar e que ainda pudesse ser interessante para mim.

Severino (2007) tem uma definição bastante clássica daquilo que vem a ser um projeto de pesquisa. O autor entende que, para realizar-se uma pesquisa, devem-se planejar os passos, estabelecer claramente o problema de pesquisa, os elementos teóricos que a sustentarão, os recursos necessários, as etapas a serem percorridas e os métodos e instrumentos que serão utilizados. O projeto de pesquisa deve ser “um eficaz roteiro de trabalho” (SEVERINO, 2007, p. 129).

Gray (2012, p. 45) defende que o projeto deve ser cuidadosamente planejado e construído, pois “é surpreendente o número de pesquisadores que [passam diretamente à] coleta de dados sem um plano de trabalho. O resultado, inevitavelmente, é o desastre”. Se eu tinha pouca ou quase nenhuma experiência sobre o tema e o contexto que iria ser estudado, o risco de construir um projeto muito ambicioso ou pouco relevante era muito maior.

Outros autores, como Castro (2011), têm uma concepção diferente do que venha a ser um projeto dessa natureza. Castro afirma, por exemplo, que o projeto deve ser uma “carta a um dileto amigo”. Nessa carta, contamos “o que pretendemos fazer, por que fazer e como fazer. O objetivo é transmitir ao leitor essas ideias” (CASTRO, 2011, p. 24, grifos do autor). Talvez, se eu houvesse lido esse conceito quando da elaboração do projeto, sua construção teria sido mais fácil.

Meu primeiro impulso foi tentar elaborar um projeto que propusesse a comparação entre a legislação sobre inclusão, tema que já me interessava, e as práticas escolares da educação infantil. No entanto, logo perdi o entusiasmo com essa ideia, pois fiquei com medo de cair naquele clichê de que a lei é perfeita, mas não dá conta da realidade, ou ainda de que a culpa pelo mau funcionamento da educação no Brasil é dos professores pouco preparados e desmotivados. Eu não queria chegar a esse tipo de conclusão já bastante conhecida no meio acadêmico. Nesse sentido, vale trazer as seguintes considerações:

É preciso soltar-se, criar, avançar e não ficar apenas num eterno repetir de ideias e descobertas já feitas. Tem-se visto trabalhos de pós-graduação que não passam de meros conjuntos rearranjados de transcrições ou de repetição de ideias já conhecidas. (SEVERINO, 2007, p. 216).

Não se trata de abandonar as citações, os autores-referência ou, muito menos, as transcrições dos dados, mas de defender a ideia de que é necessário avançar na pesquisa, na construção de novos conhecimentos a partir da análise da realidade. Mais tarde, entendi que estudar as práticas dos professores de direito ou fazer a interpretação de uma lei e verificar como ela é aplicada eram análises muito ligadas àquilo de que, consciente ou inconscientemente, eu desejava afastar-me. Ao mesmo tempo em que precisava justificar para os outros a minha escolha de fazer doutorado na educação, e não no direito – o que eu imaginava conseguir fazer escolhendo um tema que tivesse íntima ligação com a lei –, desejava constituir-me como pesquisador em algo totalmente novo e que tivesse íntima ligação com o campo da educação. Afinal, eu havia entrado em um programa que se dedicava aos estudos desse campo.

Naquela primeira orientação coletiva, minha orientadora instruiu-nos a manter um diário de aula na perspectiva proposta por Zabalza (2004).³ Minha primeira anotação do diário de aula diz o seguinte:

Primeira orientação formal do doutorado foi dia 12.04 – já demorei mais do que deveria para iniciar a escrever. [...] Achei importante a Maria Inês me dizer que fui o que mais mudou de assunto. [...] Saí bem feliz e empolgado com o projeto de tese. Sinto que não tenho tantos preconceitos, pois estou bem mais fora desse assunto de infância. Não vou me lembrar da fase da graduação! E que não foi nada boa. (Diário de Aula, 14 abr. 2013).

Nessa época, ainda estava envolvido com as leituras sobre as infâncias e a inclusão para pensar num projeto que envolvesse escola, infância e legislação sobre inclusão. O projeto de doutoramento que tinha em mente envolvia a construção de um estudo de caso e, necessariamente, a proposta de uma triangulação de dados. Matriculei-me em uma disciplina de estudo de caso em educação. Para o projeto e para a disciplina, deveríamos partir da elaboração do nosso memorial a fim de que pudéssemos chegar ao problema de pesquisa.

O conceito ortodoxo de memorial – por exemplo, o de Severino (2007) – é um texto que retoma e articula, de forma qualitativa, os dados mais significativos do currículo. Ou seja, é “uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva” (SEVERINO, 2007, p. 245). Esse autor afirma que, no contexto de qualificação do projeto de pesquisa, o memorial “é o momento apropriado para se explicar e se justificar o significado da pesquisa que está culminando na dissertação ou tese, e que tem a ver com um determinado resultado” (SEVERINO, 2007, p. 244).

³ Voltaremos a tratar sobre o diário de aula e sua concepção mais adiante neste texto. A primeira disciplina que fiz como aluno especial, em 2009, para ingressar no mestrado, era relacionada aos diários de aula. Por enquanto, acho que posso destacar que a pesquisa parte da concepção de diários de aula de Zabalza (2004), mas a maneira como eu mantive esses diários e como fiz uso deles é uma adaptação minha, tendo em vista as necessidades de minha investigação, sem seguir à risca as recomendações de nenhum autor em específico.

No meu diário de aula, registrei minhas inseguranças e certezas quanto à escrita do memorial para incluí-lo no projeto de tese que deveria qualificar frente a uma banca examinadora:

Li algumas memórias, umas ótimas e outras nem tanto. Será que consigo fazer uma boa? Como vou conseguir ligar a minha memória com a questão da infância? Tem a questão legal, mas, muito mais que isso, interessam-me as questões ligadas à diversidade, ao preconceito e como isso é trabalhado na escola. Até agora me parece tudo muito natural na escola. (Diário de Aula, 22 out. 2013).

Transcrevo aqui parte do meu memorial que, na versão final da tese, transformou-se na seção que trata das origens da pesquisa. Este trecho trata justamente dessas inquietações vivenciadas na época:

Nunca havia pensado antes em trabalhar com questões ligadas à infância, e essa possibilidade me trouxe algumas inquietações. A principal delas estava relacionada à minha falta de experiência em lidar com tais temas. Em contrapartida, como vantagem, pensei que poderia fazer uso do mesmo aspecto causador da minha inquietação, ou seja, minha falta de experiência, como fonte de total abertura para o que iria viver, observar e experimentar no campo. (SILVA, 2016, p. 14).

Não haveria como traçar uma linha reta na minha formação para chegar até o projeto de tese de doutoramento. A maneira que encontrei foi deixar explícito que seria algo totalmente novo. Sabia que o fato de minha graduação não haver sido na área seria visto como uma desvantagem pela maioria das pessoas. Ainda que a área da educação seja mais aberta do que outras ao receber pessoas com diferentes formações, senti, em vários momentos, o peso de não ter graduação em pedagogia, testemunhando comentários e atitudes durante essa caminhada, inclusive no momento da qualificação e da defesa da tese.

Além dessa dificuldade, relendo meus apontamentos do diário de aula dessa época, seguidamente aparecem considerações quanto ao tempo para escrita, reflexão, dedicação, organização, compromissos de trabalho, dentre outros. Trago alguns desses registros:

Preciso de tempo! Preciso me organizar! O recesso vai ser muito curto. (Diário de aula, 17 jul. 2013).

Preciso urgentemente começar a produzir. Talvez fosse bom controlar a minha ansiedade. (Diário de aula, 13 ago. 2013).

Uma coisa que me preocupa é como vou lidar com essa coisa de 3 turnos novamente? Muito cansado, péssimo humor e quilos a mais! (Diário de aula, 22 out. 2013).

Há muitos outros registros com esse mesmo teor. Esta é a realidade de muitos pesquisadores: dividir-se entre trabalho, família, vida social e pesquisa. O diário serviu como espaço de desabafo para muitos desses dilemas. Muitas vezes, pensei sobre o luxo reservado aos que podem ser somente pesquisadores, sem precisar trabalhar, mas logo pensava na sorte que eu tinha em poder dar aula, orientar alunos de graduação, ter família, meus gatos e ainda poder fazer pesquisa, estar na escola aprendendo coisas novas, vivenciando novas experiências e podendo traduzi-las em texto. Claro que não foi fácil administrar o tempo, o cansaço, a ansiedade e o humor.

Ressalto a importância de um projeto de pesquisa bem definido: “o planejamento também pode ajudar na administração do tempo, um dos maiores problemas quando há concorrência entre compromissos de trabalho e de pesquisa” (GRAY, 2012, p. 45). Para Castro (2011), o projeto deve nascer de um amadurecimento sobre o que será a pesquisa; caso contrário, não será apenas utilizando palavras bonitas e rebuscadas que o pesquisador conseguirá êxito.

Ainda em 2013, entrei em contato com o CID – a escola onde fazia minhas observações – e participei de algumas de suas atividades. Acabei construindo meu projeto de pesquisa em contato direto com o campo, e fui refinando-o de acordo com o que o campo apresentava-me como possibilidades.

Antes de iniciar uma pesquisa, o projeto deve ser construído a partir de experiências, leituras, desejos e curiosidades do pesquisador prévios a entrar no campo. De certa forma, como o tema de pesquisa era demasiadamente novo para mim, o projeto construiu-se em contato constante com o que estava apresentando-se para mim nos contatos com a escola. A seguir, detalharei essa fase pré-qualificação.

10.3 Diários de aula

Como havia mencionado antes, desde minha primeira orientação do doutorado, comecei a escrever um diário de aula, seguindo as orientações de Zabalza (2004). Havia tentado escrever um diário sobre as minhas práticas durante o mestrado, mas não consegui manter a constância necessária. Cheguei a fazer algumas anotações depois das entrevistas, mas, no momento de realizar as análises para a dissertação, optei por não as utilizar. No doutorado, consegui manter o hábito da escrita. Na verdade, meu diário de aula foi muito útil como forma de registrar minhas impressões, insatisfações, conquistas, certezas e incertezas.

Todas as formas de diário permitem o autoexame e, portanto, o autoconhecimento. Para conhecer um pouco mais sobre as ideias de Zabalza (2004) sobre os diários de aula, vale entender que não são estritamente planos de aula, registros de presença ou de conteúdos ministrados. Entretanto, os dois aspectos – o pessoal e o do registro – conjugam-se na proposta metodológica do autor. Nessa forma de diário, o objetivo do autoexame – com a vantagem do distanciamento temporal que o texto nos proporciona – está presente. “Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos [seguintes] processos [...]: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la [...] e reconstrói[-se] a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise” (ZABALZA, 2004, p. 18). Nesse entendimento, os diários de aula possibilitam a análise de quatro âmbitos: o mundo pessoal, os dilemas, a avaliação e o reajuste de processos, bem como o desenvolvimento profissional.

Ainda para Zabalza (2004, p. 17), “os diários permitem ao professor revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”. O diário permite que, ao escrevermos sobre nossas “vivências e emoções”, possamos organizá-las, ter uma análise distanciada e, talvez, dividi-las com nossos colegas. Nesse sentido, o diário serve como instrumento de aperfeiçoamento da prática, por meio da reflexão, e como forma de catarse pessoal. Para que a reflexão sobre a sua própria prática possa acontecer, no entendimento de Silva e Duarte,

o professor deve elaborar descrições dos acontecimentos que ultrapassem o nível do simples relato e contemplem a análise das causas que o motivaram e das suas consequências. Mais, não deve apenas problematizar a prática, mas procurar hipóteses bem fundamentadas que constituam alternativas de ação. (SILVA; DUARTE, 2001, p. 74).

Dessa forma, as autoras asseveram que o diário de aula deve ir além da mera descrição de fatos e comportamentos para aprofundar as questões emergentes da prática. As autoras propõem que os diários de aula sejam utilizados como ferramenta na formação de professores e que, por meio deles, sejam possibilitadas a reflexão e a ação mais efetiva na prática do professor. Por experiência própria, o diário, mesmo quando é uma demanda externa, deve constituir-se a partir da necessidade de seu próprio autor. Caso contrário, será protocolar.

Iniciei os registros no meu diário de aula no dia 14 de abril de 2013, logo depois da primeira orientação. Nos primeiros registros, estão retratadas as orientações e as primeiras visitas à escola com o intuito de negociar as possibilidades de entrada no campo. Os diários de aula estão registrados em três volumes (cadernos).

Na percepção de Hammouti (2002, p.11), o diário pode ser utilizado de diversas formas:

- a) como metodologia de pesquisa, na coleta de dados e como fonte de análise da subjetividade do escritor do diário;
- b) como possibilidade de formação continuada de professores, desenvolvimento profissional e pessoal, oportunidade de reflexão por meio das práticas pedagógicas e seus resultados;
- c) como método de intervenção na realidade, por meio da pesquisa-ação.(HAMMOUTI, 2002, p.11; adaptação).

Durante o processo de doutoramento, utilizei o diário de aula como possibilidade de registro de observações e de reflexões sobre o campo e suas interações, bem como minhas reflexões pessoais. Zabalza (2004, p. 143) entende que o diário de aula deve ser utilizado “quando se está participando de alguma pesquisa [...], de algum processo [cujos passos e evolução] seja[m] importante[s] documentar [em suas] diversas dimensões [...] (incluída nossa própria situação pessoal)”.

Além de adotar o método de Zabalza para realizar os registros no diário de aula sobre a pesquisa, apoiei meu processo de escrita e reflexão nas recomendações de Bogdan e Biklen (1998). Nesses autores, encontrei subsídios que me orientaram quanto ao que registrar quando se está em campo em uma pesquisa de Educação: “a) descrições dos sujeitos observados; b) reconstrução de diálogos; c) descrição do espaço físico; d) registros de acontecimentos específicos; e) descrição de atividades; f) descrição do comportamento do observador [etc.]. (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 122-23, tradução minha).⁴

Além das dimensões propostas por esses autores, das observações, da entrada e permanência em campo, bem como da saída deste, busquei registrar minhas percepções e impressões sobre o processo de orientação e desenvolvimento da tese. Nem todas essas dimensões apareceram como dados nela analisados, tendo em vista que muitos desses registros são da esfera pessoal, como os apresentados na seção anterior.

⁴ “[...] a) portraits of the subjects; b) reconstruction of dialogue; c) description of physical setting; d) accounts of particular events; e) depiction of activities; f) the observer’s behavior [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 122–123).

Dessas dimensões propostas pelos autores, a que mais me serviu foi a dos registros de reconstrução dos diálogos. Os diálogos foram registrados logo após as interações que tive na escola com os sujeitos que estava observando, para tentar guardar maior fidelidade. Na construção do texto da tese, os diálogos foram muito úteis para deixar o texto mais fluido e conferir autenticidade e espontaneidade à escrita (e à posterior leitura). Revendo os registros das primeiras observações no CID, dou-me conta de que, no início, anotava mais descrições de cenas e algumas frases soltas que ilustravam a minha descrição. Começo a anotar diálogos mais extensos depois da qualificação – a partir de agosto de 2014, ou seja, um ano após o primeiro contato com a escola que observei.

No diário de aula, descrevi alguns encontros fora do contexto estudado, mas que, do meu ponto de vista, guardavam alguma relação com o que eu estava vivenciando no campo. Em 2015, por exemplo, conversava bastante com a filha de uma amiga que, na época, tinha por volta de cinco anos – a mesma idade das crianças que eu estava observando. Registrei o seguinte diálogo entre Aline e eu:

Durante o jantar aqui em casa, Aline me contou o seguinte:

— *O Gustavo da minha turma come de boca aberta! Dá pra ver tudo lá dentro.*

— *Mas a professora não diz que é para comer de boca fechada?*

— *Claro que não!*

— *E vocês não dizem que é feio comer de boca aberta?*

— *Não, porque a professora não deixa a gente se meter na vida dos outros.*

(Diário de aula, 8 out. 2015).

Escolhi um diálogo que não era dos sujeitos da pesquisa e que não foi utilizado nos dados para exemplificar o uso do diário para esse fim. Essa conversa com a Aline impactou-me na época em função de o meu

olhar na escola já haver naturalizado a ação constante das professoras e do pessoal do CID em entender os momentos das refeições como pedagógicos e socializantes.⁵ Quando estava revendo o diário para a escrita da tese, dei-me conta de que muitos registros do diário não tinham uma ligação direta com o tema desenvolvido, mas guardavam íntima ligação com o momento e as experiências daquela época.

O meu diário também apresenta descrições de cenas vivenciadas no campo. Essas foram muito relevantes para a construção da versão final da tese, pois serviram para que eu pudesse ilustrar com situações reais os pontos que buscava defender na tese. Muitas dessas descrições não foram utilizadas na versão final. Durante a seleção dos trechos, acabei optando por um número muito maior de trechos do que seria necessário — ou prudente — utilizar.

Uma das brincadeiras recorrentes de que participei durante os dois anos de coleta de dados no CID era a de salão de beleza. Destaco aqui dois registros dessas brincadeiras.⁶

*Cláudia, Diogo, Lúcia, Olavo e Cris brincaram de pentear e arrumar meu cabelo e fazer maquiagem.
(Diário de Aula, 01 out. 2015).*

*Como sempre a minha chegada no Nível III é uma festa. Fiquei brincando com as meninas. Elas me arrumaram – cabelo, maquiagem, unhas. Depois todas sentaram no meu colo e tiramos selfies com meu celular.
(Diário de Aula, 17 out. 2015).*

⁵ Além do diário, consegui, também, tirar algumas fotos dessas brincadeiras. A ideia era ilustrar o registro de um diálogo e não aprofundar as questões pedagógicas ou filosóficas das escolas.

⁶ Quando há a possibilidade de registro fotográfico das experiências do campo, elas podem ser uma ótima forma de ilustração dos momentos vivenciados. Utilizei algumas fotos na tese para mostrar dois projetos pedagógicos que analisei, e empreguei outras tantas na apresentação em PowerPoint da defesa da tese. Tomei cuidado para borrar o rosto das crianças e dos adultos, mesmo com a autorização da escola para fotografar e utilizar as fotos para fins de pesquisa.

No momento em que escrevo este texto, essas crianças estão no primeiro ano do Ensino Fundamental e continuam estabelecendo comigo o mesmo tipo de relação que tínhamos em 2015.⁷

Walsh, Tobin e Graue (2002) prescrevem que o pesquisador ajuste sua forma de interação com as crianças no momento da observação. Esses autores afirmam que o pesquisador vai sempre ser o outro na cena, em função de sua idade e tamanho, mas ainda assim é seu papel diminuir essa barreira. O pesquisador da infância deve sentar-se no chão, brincar, sujar-se, aceitar os convites que vêm das crianças. É o que podemos perceber no capítulo de Carvalho e Guizzo, nesta mesma obra, pois propõem pesquisa com crianças, entendendo-as como protagonistas e parte integrante e importante da investigação. Essa orientação dos autores sempre foi muito tranquila para mim, tendo em vista que buscava, ao entrar no campo, assumir a postura de parceiro para as brincadeiras das crianças.

Quando estava realizando minha pesquisa, fiz-me valer de dois comportamentos que foram importantes para que eu pudesse movimentar-me no campo e ter experiências relevantes. O primeiro deles tem ligação com o pedir permissão, com o objetivo de manter uma relação de respeito e de cooperação. Dessa forma, pedi permissão para realizar a pesquisa e as observações, para tirar fotos, para entrevistar, sempre aberto às sugestões e limitações que vinham da escola. Também pedi permissão às professoras e às crianças para participar de sua rotina. Essa postura foi fundamental para que pudéssemos estabelecer um bom vínculo. Carvalho e Guizzo, no capítulo anterior, descrevem uma sinergia semelhante com as crianças para, depois, iniciarem as investigações.

O segundo comportamento está intimamente ligado às vivências que tive no campo, pois minha intenção era interferir minimamente no que estava acontecendo. Procurei ouvir atentamente os relatos dos adultos, que me fizeram conhecer melhor as crianças e o próprio CID, e também

⁷ Como mencionei na introdução, continuo participando da vida cotidiana da escola, não mais como pesquisador, mas trabalhando no CID.

aceitei os convites vindos das crianças para participar das brincadeiras que me foram propostas. Isso não quer dizer que eu não tenha feito perguntas nesses momentos de observação, mas as que fiz partiram das considerações que me foram feitas de forma espontânea pelos adultos. Também não me sentia no papel de propor atividades ou brincadeiras para as crianças, pois minha pesquisa não tinha esse caráter. Por outro lado, não é possível acompanhar uma turma sem participar ativamente do que está acontecendo.

O diário de aula foi um instrumento fundamental na minha pesquisa de doutorado, tanto pelo aporte de registro das situações vividas no campo quanto como forma de catarse e de possibilidade de reflexão sobre o momento. Quando estamos imersos em um tema, tudo parece ter ligação. As conexões vão acontecendo de forma natural – um texto, uma conversa com amigos, uma fala de alguém que nem conhecemos, uma postagem em uma rede social. Também registrei alguns diálogos com pessoas fora do CID e descrevi cenas que vivenciei fora da escola, mas que, de alguma forma, tinham também ligação com o meu tema de pesquisa.

10.4 Pesquisa em educação

No mercado, há uma série de manuais de metodologia que explicam e propõem diversos métodos e conceituações a serem aplicados. Difícil é encontrar livros que tratem diretamente sobre pesquisa em Educação. Senti necessidade de explorar esses conceitos, pois essas questões teóricas e metodológicas estavam de tal maneira implicadas no que eu estava fazendo que exigiam um ajuste muito afinado com as minhas práticas.

Lüdke e André (1986) apontam que, durante muito tempo, acreditou-se que, no campo da Educação, poderia haver separação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, preferindo-se, assim, métodos quantitativos, garantido objetividade nos resultados da pesquisa. Para essas autoras, a evolução do entendimento de pesquisa em Educação – e nas ciências sociais como um todo – fizeram com que se percebesse que a construção do conhecimento sobre o ato educacional é muito mais complexa.

O pesquisador, no entendimento das autoras, é um “veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas tendências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5). Nesse sentido, para as mesmas autoras, os pesquisadores em Educação têm demonstrado interesse em utilizar as pesquisas de abordagem qualitativa, nas quais as descrições sobre pessoas, situações e acontecimentos devem ser ricas e detalhadas. Há uma preocupação maior com o processo do que com o resultado e uma maior atenção do pesquisador sobre o significado que os sujeitos da pesquisa conferem ao objeto investigado.

A pesquisa no campo da Educação tem algumas características específicas que a diferencia das pesquisas feitas em outras áreas. Gatti (2007, p. 12) defende que “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Lüdke e André (1986) entendem que a Educação situa-se entre as ciências humanas e sociais e, portanto, sofreu as mesmas influências dessas duas modalidades científicas. Para as autoras, por muito tempo as ciências humanas e sociais buscavam seguir o mesmo modelo das ciências físicas e naturais. Dessa forma, “o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Com o tempo, percebeu-se que os fenômenos na área da Educação não poderiam ser submetidos ao mesmo tratamento das outras ciências. Ainda para Lüdke e André (1986), dos fenômenos que acontecem no campo da Educação, poucos se prestam a uma análise quantitativa, pois os acontecimentos estão de tal forma intimamente relacionados que é quase impossível isolar as variáveis “e ainda [menos] apontar claramente quais são os responsáveis por determinado efeito” (p. 3). Gatti (2007) complementa essa ideia, afirmando que dificilmente, em uma pesquisa em Educação, o pesquisador controla todos os fatores. Os autores concordam que há peculiaridades específicas da pesquisa na Educação e que esta assume os mais diversos desenhos de pesquisa.

Gatti (2007) aponta que uma pesquisa em Educação deve iniciar-se no ato de educar e que este deve ser também o ponto de chegada. Dessa forma, o conceito da autora para pesquisa em Educação é:

Quando a educação – qualquer que seja a maneira de a concebermos – mostra-se como centro de referência da pesquisa, é o foco do conhecimento, o elemento integrador e norteador das pistas que percorremos nos enfoques em que nos situamos. E percorremos para buscar uma maior compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seu contexto, suas consequências. (GATTI, 2007, p. 14).

Nesse sentido, a Educação tem peculiaridades próprias do campo que interferem diretamente na forma de realizar-se uma pesquisa na área. Na Educação, os processos são simultâneos, múltiplos e interconectados. Percebia que quando eu estava no campo, o campo estava em constante transformação (professores, crianças, escola). E num processo parecido, eu também estava em constante movimento, provocado pelas experiências e vivências do campo. Talvez por essa característica de dinamicidade seja difícil determinar exatamente o que é uma pesquisa em Educação.

Complementando essas ideias, André (2001, p.59, adaptação) defende que as pesquisas em Educação devem incluir os seguintes elementos: ter relevância científica e social; ter objeto de pesquisa bem definido; ter objetivos ou questões de pesquisa claros; apresentar metodologia adequada; justificar a escolha do método e dos procedimentos; apresentar análise densa, fundamentada, trazendo evidências ou provas das afirmações e conclusões.

Ainda não há muita produção específica sobre como fazer pesquisa em Educação. Entretanto, há alguns autores, como os já referidos, que se debruçam sobre a produção realizada nos programas de pós-graduação em Educação. Alvez-Mazzotti (2001) defende que os conhecimentos obtidos a partir das pesquisas relacionadas à educação devem possuir aplicabilidade e ir além do caso concreto estudado. Dessa forma, para a autora:

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de teorias próprias, da seleção adequada de procedimentos e instrumento, da análise interpretativa de dados, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validação pela análise crítica da comunidade científica. (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 48).

Creio poder afirmar que as produções realizadas a partir de pesquisas no campo da educação poderiam ter maior impacto na solução dos problemas educacionais no Brasil. Não há como negar que há muitos obstáculos na execução de uma pesquisa de qualidade; entretanto, ao obter resultados mais confiáveis, por meio de um rigor científico maior, o impacto poderia ser mais positivo na melhoria da educação como um todo. No contexto da educação, o rigor científico talvez não esteja em seguir uma perspectiva metodológica à risca, mas em extrair dados fidedignos do campo e submetê-los a uma análise criteriosa.

10.5 A minha pesquisa

Depois de relatar os primeiros passos na minha pesquisa de doutorado e de buscar entender o que caracteriza uma pesquisa em Educação, tratarei de apresentar o desenho metodológico que utilizei em minha tese. Optei por utilizar a abordagem qualitativa, tendo em vista as características dos estudos em Educação e a própria posição do pesquisador no relato de sua pesquisa.

Denzin e Lincoln (2006, p. 17) propõem que a pesquisa qualitativa seja entendida como

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações.

Nessa modalidade, os “pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Na minha tese, a abordagem qualitativa buscou dar ênfase ao mundo da inclusão no CID, a escola que eu estava observando, sob a minha perspectiva, a partir das experiências vividas naquele ambiente e das perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, além das observações, realizei entrevistas com as duas professoras das duas turmas observadas, com a psicóloga escolar, com a coordenadora pedagógica e com as duas diretoras do CID, para desvendar os entendimentos sobre inclusão dos adultos envolvidos. As crianças têm voz na tese a partir dos registros feitos, tanto dos contextos quanto dos diálogos, no diário de aula,.

Em mais de uma ocasião, uma das diretoras sugeriu que eu entrevistasse algumas famílias de alunos para trazer à tona o entendimento delas sobre o tema. Entretanto, achei melhor agradecer o convite e descartar essa possibilidade, pois tinha um universo muito grande de questões para dar conta. Mesmo não tendo, à época, como me aprofundar na questão, entendi que muitas famílias buscam o CID por ser uma escola inclusiva em que a criança irá entrar em contato com a diversidade de uma forma saudável e positiva. Também ressalto a necessidade de estudos que trabalhem com as interfaces família e escola.

Quando estava no campo realizando uma pesquisa, muitos aspectos interessavam-me, como, por exemplo, a questão das famílias, proposta pela diretora, ou de como o CID lida com questões de gênero com as crianças. Entretanto, não há como abarcar todos os fenômenos que presenciei no campo. Nesses processos dinâmicos relativos ao educar, várias coisas chamavam minha atenção e despertavam meu interesse. Muitas delas anotei no meu diário, algumas até mesmo sem saber exatamente por qual motivo. No momento de montar o conjunto dos dados, a capacidade de editar do pesquisador mostra-se extremamente importante.

Partindo-se de observações, entrevistas e documentos a que tive acesso no CID, montei meu capítulo de método utilizando como delineamento

o Estudo de Caso. O Estudo de Caso é um delineamento de pesquisa que deve ser realizado em profundidade sobre um fenômeno contemporâneo estudado em seu contexto (LEWIS, 2003); “um exame detalhado de um contexto, ou de um único objeto, de um único arquivo de documentos, ou de um evento em particular” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p.54).

Mesmo que tenham originalmente maior relação com a área de administração de empresas, os estudos de caso são bastante utilizados na Educação, talvez não da forma mais tradicional, como propõem autores especialistas, tais como Stake (1995) ou Yin (2001). Encontrei em André (2008) o Estudo de Caso do tipo Etnográfico, o qual, no meu entendimento, serviria como conceito do desenho metodológico que tinha em mente. Para a autora, esse tipo de estudo traz uma adaptação da etnografia para o Estudo de Caso Educacional; por outro lado, ela afirma que nem todo Estudo Etnográfico é um Estudo de Caso. Sustenta, ainda, que, para que um estudo “seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico[,] é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente preencha requisitos da etnografia” (ANDRÉ, 2008, p.24).

Nesse sentido, a autora defende que é fundamental que o Estudo de Caso tenha o fundamento básico da etnografia – “a *relativização*, para que se faz necessário o *estranhamento* e a *observação participante*” (2008, p.25, grifos da autora). Esse estranhamento torna aquilo que pode ser comum ou familiar em algo desconhecido, de modo que a referência é o universo investigado e não o investigador. Esse movimento de afastamento e aproximação permite que o pesquisador esteja envolvido com as pessoas e as situações do caso estudado, e possa, ao mesmo tempo, afastar-se para a reflexão e análise das mesmas situações. Voltando para o entendimento de André (2008), o Estudo de Caso Etnográfico em educação é empregado quando há interesse em se conhecer, de forma aprofundada, uma instância em sua complexidade e particularidade, de modo a “retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural” (ANDRÉ, 2008, p.31). Para isso, devem haver diferentes formas de coletar os dados, as quais possam ser contrastadas, comparadas e sintetizadas na análise.

O desenho de pesquisa de estudo de caso etnográfico proporcionou-me utilizar as observações e os registros do meu diário, as entrevistas e os documentos da escola e de outras fontes, como dados da minha investigação. As entrevistas e os registros no diário, sobretudo, possibilitaram que eu conseguisse descrever e ilustrar as situações inclusivas vivenciadas no cotidiano do CID. A seguir, busco demonstrar, por meio de alguns trechos dos dados coletados, de que maneira tentei contar a história de uma criança e seu processo de inclusão na escola.

Uma das crianças com deficiência que tem parte de sua história contada na minha tese é Andreia. Ela nasceu com Síndrome de Angelman e ingressou na escola em 2013, mesmo ano em que comecei minha pesquisa. Em minha tese, esses trechos selecionados aparecem na parte em que abordo a possibilidade de ver o outro e a diferença; entretanto, a história de Andreia ilustra também outros capítulos da tese. Assim, de forma bem sintética, selecionei dados que utilizei na tese e que demonstram alguns pontos de vista sobre Andreia e suas relações no CID. Descarto as análises feitas sobre esses dados. Começo com um trecho do meu diário, que descreve como as crianças incluíam Andreia em suas brincadeiras de sala de aula.

Os meninos, Matheus e David, incluem a Andreia nas brincadeiras. Uma águia e um leopardo(?) voavam sobre a Andreia que estava sentada no chão, como se ela fosse uma montanha ou obstáculo que os brinquedos tinham que transpor voando. Depois fizeram suco de morango de brincadeira e serviram para ela. (Diário de Aula, 1º set. 2014).

Sigo contando a história de Andreia utilizando um trecho da entrevista da professora Lígia, que foi sua primeira professora no CID. Trata-se, também, da primeira turma com que a professora trabalhou na escola – portanto, bastante marcante para ela. Lígia, ao relembrar sua trajetória com Andreia, afirma:

Nas primeiras semanas, quando eu via a Déia gritando daquele jeito, jogada num montinho no chão, [...]. A Andreia era] um montinho de choro e grito e realmente vômito. E criar isso... de ela te ouvir na voz,

reconhecer a tua voz e de tu ter no final do ano um trabalho que é ela dando uma gargalhada. (Lígia, 2015).

Débora, a professora do ano seguinte, complementa a narrativa de Lígia sobre a evolução de Andreia na escola. No seu segundo ano no CID, Andreia começou a caminhar e causou uma comoção em toda a escola.

E quando a Andreia começou a caminhar, bom não é um caminhar independente, ela precisa ser assistida. Bom, mas ela levanta e caminha. Isso teve uma comemoração tão grande! Ver a Andreia buscando as crianças, seja com a mão ou com o sorriso; ela tá muito feliz de estar perto do colega e dá risada. (Débora, 2015).

Encerro essa parte da história de Andreia com outro trecho do meu diário de aula em que relato as mudanças em sua interação com as crianças. Ela passa de inerte, nas brincadeiras do registro anterior, a um sujeito ativo, que é capaz de escolher a ordem em que os colegas irão compor a fila para ir ao refeitório.

A Andreia está mais participativa do jeito dela. Ela era a ajudante do dia. Escolheu a ordem da fila ficando parada na frente da criança que deveria ir para a fila. (Diário de Aula, 1º set. 2014).

Dessa forma, o desenho de estudo de caso proporcionou que eu pudesse utilizar vários pontos de vista para contar uma história e, assim, ilustrar as concepções de inclusão no CID. Ao fim, essas escolhas permitiram que a tese pudesse apresentar, além de um fechamento, uma proposta com nove implicações pedagógicas para uma educação inclusiva.

10.6 Considerações finais

Com este texto, busquei apresentar, a partir de minha experiência, como foi a minha relação com a pesquisa e como ser pesquisador é transformador. O maior desafio de um pesquisador é deixar-se afetar pela pesquisa

e, ao mesmo tempo, manter-se afastado de seu objeto para manter a criticidade e a objetividade.

O exercício da pesquisa é constituído de contradições. Em alguns momentos, amamos nosso tema e queremos falar sobre ele o tempo todo; em outros, não queremos nem tocar nesse assunto. Tais oscilações são bastante comuns durante o processo de pesquisa. Há outros dilemas que o pesquisador enfrenta no seu cotidiano. Dedicamos tempo, esforço e planejamento para construir um método que seja possível de ser realizado e que possa gerar dados e interpretações fidedignas ou bem próximas da realidade investigada. Entretanto, é o próprio campo que vai direcionando e redirecionando nossos métodos de pesquisa, nosso fazer e nossas relações com e no campo pesquisado.

Uma pesquisa feita em escola, com crianças e profissionais da educação, vai demandar que o pesquisador adapte-se e ajuste seu método ao que a escola permita que ele faça. O pesquisador estará sempre entre o que deseja fazer e o que lhe é permitido fazer. O importante é estar aberto às possibilidades apresentadas e saber aproveitá-las para a pesquisa. Quando o CID, antes mesmo da minha qualificação, abriu a possibilidade de manter contato com a escola, pude ir conhecendo o espaço e entender as dinâmicas e peculiaridades do fazer escolar. Manter um relacionamento constante com o objeto de estudo é, no meu ponto de vista, muito relevante para o sucesso de uma tese. Muitas pesquisas são construídas com poucos contatos. O que proponho aqui é um relacionamento mais longo com os sujeitos e o objeto de pesquisa.

Depois da defesa, passado algum tempo, penso que deveria ter descartado a ideia de estudo de caso, que para mim era relevante por possibilitar levantar diversos pontos de vista para entender a realidade estudada. Entretanto, poderia ter trabalhado com os princípios da etnografia, o que deixaria a tese com uma metodologia mais flexível. Uma metodologia baseada na etnografia justificaria esse relacionamento mais duradouro com a escola e com as pessoas que participaram da pesquisa.

Além de estar trabalhando na escola atualmente, a pesquisa que iniciei para a construção de minha tese desdobrou-se em outros escritos sobre inclusão e infâncias. O reconhecimento pelo trabalho que desenvolvemos ao longo da construção da tese talvez não venha no momento da defesa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C. Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo de seus dilemas. **Millenium**, Revista on-line, n. 29, I, 2004. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.
- ALVES-MAZOTTI, A J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.
- ARIËS, P. Por uma história da vida privada. In: CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 7-19.
- BARCELLOS, S. S. Voyeurismo ortográfico. **Piauí**, São Paulo, n. 38, p.15, nov. 2009.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. 3. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1998.
- CASTRO, C. M. **Como redigir e apresentar um trabalho monográfico**. São Paulo: Prentice Hall, 2011.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Methods of collecting and analyzing empirical materials. In: _____ (orgs.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California: Sage, 1994. p. 353-360.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

- KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: Uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: InterSaber, 2014.
- HAMMOUTI, N. Diários etnográficos “profanos” na formação e pesquisa educacional. **SEE**: Sociedade Europeia de Etnografia da Educação. 2002, p. 10-18. Disponível em: <http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/REE2.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.
- LEWIS, J. Design issues. In: RITCHIE, J.; LEWIS, J. (ed.). **Qualitative research practice**: A guide for social science students and researchers. London: Sage, 2003. p. 47-76.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, M. O. **Educação inclusiva**: um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- SILVA, M. H. S.; DUARTE, M. C. O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de Biologia/ Geologia. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, ABRAPEC, v. 1, n. 2, p.73-84, 2001.
- STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madri: Morata, 1995.
- WALSH, D. J.; TOBIN, J. J.; GRAUE, E. A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In: SPODEK, B. (Org.). **Manual de investigação em educação de infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 1037-1066.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

11 O QUE É “INTERVENÇÃO DO ETNÓGRAFO”?

BARBARA DENNIS¹

Estar no campo não é uma proposta simples para etnógrafos, porque a maioria tende a permanecer no campo por muito tempo – sua permanência prolongada pode ser necessária para o desenvolvimento de relacionamentos com as pessoas do local, para que sua presença tenha impacto na cena e para que eles próprios possam evoluir como pessoas enquanto estiverem realizando a pesquisa. Como resultado de estar realmente *no campo*, os etnógrafos consideram-se como parte da vida da comunidade em que estudam. Retornam às suas casas no final do dia e refletem sobre seu próprio comportamento. Os desafios dessa experiência vivida manifestam-se, em parte, na forma de dilemas éticos: os pesquisadores deveriam intervir nas atividades das comunidade que observam? Tendo em vista que participam da vida da comunidade, essa participação traz consigo o potencial de mudar a própria comunidade. Nossa literatura sobre ética na pesquisa, no entanto, não fala sobre esse aspecto do fazer etnográfico.

Tais desafios são provavelmente mais visíveis para pesquisadoras como eu, que adoto uma postura crítica frente à disciplina, porque nós nutrimos a

¹ Referência do texto em inglês: DENNIS, B. What does it mean when an ethnographer intervenes?, *Ethnography and Education*, Abingdon, v. 4, n. 2, p. 131-146, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17457820902972762>. Acesso em: 17 fev. 2018. Tradução do inglês para o português de Marcelo Oliveira da Silva. Traduzido estritamente para fins pedagógicos e científicos, sem fins lucrativos. A publicação da versão em português foi autorizada por escrito em 11/06/2018.

expectativa de que nossa participação contribua para mudar a comunidade para melhor. Estou usando a expressão “postura crítica” para designar a atitude de uma ampla variedade de pesquisadores que se preocupam com questões de justiça social e desigualdade, e que não possuem a pretensão de entrar no campo “sem interesses” ou “sem investimentos” relacionados a essas questões (CARSPACKEN, 1996; KORTH, 2005). A pesquisadora crítica espera e pressupõe um envolvimento ético e transformador junto aos participantes – na esperança de deixar o local melhor, e já, desde o início, abandonando a presunção de “não perturbar”. De acordo com Kincheloe e McLaren (1998),

uma investigação que aspira ao *status* de crítica deve estar ligada a uma tentativa de enfrentar a injustiça de uma determinada sociedade – ou de uma esfera dentro da sociedade. A pesquisa torna-se, assim, um empreendimento transformador, sem vergonha de assumir seu caráter “político” e sem medo de consumir um relacionamento com uma consciência emancipatória. (p. 264).

Sendo assim, a pesquisadora crítica tem especial interesse em assumir o risco da intervenção com vistas a beneficiar a comunidade. Por esse motivo, um projeto etnográfico crítico é adequado à questão específica que é abordada neste texto.

O objetivo geral deste artigo é contribuir para a literatura, por meio de uma discussão de questões relacionadas à ética na pesquisa de campo que ficam muitas vezes relegadas a escolhas intuitivas e que não aparecem nos relatos das investigações. O objetivo específico do trabalho é demonstrar um processo de análise que resulta em examinar práticas éticas do campo – particularmente as decisões de intervenção ou não. Com base em uma etnografia crítica realizada em um longo período de tempo e em reflexões dos etnógrafos envolvidos nesta pesquisa, a análise revelou: a) modos de intervenção; b) elementos associados à tomada de decisão sobre intervir ou não; e c) princípios éticos (complicados e contraditórios) por meio dos quais essas decisões foram implicitamente justificadas, resultando em uma crítica das práticas éticas associadas às decisões dos etnógrafos quanto a intervir ou não.

11.1 O que significa “intervir” no contexto de uma pesquisa qualitativa e por que a intervenção é uma questão ética?

Quase toda a literatura sobre ética da pesquisa centra-se nos desafios, nas limitações, nos requisitos e nas práticas exigidas pelos Comitês de Ética, que se referem, especificamente, ao consentimento livre e esclarecido, aos interesses implícitos que se encontram por trás da pesquisa e à confidencialidade (DRISCOLL et al., 2008). Os princípios mais básicos adotados na literatura alinham-se confortavelmente com a filosofia moral kantiana: minimizar danos e não usar os participantes como um meio para um fim, além de não desconsiderar a experiência dos participantes em favor dos resultados desejados. A etnografia, tradicionalmente descrita como não intrusiva e naturalista, raramente representou um risco para esses dois princípios; portanto, promoveu pouco debate sobre o tema. Além disso, quando esses princípios são discutidos a partir da maneira como são operacionalizados por Comitês de Ética internos, o escopo da deliberação ética é ainda mais limitado, a ponto de torná-la impraticável. A decisão do etnógrafo de intervir ou não é uma questão ética, e esse problema é um complicador, sobrepondo nuances aos imperativos de Kant. No campo, tive de enfrentar dilemas e tomar a decisão de intervir na vida da escola. Essa decisão não foi tomada tendo por fundamento os propósitos da pesquisa, mas porque me importava com os objetivos do projeto em si e com as pessoas com quem estávamos convivendo, com os sujeitos de nossa pesquisa; além disso, eu havia assumido compromissos específicos com relação a meu comportamento no mundo, tanto dentro como fora do campo. Existe uma enorme lacuna na literatura sobre a ética da pesquisa, que evita tratar desse ponto de junção – o ponto em que o caráter naturalista da pesquisa faz com que a pesquisadora depare-se com dilemas complexos, semelhantes àqueles enfrentados na vida cotidiana. Este texto busca dialogar com essa aporia.

Como pesquisadores qualitativos, entendemos “intervir” de forma diferente daquela que os experimentalistas tradicionais entendem. De fato, “intervir” é uma palavra rara na literatura etnográfica. Alguns projetos de

pesquisa qualitativa (a maioria não etnográficos) acolhem bem a intervenção da pesquisadora, desde que os esforços sejam desenvolvidos em colaboração com os participantes. Quando pesquisadores qualitativos trabalham com os participantes visando à transformação, à libertação e a outras mudanças de condições, estão entrando explicitamente em uma situação em que sua participação é uma intervenção. A pesquisa-ação participativa (SAVIN-BADEN; WIMPENNY, 2007), a investigação apreciativa (BOYD; BRIGHT, 2007), o *photovoice*²(JURKOWSKI, 2008; WANG; BURRIS 1997), a etnografia performativa (DENZIN, 2003) e algumas formas de etnografia crítica (KORTH, 2002) são exemplos de desenhos de pesquisa qualitativos, nos quais os pesquisadores estão ativamente engajados na modificação da vida das pessoas na comunidade de estudo. Essas abordagens qualitativas têm algumas coisas em comum: os participantes assumem a liderança desses esforços e os pesquisadores atuam como facilitadores no processo de mudança; os princípios da democracia são fundamentais para a sua ética; e os pesquisadores promovem o empoderamento, criando novas oportunidades para que as pessoas exerçam sua influência ou tomem decisões que afetem suas próprias vidas. Dadas essas características, a intervenção é conceituada como uma mudança na vida dos participantes com envolvimento colaborativo. Esse tipo de pesquisa é conduzido de forma igualitária, crítica e autorreflexiva, garantindo que os participantes passem por vivências de autonomia e empoderamento nas decisões que afetam suas próprias vidas.

Ao impulsionar a nossa discussão sobre a ética em relação a uma análise de intervenção, estou sugerindo uma concepção mais ampla de ética do que a que geralmente utilizamos em nossas conversas sobre pesquisa ou quando solicitamos a manifestação de comitês de ética. A concepção que defendo não é peculiarmente metodológica, mas trata, principalmente, da prática diária da ética. O ponto de vista teórico a partir do qual estou conceituando deriva-se

² Este tipo de pesquisa baseia-se na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e propõe o uso de técnica fotográfica para que as pessoas identifiquem, representem e promovam a sua comunidade. Os membros da comunidade recebem câmeras fotográficas e são instruídos a fotografarem elementos representativos dessa comunidade. (Nota dos tradutores).

da ética comunicativa de Habermas (1998). As questões éticas referem-se à trajetória de vida das pessoas que compartilham um *ethos* e incluem “como nos entendemos como membros da nossa comunidade, como devemos orientar nossas vidas, o que é melhor para nós em longo prazo e levando o todo em conta”. Da perspectiva de uma história de vida individual, a ética passa por questões como “quem sou eu e quem eu gostaria de ser, ou como devo conduzir minha vida” (HABERMAS, 1998, p. 26). De acordo com Habermas (1998), podemos examinar os aspectos práticos de uma vida bem-sucedida “no contexto de uma forma de vida particular, coletiva ou de uma história de vida individual” (p. 27). Nossa ética não é simplesmente dada, mas é considerada justificável – aberta para discussão. Este capítulo procura examinar a ética em bases práticas, abrindo decisões etnográficas para discussão.

O “texto confessional” ou “autocrítico”, que alguns pesquisadores utilizam para revisar as decisões que tomaram no campo em termos de seus efeitos no estudo, constitui a produção intelectual mais próxima do tema do presente artigo. Há muito poucos textos desse tipo publicados. Um exemplo relatou as decisões de campo relacionadas ao consentimento informado. Li (2008) discutiu desafios imprevistos em relação ao consentimento informado em sua etnografia de mulheres apostadoras de jogos de azar. Inicialmente, ela entrou no planejamento de campo para envolver-se em observação participativa sem dizer a outras mulheres jogadoras que ela era pesquisadora. Isso, para ela, era um problema ético, porque muitas das mulheres com quem ela conversava expressavam preocupação para com a pesquisadora, aconselhando-a a não gastar muito tempo ou dinheiro jogando. Li decidiu que precisava acalmar a preocupação de suas interlocutoras e, por isso, informou-lhes ser uma pesquisadora. Isso inibiu a disposição para a conversa dessas mulheres. Na vez seguinte, ela anunciou imediatamente que era pesquisadora, o que afastou as potenciais participantes. Novamente, ninguém falou com ela. Por fim, voltou à abordagem secreta, mas de uma maneira mais distante, tentando não falar muito com as pessoas – e nunca puxou conversa com nenhuma delas. Dessa forma, não despertou as preocupações das mu-

lheres jogadoras. Houve, para ela, uma tensão imprevista entre enganar as participantes e obter dados de alta qualidade. Li discutiui este dilema ético unicamente em termos de seus efeitos sobre a pesquisa.

11.2 Como o estudo foi conduzido?

Uma equipe de estudantes de pós-graduação e eu trabalhamos em um projeto (IU-Unityville Outreach Project), melhor descrito como uma etnografia crítica de ação participativa. O projeto tinha características de etnografia (longas horas no campo por quatro anos, rica coleta de dados por meio de múltiplos meios) entrelaçadas com algumas características da pesquisa-ação participativa (ou seja, o projeto foi iniciado por participantes que identificaram suas próprias necessidades e controlaram os objetivos do projeto, os seus limites e as suas atividades enquanto participavam colaborando e liderando o projeto). A pesquisa foi crítica porque utilizei pressupostos da metateoria crítica e adotei uma preocupação explícita com os aprendizes de língua inglesa que normalmente não têm voz e se encontram em uma situação desempoderada. Esses estudantes não eram ouvidos e estavam destituídos de poder por possuírem pouco capital cultural, pelo fato de a posição do aluno, em geral, ser de desempoderamento nas escolas e por não serem ouvidos nem entendidos pelos funcionários da escola. A ética crítica promove os ideais de igualitarismo e de liberdade frente a relações de poder opressivas. Como tal, os próprios métodos críticos visam democratizar o processo de pesquisa, tornando-o o mais inclusivo possível. Assim, buscam afetar positivamente a vida dos membros de comunidades desempoderadas e criticar pressupostos assumidos por pesquisadores e participantes das pesquisas para promover a autonomia e as oportunidades de diálogo entre eles.

O Projeto de Extensão IU-Unityville foi especificamente pensado para apoiar e promover os esforços dos educadores para criarem ambientes educacionais positivos e inclusivos para novos estudantes de língua inglesa. Um dos objetivos fundamentais do projeto era a promoção de mudanças,

e nossas atividades etnográficas nunca foram separadas das atividades do próprio projeto em andamento. Assim, esperava-se que o nosso envolvimento de pesquisa agisse como uma intervenção no *status quo* da escola, mas de maneira que essas mudanças fossem conduzidas pelos membros da comunidade, sensíveis a seus interesses e informadas pelas suas perspectivas. O projeto foi uma oportunidade única, no sentido de que nos propiciou fazer parte de um esforço de mudança com uma base etnográfica dentro das escolas.

A história começou no outono de 2002, quando um pequeno grupo de professores e administradores empregados pela Unityville School Corporation contatou-me para obter ajuda com novos alunos de inglês como segunda língua. Fui contatada por causa da minha reputação de pesquisa e experiência em educação multicultural. Organizei uma equipe multinacional e multilíngue de estudantes de pós-graduação para trabalhar no projeto. A equipe começou por dirigir grupos focais nos respectivos idiomas com pais, alunos, professores, administradores e membros da comunidade. Também realizamos observações nas três escolas mais afetadas (a escola de ensino médio, a de ensino fundamental II e uma escola do ensino fundamental I). Desenvolvemos um longo relatório que formou a base do que viria a ser o Projeto de Extensão IU-Unityville. Durante a vida do projeto, realizamos observações semanais em sala de aula, entrevistas, grupos focais, grupos de pesquisa de professores, entrevistas com pais, investigações históricas e utilizamos videoconferências para criar grupos de socialização de estudantes recém-chegados,. Além disso, para este artigo, usei também transcrições de registros de áudio de nossas reuniões de equipe semanais. Embora os dados de todas as escolas tenham sido analisados, todos os exemplos utilizados no artigo são retirados do ensino médio, porque este é o nível para o qual temos mais dados e porque acredito ser mais eficiente apresentar aos leitores exemplos que reflitam um espaço determinado. A coleta de dados foi feita em equipe, mas a análise para este trabalho foi conduzida unicamente por mim e reflete meus próprios interesses na investigação da ética. Empreguei uma variedade de estratégias de codificação analítica. A que mais usei foi a análise

reconstrutiva de horizonte (CARSPECKEN, 1996). A análise envolveu as seguintes etapas: 1) codificação de instâncias de intervenção; 2) modos de intervenção articulados; 3) codificação de casos nos quais as intervenções foram evitadas; 4) reconstrução de reivindicações de validade subjacentes que produziram um conjunto de elementos através dos quais as decisões de intervenção / não intervenção foram tomadas; 5) reconstrução dos princípios complexos envolvidos nas decisões de intervenção ou de não intervenção; e 6) localização de localizar uma crítica por meio da identificação de contradições e complexidades desses princípios. Com vistas a validar os dados e as análises para este trabalho, realizei entrevistas pós-saída de campo com pares (com outros membros da equipe) e visitas de campo para supervisão da atividade de membros da equipe, bem como utilizei vários dispositivos de gravação. Ficava muito tempo no campo, trabalhava regularmente com os alunos pesquisadores e empregava análise negativa de caso e análise de tiragem (CARSPECKEN, 1996).

Nós tínhamos várias categorias de participantes de pesquisa no ensino médio – estudantes recém-chegados e seus pais, estudantes brancos, professores, administradores. Tivemos um pequeno grupo de professores e administradores que atuaram como informantes-chave (todos os professores e administradores eram brancos). Quando começamos a trabalhar em Unityville High School, havia estudantes de inglês como segunda língua que falavam espanhol, japonês e mandarim. Em seguida, chegaram também estudantes que falavam árabe. De 2000 a 2002, a taxa de população de estudantes euro americanos diminuiu de 95 para 90%, em relação inversa ao aumento dos estudantes recém-chegados. Especificamente, a matrícula de estudantes asiáticos aumentou de 0,5% para 1%, e a matrícula de estudantes hispânicos aumentou de 1,4% para 3,7%. Havia uma população afro-americana, constante durante esses anos, de menos de 1%. A matrícula dos estudantes recém-chegados continuou a duplicar a cada ano, seguindo assim até o presente. Para este trabalho, os principais participantes incluem o grupo de etnólogos envolvidos ativamente no projeto, pois são suas decisões e ações no campo que são o foco do trabalho. Esses participantes

etnográficos incluem a mim (o único nome verdadeiro usado no artigo) e a vários estudantes de pós-graduação. Neste artigo, refiro-me a apenas cinco desses alunos. William é caucasiano e com experiência em educação intercultural e espanhol. Juan é mestiço, porto-riquenho afro-americano, com experiência em estudos de políticas e espanhol. Hanako era uma estudante de pós-graduação japonesa com experiência em psicologia escolar e em cultura e língua japonesa. Aiko também era uma estudante de pós-graduação japonesa, com experiência em ensino de idiomas, em cultura e línguas japonesa e espanhola. Yi-Ping era um estudante de pós-graduação internacional de Taiwan com experiência em aconselhamento e em cultura e língua taiwanesa. Todos eles eram fluentes em inglês, com vivência em escolas dos EUA, e eram estudantes que faziam uso de pesquisa qualitativa.

11.3 Achados: o que significa quando um etnógrafo intervém?

Os resultados, no total, refletem uma série de achados diferentes. Em primeiro lugar, a análise revelou quatro modos específicos de intervenção e elementos identificados que estavam envolvidos nas decisões para intervir ou não. Uma análise mais aprofundada desses achados descritivos permitiu inferir os princípios éticos subjacentes utilizados para avaliar se uma intervenção era correta ou não a partir da perspectiva dos etnógrafos. Esse passo final produziu uma crítica de nossas práticas. Uma contribuição que este artigo faz para a literatura é ilustrar os resultados desse processo analítico.

11.4 Identificando modos de intervenção

As instâncias de codificação das intervenções revelaram quatro modos principais de intervenção: interpessoal, administrativo, por concretização e pelo exemplo. Esses quatro modos começam a revelar também as complicações do processo de tomada de decisão sobre o teor ético da intervenção. Essas complicações aparecem mais tarde como elementos que compuseram a decisão de intervir ou não.

11.4.1 *Intervenção interpessoal*

Esse modo de intervenção foi realizado por meio de relações interpessoais entre etnógrafos e outros participantes. As intervenções foram afetadas pela confiança, pelo longo tempo no campo, pela credibilidade e confiança interpretativa (que estou usando para referir-me a como as pessoas esperam ser entendidas ou mal interpretadas em uma interação). No modo interpessoal, havia dois tipos de intervenção realmente distintos: um tipo de intervenção era inclusivo e o outro era unilateral ou exclusivo. Fornecerei exemplos de ambos.

Neste primeiro exemplo, eu intervim com relação a uma maneira comum com que os professores referiam-se a jovens latinos.³ Em janeiro de 2003, conversava com um professor de história antes da escola pela manhã. Contou-me que não gostava de ter estudantes hispânicos em suas aulas e seguiu explicando: “Bem, eles estão em nossa cidade e não os queremos aqui. Eu gostaria que eles fossem embora. Me lembra quando os negros vieram morar aqui”. Nós ouvimos a frase “Os hispânicos são [como] os novos negros” tantas vezes durante esse primeiro ano que se tornou uma fonte de consternação para nós. Cada vez que ouvíamos alguma versão dessa ideia repetida por algum participante, nós da equipe etnográfica sentíamos-nos desafiados e, no entanto, raramente reagimos como se o enunciado fosse algo fora do comum (ou seja, na maioria das vezes, optamos pela não intervenção). Então, em maio de 2003, eu intervim.

Eu estava em um grupo focal de quatro professoras. Estas comentavam sobre o quão difícil era trabalhar com estudantes que não falavam inglês, mas apenas mencionavam estudantes latinos (em vez de estudantes japoneses, chineses ou árabes):

³ Uso o termo “latino” quando estou falando na minha própria voz, porque a maioria dos jovens da escola designados como “hispânicos” preferem este rótulo quando há necessidade de referir-se a eles em termos gerais (muitos preferem apenas ser chamados pela nacionalidade, mas os professores, frequentemente, acham que todos os jovens latinos são mexicanos). Professores e administradores tendem a usar a palavra “hispânico” para se referirem a este mesmo grupo. A mistura de combinações de rótulos neste capítulo reflete a variedade de usos no campo. O mesmo tipo de complexidade estava associado aos alunos que eram chamados por muitos de “brancos”, “caucasianos”, “tradicionais”, “locais” e “nossos”. Esta complexidade é mantida na linguagem do capítulo. (Nota da autora).

Professor 1: Então, eles [se referindo a estudantes latinos] têm de aprender a se encaixar.

Professor 2: Eles não estão realmente tentando se encaixar.

Professor 1: Eu realmente não sei o que fazer.

Professor 2: Eles poderiam ser como os negros se eles apenas tentassem aprender inglês.

Barbara: Como os latinos poderiam ser negros se falassem inglês? Eu ouvi latinos serem comparados aos negros dessa maneira repetidamente e eu me sinto desconfortável porque, por um lado, parece que a raça é usada como uma forma de pensar sobre os alunos e, por outro lado, é como se a raça fosse apagada. Além disso, a comparação de grupos não brancos entre si parece incompleta para mim.

Professor 2: Bem, não somos racistas, se é o que você quer dizer. [Outros professores começaram a mover suas cabeças de um lado para o outro para indicar que não são racistas.] Os hispânicos estão se separando e tudo o que estou dizendo é que, se pararem de fazer isso, serão aceitos, assim como os negros são aceitos.

Barbara: Eu não pensei que você tivesse más intenções. Estou apenas tentando dizer como me sinto quando ouço esse tipo de coisa. Você pode me contar mais sobre como os negros são aceitos?

Professor 2: Nós nem percebemos a cor aqui.

Bárbara: Na minha experiência, ser indiferente à cor, geralmente, significa esperar que pessoas de cor ajam como pessoas brancas. Mas parece estranho dizer que a cor não é notada aqui, quando muitas pessoas disseram que “os hispânicos” são os novos “negros”. Esse ponto inteiro não requer uma percepção da cor? Não seria estranho dizer: “os hispânicos são os novos brancos”?

Professor 2: Bem, sim. Hehehe. [Riso nervoso?]

Barbara: O que acontece comigo quando ouço alguém dizer que “os hispânicos são os negros novos” é que eu sinto tensão racial. Isso soa como racismo para mim, não necessariamente queremos dizer isso dessa

maneira, mas você vê como soa racista? Por exemplo, não podemos substituir facilmente outros grupos na frase. Nunca ouvi ninguém dizer que “os japoneses são como os novos negros”, embora a maioria dos estudantes japoneses enfrente as mesmas dificuldades das quais você falou em relação à juventude latina. Nem podemos imaginar alguém dizendo: “Os hispânicos são os novos brancos”. Eu acho que existem crenças raciais inexploradas nesta frase comumente ouvida. E acho que estamos melhor sem essas crenças.

Professor 1: Bem, não significa que tenhamos algo contra essas crianças.

Barbara: Então talvez a frase não se ajuste muito bem às suas intenções.

Professor 3: Como foi que nós acabamos entrando nessa digressão?

Eu intervim, questionando se a declaração estava “correta”, e indicando uma interpretação inesperada, associada a oportunidades de acompanhamento para explorar privilégios brancos. Essa intervenção teve um reflexo na trajetória de respostas esperadas nas interações.

Esse foi um exemplo de interação pelo modo interpessoal de forma inclusiva, porque todos os participantes tiveram acesso à discussão de forma consistente. Aqui está um exemplo que não era tão inclusivo. Nossos pesquisadores estudantes de pós-graduação frequentemente foram convidados a intervirem traduzindo conversas entre o pessoal da escola e os pais ou alunos. O exemplo a seguir reflete o que era típico de muitas dessas instâncias. Uma vez, Hanako, uma de nossas estudantes de pós-graduação japonesas, estava traduzindo, em uma conferência de pais, com a presença de uma professora e esta lhe pediu que passasse, aos pais, comentários que Hanako entendeu como grosseiros. Ela não queria fazê-lo. Ela interveio em segredo porque não passou os comentários da forma como haviam sido expressados pela professora, mas fingiu fazê-lo. Tentou construir o ponto que a professora estava relatando, mas de uma forma muito mais educada, positiva e, sob sua perspectiva, aceitável. Dessa forma, não repassou a irritação e a severidade da professora aos

pais. Este é um exemplo de intervenção interpessoal não inclusiva, o que representa um risco ético. Esses riscos serão discutidos mais adiante.

Há outro exemplo interessante de intervenção interpessoal envolvendo Aiko, que estava trabalhando na escola secundária como assessora no programa English as New Language (ENL). Um dia, o subdiretor resolveu tirar satisfações de Aiko, trazendo duas latinas a reboque. O Subdiretor perguntou a Aiko: “Estas meninas estavam com você?”. Eles não estavam com Aiko, mas, aparentemente, disseram que estavam quando foram interpeladas vagando pelos corredores. Aiko estava no processo de construir confiança com as meninas. Ela suspeitava que as meninas tivessem um bom motivo para perder a aula, algo que o subdiretor talvez não fosse capaz de entender. Ela também suspeitava que seria indevidamente prejudicial para as meninas serem punidas pelo administrador devido à aula que haviam perdido. Aiko mentiu para ele – ainda que ela houvesse desenvolvido com o subdiretor um nível bastante alto de confiança. Este, então, lembrou a Aiko para, da próxima vez, verificar se as alunas tinham uma permissão por escrito. Depois que o administrador saiu, Aiko voltou-se para as duas meninas e, em espanhol, disse que não iria mentir por elas novamente, pedindo que, no futuro, buscassem seu assessor antes de deixarem a sala. Aiko ficou incomodada com a mentira. Então, na vez seguinte em que se deparou com uma possibilidade similar de intervir, não o fez.

11.4.2 *Intervenção administrativa*

Houve algumas vezes em que nós, como etnógrafos, mas mais especificamente eu, por causa de minha posição na universidade, decidi intervir na vida das escolas de Unityville através do uso do poder administrativo. O exemplo a seguir descreve uma dessas intervenções e o que me levou a fazê-la.

Um dos professores de história do ensino médio, o Sr. Strong (perto da aposentadoria, um homem que cresceu em Unityville e criou seus próprios filhos lá), estava particularmente e abertamente descontente com a presença de recém-chegados (não brancos) em sua cidade e em sua

escola. Ele expressava isso sem reservas. Vários de nossos alunos foram designados para a classe dele. Seu estilo de ensino era um pouco abrasivo, no padrão típico dos Estados Unidos, chamando os alunos quando acreditava que eles poderiam não saber a resposta e, em seguida, humilhando-os publicamente na frente da classe. Ele aplicava prova surpresa de múltipla escolha quando achava que as pessoas não tinham se preparado adequadamente e interrogava estudantes que não pareciam entender que tipo de respostas esperava. Esses métodos mostraram-se muito difíceis para os estudantes que tinham inglês como segunda língua, pois não possuíam o capital linguístico ou cultural para responderem adequadamente, mesmo quando entendiam a questão ou a matéria. Uma das alunas que mais sofreu foi Ming-Chu. Permitam-me compartilhar um pouco mais do contexto antes de introduzir a intervenção específica. Um dia, logo após a aula, o Sr. Strong perguntou a Ming-Chu se ela planejava casar-se. Ela disse “não”, pensando que ele estava perguntando se ela tinha planos específicos, já em andamento, para casar-se. Então, o Sr. Strong começou a provocá-la por querer ficar solteira e nunca se casar. Ela não entendeu o que ele quis dizer, mas entendeu que ele a estava provocando. Ela ficou envergonhada e sentiu-se menosprezada. Ele manteve essa provocação específica por semanas e fazia comentários como “Miss Hsu, Miss Hsu, sempre senhorita, nunca se casará” na cafeteria ou nos corredores na frente de outros estudantes e etnógrafos. Um pouco mais tarde no semestre, o Sr. Strong estava falando sobre a China em sua classe de história mundial. Ming-Chu, sendo taiwanesa, estava animada porque achava que, provavelmente, entenderia esta seção melhor do que algumas das unidades anteriores. Um dia na aula:

Sr. Strong: Senhorita Hsu, você é budista?

Ming-Chu: Não. (Olha para o livro dela, afastando o olhar do Sr. Strong.)

Sr. Strong: Não? Você é cristã?

Ming-Chu: Não. (Olha para o livro dela, afastando o olhar do Sr. Strong.)

Sr. Strong: Ah, então você é atea!

A turma arfa. Ming-Chu olha para o livro. As lágrimas se formam nos seus olhos.

Mais tarde, Ming-Chu disse a Yi-Ping que ela não tinha ideia do que significava a palavra utilizada pelo professor Strong (tivemos de voltar à transcrição para confirmar a palavra “ateia”), mas sabia que era ruim e tinha certeza de que a fazia parecer uma pessoa muito ruim na frente da classe. Nós tínhamos um observador na sala quando esse fato ocorreu. Esse observador também se sentiu desafiado eticamente, mas incapaz de falar, ainda que alarmado pelo comportamento do professor.

Ming-Chu sentia-se mal quando ia à classe do Sr. Strong. O professor de inglês como segunda língua estava trabalhando especialmente com ela nas atribuições dessa aula, chegando à escola uma hora mais cedo e saindo duas horas depois do término. Ming-Chu relatou ser chamada frequentemente e, sempre que falhava em responder, muitas vezes nem sequer entendia com certeza a pergunta. Ela decidiu escrever, junto com o professor de inglês como segunda língua, uma nota para o Sr. Strong, pedindo-lhe para chamá-la apenas quando ela levantasse a mão e, também, que considerasse fornecer-lhe com antecedência algumas das perguntas que ele poderia fazer, para que Ming-Chu pudesse preparar-se melhor. O professor de inglês como segunda língua leu a nota e certificou-se de que era apropriadamente respeitosa. Eu também a li. O Sr. Strong respondeu à nota, levando Ming-Chu ao salão e gritando (de acordo com o relato de Ming-Chu) algo como: “Eu vou chamar você quinhentas vezes se eu quiser, e eu me recuso a fazer qualquer arranjo especial para você passar na minha aula”. Nesse ponto dos acontecimentos, Ming-Chu já vinha conversando há algum tempo com Yi-Ping sobre a situação. O professor de inglês para estrangeiros também me escrevia regularmente e-mails sobre a situação. Yi-Ping e eu apoiamos seus esforços para enfrentar as dificuldades com o Sr. Strong. Enquanto isso, outro de nossos estudantes de pós-graduação encontrava-se com o Sr. Strong, o qual se mostrava bastante seguro sobre o seu descontentamento com a aluna estrangeira em sua classe, sua escola e sua cidade.

Após as tentativas de Ming-Chu (apoiadas por seu professor de inglês como segunda língua e por todos nós) para resolver o problema, e tendo em conta o histórico e a atitude decididamente negativa de Strong sobre os estudantes recém-chegados, eu intervim. Liguei para a vice-diretora e relatei o que estava acontecendo. Eu disse que algo precisava ser feito. O professor pode ser repreendido? Poderíamos remover Ming-Chu de sua classe? Conseguimos que Ming-Chu se mudasse para uma classe diferente. A vice-diretora concluiu que era melhor não colocar estudantes de inglês como segunda língua na turma do Sr. Strong, mas disse que não seria possível repreendê-lo ou tratá-lo como se houvesse algo errado.⁴ Sua razão: ele tinha muita influência na cidade e junto aos membros do conselho escolar. Assim, estudantes de inglês como segunda língua foram retirados de sua aula e nenhum aluno estrangeiro foi posteriormente designado para ele. Ele ficou satisfeito, porque não queria mesmo dar aula para alunos recém-chegados. Eu falei demoradamente com a vice-diretora sobre os motivos pelos quais o resultado havia sido apenas parcialmente satisfatório e, de algumas maneiras muito óbvias, ia contra os objetivos do projeto. Ela concordou, mas deixou sua decisão intacta.

Intervir por via administrativa era eticamente arriscado. Esses riscos são explorados mais tarde no documento. Na época, senti um grande conflito, mas, principalmente, eu teria preferido que o pedido redigido por Ming-Chu tivesse sido atendido!

11.4.3 Intervenção por concretização

A análise revelou que, em alguns casos, bastou pôr em prática desejos de mudanças expressos pelos participantes (mudanças que, no entanto, não haviam sido concretizadas por eles até então) para que as nossas intervenções tivessem sucesso. Às vezes, essas concretizações eram violações diretas

⁴ A resposta da vice-diretora causou-me raiva, mas ainda assim eu fiquei contente com a solução do caso e entendi como ela se sentia vulnerável às políticas da cidade. (Nota da autora).

da política da instituição; outras vezes, eram atitudes que as pessoas *in loco* não tinham coragem de tomarem sozinhas na ausência de uma massa crítica de outros agindo de forma semelhante. Um exemplo envolveu intervir na política corporativa de admitir apenas a expressão em língua inglesa. Tal política era aplicada aos alunos recém-chegados de outros países, exceto, é claro, nas aulas de línguas estrangeiras para alunos “tradicionais”. As explicações utilizadas para justificar a validade dessa política foram:

Como vou saber o que eles estão dizendo se eles falam espanhol?

E se eles estiverem passando cola um para o outro na prova?

Eles podem estar falando de mim e eu fico sem saber o que eles estão dizendo.

Eles aprenderão inglês mais rápido se forem forçados a afundar e nadar.

Eles têm uma atitude ruim. Se eles vieram para cá, eles devem falar inglês ou voltar para casa.

Havia algumas pessoas nas escolas, no entanto, que achavam que seria ótimo se pudessem praticar um pouco do espanhol que haviam aprendido na faculdade ou que os estudantes de línguas estrangeiras pudessem ser designados a formar pares com estudantes de língua nativa, sendo parceiros de conversação. Ainda assim, nada foi concretizado especificamente. Como uma equipe etnográfica, nós intervimos de duas formas significativas. Uma delas foi que, de maneira consistente, realizamos sessões semanais de conversas, no contexto de um curso à distância sobre educação (à custa da escola), que foram conduzidas nas línguas dos alunos. Esses chats não eram visíveis para a comunidade escolar como um todo, mas serviram para legitimar a eficácia da utilização da língua nativa com os estudantes. Outra maneira como intervimos foi falar espanhol, japonês e mandarim nos corredores com estudantes. Identificamos professores que sabiam falar essas línguas, mesmo que tudo o que pudessem dizer fosse “Olá”. Começamos a estabelecer conversas curtas e cumprimentos em espaços

públicos que incluíram professores e alunos. Também usamos as línguas nativas para fazer entrevistas e dirigir grupos de foco e apoio nas escolas. Nós criamos “Livros de boas-vindas” em vários idiomas, usando também o pessoal da escola na execução dos livretos. Conduzimos uma oficina de desenvolvimento profissional para professores, que fornecia instruções sobre saudações e frases básicas em espanhol, japonês, mandarim e árabe. A política tornou-se matizada e as práticas mudaram um pouco. A prática agora é que um aluno deve abster-se de falar outro idioma além do inglês quando solicitado por um funcionário da escola e quando, dentro das aulas, possa tornar-se uma distração para a turma. Esses são alguns exemplos de práticas concretizadas que algumas pessoas na escola estavam preparadas e inclinadas a adotar, mas não o haviam feito até então porque eram tímidas e porque não entendiam a maleabilidade da política. As concretizações que violavam a política estabelecida representaram algumas complicações éticas, que serão abordadas a seguir. A política promovia limitações com as quais os participantes não concordavam de todo, mas para as quais não conseguiram encontrar uma alternativa. Nossas intervenções por concretização proporcionaram oportunidades para pôr em prática as próprias ideias e crenças dos participantes.

11.4.4 *Intervenção pelo exemplo*

Intervir pelo exemplo também resulta em concretização de mudanças, mas difere do modo anterior porque envolve experimentar e tomar parte em mudanças que os próprios participantes etnográficos ainda não imaginavam. Pesquisas sobre *bullying* indicam que um dos componentes do *bullying* de sucesso é a complacência de testemunhas – particularmente, dos professores. O *bullying* é uma das principais maneiras pelas quais a opressão e o medo são impostos aos recém-chegados. Muitos professores não imaginavam terem algo a ver com o *bullying*. Isso foi expresso não apenas pela não ação, mas também em algumas de suas declarações:

Eles [os estudantes estrangeiros] fazem por merecer esse tratamento.

Porque eles não se defendem?

Criança é assim mesmo.

Abaixo, temos um exemplo de William intervindo pelo exemplo. Duas latinas estão caminhando, de uma aula a outra, no corredor. Os corredores estão lotados. Um garoto branco está caminhando em direção a elas e então:

Garoto branco fala às latinas: Vão para casa, suas latinas sujas.

As latinas continuam andando, mas abaixam a cabeça e param de falar.

O professor olha na direção deles e depois desvia o olhar.

William (etnógrafo branco) diz às latinas: ‘Hola. ¿Que’ pasa?’. E, para o menino branco: Ei, elas não estão machucando você. Por que você não pode simplesmente deixá-las em paz?

O professor olha novamente na direção deles e depois olha para o outro lado.

William diz ao professor: Eu não sei se deveria ter dito alguma coisa, mas eu não posso ver as crianças maltratando umas às outras.

Professor diz a William: Bem, isso significa que ele vai buscar estratégias melhores para não ser pego.

William: Bom, isso já é bem melhor que nada.

William não tinha certeza se era correto intervir dessa maneira, ou seja, agir sobre a tendência dos adultos do local de não reagirem ao *bullying*. Claramente, o professor tinha dúvidas sobre se a resposta de William afetaria ou não o agressor. Isso, por si só, sugere que a intervenção também pode não ser eficaz em termos de mudar a complacência dos professores. No entanto, tínhamos motivos para acreditar que poderia ter impactado outros alunos brancos e, certamente, poderia ter resultado em que os estudantes recém-chegados se sentissem amparados.

11.5 Articulando elementos associados com a decisão de intervir ou não

Olhando para os modos de intervenção, foi possível ver elementos recorrentes em nossas tomadas de decisão e práticas reflexivas. Os elementos estavam implícitos em cada um dos exemplos acima. Cabe lembrar que esses elementos emergiram da análise e, portanto, refletem as contradições e as disjunções existentes que devem, no final, ser objeto de uma reflexão crítica.

Como indicado anteriormente, nossas decisões de intervir (ou não) foram compostas de arranjos mais ou menos sutis de elementos que foram conceitualizados de acordo com três categorias amplas: valores de pesquisa (que pareciam preceder as outras categorias e serem por elas complicados), elementos estruturais (que foram entendidos como existentes *a priori* em nossa tomada de decisão) e elementos hermenêuticos (que foram concebidos como componentes interativos das intervenções e tratados como algo sobre o qual poderíamos agir). Os elementos são visíveis em todos os exemplos anteriores, mas eu os discutirei especificamente com relação ao exemplo que usei para ilustrar as intervenções administrativas (a história de Ming-Chu e o Sr. Strong).

11.5.1 Valores dos pesquisadores

Não é que nós, como uma equipe de etnógrafos, tivéssemos todos exatamente os mesmos valores, mas havia um conjunto básico deles que compartilhávamos e que pressupostamente tínhamos em comum. Pensamos que esses valores permaneceriam consistentes, mas nosso trabalho de campo complicou nossa compreensão e nosso envolvimento com eles. No final, estávamos conscientes das contradições e prioridades em nossos valores, as quais não estavam claras para nós desde o início. Além disso, os valores que foram reconstruídos através da análise de nossas intervenções não eram idênticos aos valores que necessariamente teríamos adotado. Os valores centrais que emergiram pela análise incluem: colocar o foco nas necessidades e nos desejos dos estudantes estrangeiros; colocar as

prioridades do “Projeto” acima das associadas à pesquisa; promover o igualitarismo; e respeitar a diversidade. Do exemplo administrativo, deve-se lembrar que Ming-Chu estava tendo um conflito com um professor e sua turma. Nossa preocupação por ela ocupou nossas atenções e teve mais importância para nós (Yi-Ping e eu) do que nossa preocupação com os outros envolvidos na situação. Além disso, essa preocupação, que se encaixava nos objetivos declarados do projeto em si, era mais relevante para mim do que os acordos de pesquisa. Coloquei esses acordos em risco quando me aproximei da vice-diretora com um pedido para que o Sr. Strong fosse repreendido. O Sr. Strong foi um dos nossos participantes da pesquisa e estávamos coletando dados de sua classe.

O valor do igualitarismo foi complicado. Por um lado, esperava-se que outros professores modificassem seu ensino para atender às necessidades dos estudantes de inglês como segunda língua, e o Sr. Strong recusou-se a fazer isso (e eu critiquei tal atitude). Simultaneamente, Ming-Chu não estava sendo tratada com respeito igualitário em sua sala de aula – começando pelo fato de que ela não havia recebido as oportunidades de sucesso que todos os outros alunos tinham. Sentiu-se isolada e menosprezada. Outros estudantes não se sentiam assim em função da perícia linguística que tornava o espaço mais viável para o aprendizado. Mais importante ainda, eu critiquei a abordagem do Sr. Strong precisamente porque ele não abordou a educação de Ming-Chu com uma atitude igualitária: ele se importava menos com o aprendizado dela do que com o aprendizado de seus alunos tradicionais. Esse foi um elemento forte da minha decisão de intervir. Está diretamente relacionado ao valor do “respeito pela diversidade”. O Sr. Strong foi bastante explícito sobre sua atitude negativa em relação aos estudantes de inglês como segunda língua e seu desejo de manter o que ele considerava uma comunidade “homogênea”. A diferença em nossos valores, nesse ponto, estava no centro do que resultou em nossa concordância em discordar. No entanto, em nenhum momento tratei os interesses e as preocupações de Sr. Strong com a mesma atenção e convicção que dediquei aos de Ming-Chu. Ou seja, meus próprios valores não foram articulados de forma simples e direta.

11.5.2 *Elementos estruturais*

Os elementos estruturais de nossas decisões eram “estruturais” precisamente porque os tratávamos como se fossem influências estáveis sobre nossa capacidade de ser agentes, nossa capacidade de intervir e, assim, operavam de maneira estrutural em nossas capacidades hermenêuticas ou interativas. Os elementos estruturais incluíram: relações institucionais de poder entre os participantes; objetivos explícitos do projeto; resultados mensuráveis para os estudantes de inglês como segunda língua; e longevidade no campo. Pode-se ver esses elementos estruturais referidos precisamente como estruturas que devem ser consideradas no momento de realizar intervenções no campo. Com relação ao exemplo de Ming-Chu e do Sr. Strong, esses elementos estruturais eram palpáveis. As “relações institucionais de poder entre os participantes” substituíram todos os outros elementos estruturais na minha decisão sobre como intervir. No final, acabei usando essas relações de poder. Essa decisão colocou em risco tanto os elementos hermenêuticos como o igualitarismo, enquanto valor pessoal. Também me deparei com as relações de poder existentes entre o Sr. Strong e o vice-diretor, que, a partir do meu ponto de vista, encontravam-se totalmente fora do meu controle, não estando ao meu alcance modificá-las (em outras palavras, eu poderia usar essas relações estrategicamente, mas não possuía agência em sua construção). “Objetivos explícitos do projeto” foram relativizados nessa cena. Dentre os objetivos do Projeto, esperava-se que os professores modificassem suas instruções para atender às necessidades dos estudantes estrangeiros, mas, neste caso, Ming-Chu foi colocada em uma classe de um professor que se recusou a fazer isso, sendo liberado dessa exigência. O objetivo maior de atender às necessidades educacionais dos estudantes que tinham inglês como segunda língua foi atingido, mas esse objetivo menor não o foi. A estrutura de “resultados mensuráveis dos estudantes de inglês como segunda língua” aparece em minha decisão estratégica de usar as relações de poder existentes e o acordo resultante para ser “satisfeito”

com a remoção de estudantes estrangeiros das aulas do Sr. Strong. Os “resultados mensuráveis dos estudantes de inglês como segunda língua” frequentemente se encaixavam em meus valores, priorizando as necessidades dos estudantes estrangeiros, mas sempre envolviam uma lógica particular de fins e meios com resultados objetivamente verificáveis.

11.5.3 *Elementos hermenêuticos*

Os elementos hermenêuticos de nossas decisões de intervir envolveram duas categorias: “Características Dialógicas” e “Meio Interativo Compartilhado”. Elementos hermenêuticos foram aqueles aspectos da tomada de decisão relacionados à pragmática e compreensão interativas. O trabalho de campo etnográfico nas escolas é em grande parte realizado por meio de interações e, por isso, não foi surpresa que esses elementos fossem consistentemente reconstruídos em uma análise de nossas decisões de intervir ou não. Eles foram conceituados como hermenêuticos porque os tratamos como aspectos de interações nos quais tínhamos alguma agência e responsabilidade e para os quais o diálogo interpretativo era necessário. “Características Dialógicas” refere-se a elementos específicos diretamente associados à maneira como os participantes dialogaram: houve confiança? Os participantes conseguiram interagir de maneira igualitária? O diálogo foi inclusivo com os participantes? Quando nos deparávamos com oportunidades para intervir, implicitamente usávamos essas características do diálogo (confiança/ responsabilidade, igualitarismo e inclusão) para avaliar se a intervenção seria ou não algo positivo. Esse elemento foi fraco no exemplo com Ming-Chu. Na verdade, minha reversão para o uso estratégico de relações de poder no local foi um efeito das limitações dessas características dialógicas particulares nesse conjunto de instâncias.

“Meio Interativo Compartilhado” refere-se a elementos hermenêuticos particularmente relevantes para nossa expectativa de que nossas intervenções fossem ou não compreendidas por outras pessoas, incluindo a confiança com a qual pensamos entender as intenções e os significados dos

participantes, e até que ponto houve correspondência nas intenções e na compreensão entre os participantes. Na situação de Ming-Chu/Sr. Strong, pensamos inicialmente que eles poderiam alcançar a compreensão (o recado que ela escreveu para ele e as maneiras como os dois expressavam-se eram indicadores disso). Quando ficou claro que a compreensão não iria ser alcançada, somado ao fato de que nós tínhamos confiança em nossas interpretações de intencionalidade, reconhecemos, então, a incompatibilidade de intenções entre nós (o professor ENL, o vice-diretor, Ming-Chu, Yi-Ping e eu). Isso não foi suficiente para fornecer uma resolução comunicativa. Minha decisão de intervir administrativamente partiu da suposição de que essa compreensão de intenções estava correta e de que eu poderia, com relativa certeza, considerá-los considerar as posições como incompatíveis; pressupunha também que o nível de diálogo não era suficiente e impossibilitava uma solução interativa diretamente com o próprio Sr. Strong. Essa foi uma decisão difícil para mim. A sua complexidade, como revelado na análise, ilustra uma das razões para essa dificuldade. Meus valores estavam alinhados aos elementos das “Características Dialógicas”, mas minha intervenção não se adequava a esses elementos.

11.5.4 Articulando princípios éticos subjacentes e refletindo criticamente sobre as práticas

A próxima camada de análise resultou na articulação de princípios éticos implícitos presentes em nossas decisões de intervir ou não. Em conjunto, esses princípios éticos eram contraditórios e complexos. As contradições e complexidades servem como ponto de partida para refletir criticamente sobre nossas práticas éticas, em geral, e minhas práticas éticas, em específico. A ética produz diretrizes para o comportamento e certamente é influenciada por valores, mas não é sinônimo desses valores. Nesta seção, começarei articulando os princípios éticos conforme eles foram reconstruídos por meio de análise e, em seguida, seguirei com uma reflexão crítica sobre as práticas éticas de nossa intervenção em geral.

11.5.5 *Princípios éticos subjacentes*

A ética tornou-se visível na análise por meio de afirmações sobre o que é certo e errado em um sentido geral de como devemos nos comportar em relação aos outros. Os princípios éticos são inerentemente práticos, na medida em que não são divorciados das práticas pelas quais são concretizados. As complicações e contradições são então reveladas tanto em relação a intervenções individuais quanto a todas as intervenções que atravessam a pesquisa. Eu os apresento aqui em sua relação contraditória e complicada um com o outro:

- Todas as vozes de todas as pessoas devem ser incluídas na tomada de decisão. Assim, aqueles que se opõem ao igualitarismo não devem tomar decisões que limitem a inclusão das vozes de outras pessoas.
- Nossas interações devem ser abertas e inclusivas, mas, se nossas intenções forem boas com relação aos estudantes de inglês como segunda língua e os interagentes específicos não entenderem essas intenções (especialmente se outros, no local, entenderem e concordarem com nossas intenções), agiremos secretamente e limitaremos a inclusão desses interagentes conflitantes.
- Interações igualitárias devem ser alcançadas, mas as interações devem privilegiar as necessidades e vozes dos estudantes de inglês como segunda língua.
- Os meios comunicativos devem ser utilizados para intervir, mas, quando os esforços comunicativos para efetuar os benefícios falharem, deve-se usar o poder para produzir bons efeitos (os fins justificam os meios).
- As intenções da pessoa devem ser levadas em conta, mas, quando as intenções são consideradas negativas em relação aos estudantes de inglês como segunda língua, essas intenções devem ser combatidas.
- Devemos agir de forma confiável e responsável com todos, mas principalmente com relação aos estudantes de inglês como segunda língua e outros membros da equipe etnográfica.

Os princípios éticos aparecem aqui com essa estrutura adversativa para complicar o princípio mais amplo. Na prática, as frases adversativas tornaram-se formas de justificar intervenções que não coincidiam perfeitamente com o primeiro princípio da formulação. Sempre que a ética exigia o uso do aspecto adversativo do princípio, havia incerteza, desconforto e confusão no domínio da ética.

11.5.6 Análise crítica

O ato de localizar as contradições em nossas alegações éticas serve como base para uma reflexão crítica sobre as práticas associadas a essas afirmativas. Cada um dos termos adversativos acima expressa contradições e limites nas práticas éticas do intervir (para este projeto em específico). As contradições sugerem que os limites de nossas capacidades comunicativas (no nível hermenêutico) estavam ligados a uma aceitação do uso do poder e do privilégio como justificativa para intervir. Poder e privilégio foram as duas características mais proeminentes em nossas distorções do princípio ético original (a primeira parte da formulação acima). As duas características aparecem como elementos estruturais.

Um dos princípios éticos acima funcionou de maneira diferente (“todas as vozes das pessoas devem ser incluídas na tomada de decisão”). Aqueles que se opõem ao igualitarismo não devem tomar decisões que limitem a inclusão das vozes dos outros. Nesse caso, não há como alcançar inclusividade igualitária com pessoas que limitariam o tratamento igualitário e inclusivo dos outros. Assim, os dois aspectos desse princípio ético não se contradizem e não precisam ser criticados por esses motivos. Em vez disso, a segunda parte reconhece não uma complexidade no princípio ético em si, mas sim uma nuance nas condições necessárias para a obtenção desse princípio.

Minha análise crítica também localizou disjunções entre nossos valores declarados e nossas práticas éticas. No início do artigo, afirmei adotar uma postura crítica e, ao fazê-lo, identifiquei um conjunto de valores que levei comigo para a pesquisa. Esses valores foram mais elaborados e especifica-

mente articulados na seção de metodologia do artigo. A maior surpresa para mim foi a constatação de que meu ingresso no campo com uma tomada de compromisso com o bem-estar dos alunos de inglês como segunda língua funcionava como uma justificativa para que eu me comportasse de maneiras que não teria, em geral, aceitado como sendo éticas. Essa justificativa surgiu para explicar a “adequação” de recorrer estrategicamente a estruturas, mesmo quando elas limitavam a força hermenêutica da intervenção. O exemplo com Ming-Chu realmente confirma isso. Se eu considerasse minha intervenção nessa situação como sendo eticamente correta, teria de fazê-lo invocando meus compromissos de valor *a priori* e, ao mesmo tempo, estaria contradizendo esses compromissos por meio do uso estratégico do poder administrativo. É em relação à disjunção entre compromissos *a priori*, que eu considero como muito importantes, e às possibilidades axiológicas e hermenêuticas que eu ainda me sinto confusa ao avaliar a dimensão ética da minha intervenção. Como etnógrafa de postura crítica e reflexiva, acolho com satisfação as oportunidades de refletir criticamente sobre minhas próprias práticas éticas dessa maneira.

11.6 Conclusão

Este artigo faz sua contribuição para a literatura metodológica em três níveis: ampliando o que significa falar de ética em pesquisa de forma geral; metodologicamente, ilustrando um processo pelo qual os etnógrafos podem examinar suas práticas éticas; e, especificamente, examinando a prática ética da intervenção etnográfica. O artigo excede a conversa típica sobre ética em pesquisa porque não se concentra nas questões debatidas em comitês de ética e porque expõe um aspecto do trabalho de campo etnográfico que foi ignorado. Embora falemos que os etnógrafos ganham em campo a capacidade de experimentar a maneira de vida dos participantes, raramente falamos diretamente sobre o que isso significa para tomar posições no campo, especificamente no momento de intervir. As descobertas abrem as portas para mais conversas sobre essa

e outras complicações éticas do fazer etnográfico. Além disso, fornece um exemplo de um processo que pode estar envolvido em um apelo para uma maior reflexão sobre nosso impacto etnográfico em uma comunidade. Em alinhamento com Habermas (1998), a ética é passível de discussão e, portanto, “pode sofrer mudança racional através da reflexão sobre o que tem valor intrínseco para nós dentro do horizonte do nosso mundo social compartilhado” (p. 27). “Nesse contexto, a crítica de autoenganos [por exemplo, as disjunções entre os valores declarados por alguém e as suas práticas éticas] e dos sintomas de um modo de vida compulsivo ou alienado [princípios éticos contraditórios ou complexos] tira seu ponto de partida da ideia de um modo de vida consciente e coerente” no qual se pode ser honesto e autêntico frente a e com relação aos outros sociais (p. 27).

REFERÊNCIAS

- BOYD, N. M.; BRIGHT D. S. Appreciate inquiry as a mode of action research for community psychology. **Journal of community psychology**, Hanover, PA, v. 35, n. 8, p. 1019-1036, 2007.
- CARSPECKEN, P. **Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide**. New York: Routledge, 1996.
- DENZIN, N. **Performance ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- DRISCOLL, A. et al. Ethical dilemmas of a large multi-centre study in Australia: Time for consistency. **Journal of Clinical Nursing**, Hanover, PA, v. 17, n. 16, p. 2212-2220, 2008.
- HABERMAS, J. **The inclusion of the other: Studies in political theory**. Cambridge, MA: MIT, 1998.
- JURKOWSKI, J. M. Photovoice as participatory action research tool for engaging people with intellectual disabilities in research and program development. **Intellectual and Developmental Disabilities**, Washington, DC, v. 46, n. 1, p. 1-11, 2008.
- KINCHELOE, J.; MCLAREN, P. Rethinking critical theory and qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). **The landscape of qualitative research: Theories and issues**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998, p. 433-488.

KORTH, B. Critical qualitative research as consciousness-raising: The dialogic texts of researcher/researchee interactions. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, v. 8, n. 3, p. 381-403, 2002.

KORTH, B. Choice, necessity, or narcissism? A feminist does feminist ethnography. *In*: TROMAN, G.; JEFFREY, B.; WALFOR, G. **Methodological issues and practices in ethnography**. v. 11, d, Oxford and London: Elsevier, 2005, p. 131-167.

LI, J. Ethical challenges in participant observation: A reflection on ethnographic fieldwork. **The Qualitative Report**, Fort Lauderdale, v. 13, n. 1, p. 100-115, 2008.

SAVIN-BADEN, M.; WIMPENNY, K. Exploring and implementing participatory action research. **Journal of Geography in Higher Education**, Kentucky, v. 31, n. 2, p. 331-343, 2007.

WANG, C.; BURRIS, M. A. Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs' assessment. **Health Education and Behavior**, Thousand Oaks, v. 24, n. 3, p. 369-387, 1997.

**O USO DE FONTES NA PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA DAS
INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E A ANÁLISE DOCUMENTAL**

12 UNA MILONGA PARA MI PESQUISA: DE SALTOS, ENCUENTROS Y CAMINOS SINUOSOS. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE COLEGIOS NACIONALES EN ARGENTINA EN EL SIGLO XIX

SUSANA SCHOO
MARÍA GABRIELA MAYONI

En el presente capítulo¹ realizaremos un recorrido sobre algunas particularidades que nos hemos encontrado en nuestro quehacer como investigadoras de un período algo controversial de la historia de la educación argentina: el de la fundación de los colegios nacionales entre 1860 y 1880. Un proceso educativo que se vinculó a la implantación de un nuevo orden político durante el último tercio del siglo XIX en la Argentina y en particular a la construcción de un Estado moderno (BRAGONI; MÍGUEZ, 2010; OSZLAK, 2012).

En el marco de nuestras respectivas tesis doctorales², estudiamos las mismas instituciones en un período similar, analizamos fuentes en común y encontramos indicios que pusieron en tensión algunas ideas asentadas

¹ Queremos agradecer la atenta lectura a José Bustamante Vismara (Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata), quien realizó sugerencias y comentarios críticos para la escritura final de este capítulo. También, a Soledad Ayala (CETI-UAI y Universidad Nacional de Quilmes), quien nos ayudó a mejorar la escritura final de este escrito.

² "La organización académica e institucional de la educación secundaria nacional en un contexto federal. 1863-1888", proyecto de tesis doctoral de Susana Schoo inscripto en el Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; "Colecciones, museos y enseñanza de la historia natural en los colegios nacionales argentinos (1870-1900)", proyecto de tesis doctoral de María Gabriela Mayoni inscripto en el Doctorado en Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, financiado por una beca interna doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET), Argentina.

en la historiografía de la educación. Asimismo, nos encontramos con problemas semejantes en la búsqueda de información, que nos llevaron a revisar los aspectos metodológicos utilizados.

Por ello, este capítulo tiene como objetivo mostrar y describir las instituciones que estudiamos y las narrativas que se han construido y consolidado en torno a ellas en la historiografía de la educación argentina. Asimismo, exponer las discusiones que en los últimos años han surgido con el desarrollo de investigaciones locales o de casos particulares. En relación con estas discusiones, consideramos que los hallazgos de nuestras investigaciones contribuyen a la renovación de los enfoques en el campo de estudio. Sin embargo, nuestro trabajo no ha estado exento de problemas y desafíos que surcaron sinuosos caminos. A partir de ellos, queremos mostrar las continuas decisiones que realizamos en el trabajo de campo y la constante y necesaria vigilancia epistemológica que requiere el desarrollo de las investigaciones.

A lo largo de las siguientes páginas describiremos nuestro objeto de estudio y algunas apreciaciones sobre los avatares con los que nos enfrentamos como investigadoras. A la vez, intentaremos problematizar nuestra labor, que desembocó en estudios históricos a partir de preguntas traídas de nuestros recorridos en otras disciplinas, como la política educacional y el estudio del patrimonio histórico educativo.

12.1 Narrativas revisitadas: en búsqueda de nuevas claves interpretativas

Argentina es un país federal, organizado sobre la base de las 14 provincias que firmaron, tras un largo período de guerras y secesiones, la Constitución Nacional a mediados del siglo XIX.³ Sin embargo, la ciudad

³ Ellas eran: Buenos Aires, Catamarca, Corrientes, Córdoba, Entre Ríos, Jujuy, La Rioja, Mendoza, San Juan, San Luis, Santa Fe, Salta, Santiago del Estero y Tucumán. El resto del actual territorio argentino fue ganado con diferentes campañas militares mediante el aniquilamiento o sometimiento de los pueblos indígenas que lo habitaban. En la década de 1880 fueron organizados en nueve "territorios nacionales", y buena parte de ellos se convirtió en provincias en la década de 1950. En 1880 la histórica ciudad-puerto de Buenos Aires pasó de ser la capital de la provincia homónima a constituirse en la Capital Federal del país. Como consecuencia, en 1882 fue creada la ciudad de La Plata como nueva capital de la provincia de Buenos Aires.

de Buenos Aires se erigió como epicentro institucional del incipiente Estado desde el cual se tomaban decisiones de alcance nacional. Según nuestra perspectiva y tomando los aportes de Bragoni y Míguez (2010), esta forma de organización del gobierno ha opacado la participación de distintos actores provinciales en las relaciones entre centro y periferia, relaciones plagadas de tensiones y contradicciones, de acuerdos y alianzas.

En esa línea, los colegios nacionales fueron considerados en la historiografía como una de las primeras iniciativas del gobierno de Bartolomé Mitre de nacionalización y sistematización de la educación en el país (TEDESCO, 1986; PUIGGRÓS, 1990; DUSSEL, 1997). Entre 1863 y 1864 se reorganizaron bajo la esfera del gobierno central tres colegios de estudios medios y preparatorios: el de la ciudad de Córdoba y el de Concepción del Uruguay y el colegio provincial de tradición jesuita en Buenos Aires, que dio origen al Colegio Nacional de Buenos Aires. Luego se decretó la creación de colegios nacionales en las ciudades de San Juan, Tucumán, Catamarca, Mendoza y Salta (1864); en San Luis (1868); en Corrientes y Santiago del Estero (1869); La Rioja y Jujuy (1871) y en Rosario (1874); norma que dio como resultado un colegio por provincia. Más adelante se sumaron los colegios de La Plata (1885) y de Paraná (1889). En los años siguientes se siguieron creando colegios nacionales de manera dispar a lo largo del país, pero la oferta y la matrícula se concentraron en la Ciudad de Buenos Aires y en el interior de la provincia homónima (SCHOO, 2012).

Varios de estos colegios nacionales tuvieron sus antecedentes en colegios preexistentes en las capitales provinciales, algunos de ellos debilitados por los diversos conflictos económicos y bélicos.⁴ El proceso de instalación de estos establecimientos requería que los inmuebles fueran cedidos por las provincias, y la enseñanza se organizó en edificios de diversas características

⁴ En el caso del colegio de La Plata, fue creado por la provincia de Buenos Aires en el marco de la fundación de la ciudad como nueva capital provincial y en un contexto de enfrentamiento entre el Poder Ejecutivo nacional y el provincial. Nacionalizado en 1888 una vez superados estos conflictos (SCHOO, 2009), en 1905 se lo incorporó a la Universidad de La Plata cuando esta, fundada como institución provincial en 1897, fue nacionalizada (LEGARRALDE, 1999).

(SCHOO, 2012). En la historiografía tradicional, tanto Juan Carlos Tedesco (1986) como Adriana Puiggrós (1990) postulan la centralización por parte del gobierno nacional de las acciones educativas vinculadas a la formación de las élites provinciales. Estos investigadores, así como Inés Dussel (1997), defienden la hipótesis de la función política de la educación en este tipo de instituciones por encima de la económica, pues impartían una enseñanza enciclopedista que preparaba a los ciudadanos para la vida pública, pero alejada de una formación favorable a un desarrollo productivo. Esta perspectiva focaliza principalmente en el interés político de estos grupos por la creación de colegios nacionales que permitieran el ingreso a las universidades y legitimaran el acceso a los futuros cargos públicos. En su etapa fundacional, los colegios nacionales iniciaron sus actividades con el sistema de internado, y accedían a ellos solo los jóvenes varones que —como condición para su ingreso— supieran leer, escribir y conocer las cuatro operaciones de la aritmética, por lo que el sector mejor preparado de la población, aunque muy reducido, lograba ingresar a estos establecimientos (FERNÁNDEZ, 1903).

En la historia de la educación argentina se ha reconocido que a partir del gobierno de Mitre se buscó una unificación formativa y la homogeneización de estas instituciones, proyección que se vinculaba a su vez con las necesidades de unidad política y de propagación del pensamiento liberal por parte del gobierno central (LEGARRALDE, 1999). Dicho de forma esquemática: en estas narrativas parecería sobrevolar la idea de que las políticas educativas nacionales se definieron de manera unilateral desde un centro inobjetable (acotado en general al Poder Ejecutivo) y que la organización centralizada de gobierno tuvo como consecuencia directa una uniformidad curricular a escala local. En contraste, algunos estudios comenzaron a generar nuevos interrogantes a partir de estudios particulares de ciertos colegios, como los de Buenos Aires, Concepción del Uruguay, Tucumán, Mendoza, Catamarca, La Plata, Rosario y Mar del Plata (ARGACHÁ, 1999; JIMÉNEZ, 2001; HURTADO, 2007; LEGARRALDE, 1999; 2007; MÉNDEZ, 2013; BEN ALTABEF, 2008; BENÍTEZ, 2009; BUSTAMANTE VISMARA, SCHOO, 2013; 2015a; 2015b; RAMALLO, 2013; 2017).

En los últimos años —y en buena medida a partir del estudio sobre las historias institucionales de algunos colegios o bien de la implementación a escala local de políticas nacionales— las *grandes narrativas* en torno a la organización de la educación secundaria nacional han comenzado a discutirse. Para este caso, por grandes narrativas o “*master narratives*” (LYOTARD, 1979; JOHNSON, 1999) tomaremos a aquellas ideas asentadas y poco problematizadas en la historiografía de la historia de la educación que prevalecen en los análisis de la fundación del sistema educativo argentino y en particular de la creación de los colegios nacionales. En este sentido, consideramos que estas ideas formaron en el tiempo grandes narrativas con una visión normalizadora y estandarizada del proceso histórico en cuestión, que moldea a su vez, como supuesto cultural, las formas de interpretación y de producción del conocimiento.

Las últimas investigaciones en el campo ponen de relieve los problemas que acarrea el estudio de este tipo de instituciones pensadas como un conjunto homogéneo y conducido de manera verticalista. Asimismo, advierten sobre la necesidad de analizar con mayor protagonismo los antecedentes regionales y reflexionan sobre los conceptos de reorganización y expansión, profundizando en la idea de un proceso de nacionalización de debates e iniciativas provinciales preexistentes ejecutadas por intereses y con esfuerzos de ambas jurisdicciones (SCHOO, 2014a, 2014b, 2014c; BUSTAMANTE VISMARA; SCHOO, 2015a).

La organización de los colegios nacionales distó de ser un proceso ordenado y unificado, como ha buscado mostrar la historiografía educativa tradicional. Las investigaciones más recientes muestran que estos establecimientos tuvieron un desarrollo dispar, sujetos a las coyunturas locales así como a las iniciativas promovidas por rectores y profesores y su red de vínculos (ESCOBAR, 2010; SCHOO, 2014a, 2014b, 2014c; MAYONI; GARCÍA, 2014). Además, los estudios matizan la asentada idea de que estas instituciones estaban abocadas a la formación de las élites locales al reconocer la preexistencia de grupos acomodados a la creación de los colegios (LEGARRALDE, 1999). Hay indicios de que sus destinatarios no

fueron solamente los reducidos grupos de jóvenes pertenecientes a las clases acomodadas de las grandes urbes provinciales. Las becas e internados sostenidos con fondos públicos, aunque reducidos, darían cuenta de estos matices. Más aún, en momentos en que la educación primaria todavía tenía una expansión limitada (entre las décadas de 1860 y 1870), algunos colegios nacionales asumieron como propia la función preparatoria para el inicio de la educación secundaria ante el diagnóstico de la falta de aptitudes de los jóvenes. A pesar de que esto fue dirimido a escala local, los rectores que desarrollaron este tipo de dispositivos contaron con aval y con (acotado) presupuesto oficial para realizarlo (SCHOO, 2014b).

Si bien el acceso a la educación en dicha época era ciertamente restringido, estas iniciativas dan cuenta de que se buscaron alternativas para hacer extensiva la enseñanza en los colegios nacionales. Estos establecimientos no estuvieron abocados solo a un todo homogéneo —los jóvenes “mejor preparados”, “pobres meritorios”, o a “las clases acomodadas” con posibilidades de pagar las pensiones, matrículas y derechos de examen. Con esto no estamos sugiriendo que la educación secundaria se pensó para todos, pero nos permitimos matizar la afirmación de la que parten la mayoría de los estudios sobre la educación secundaria: aquella referida a que fue un nivel pensado para pocos, y que sus destinatarios naturales eran los hijos de las elites o de aquellos que mostraran merecer subsidio del Estado mediante becas e internados.

Francisco Ramallo (2017) señala, por ejemplo, aunque para un período posterior al que estudiamos, que el Colegio Nacional de Mar del Plata funcionó como un espacio abierto y permeable en el que mujeres e hijos de inmigrantes de variados orígenes lograron ser bachilleres, a pesar de que esta institución fue caracterizada como de enseñanza tradicional, selectiva y elitista. El estudio de Ramallo, centrado en la primera mitad del siglo XX en un colegio localizado en una ciudad balnearia de la costa atlántica de la provincia de Buenos Aires, va en el mismo sentido de nuestras investigaciones que remarcan las variaciones locales de estas instituciones más allá de las regulaciones y normas comunes de carácter nacional.

Teniendo en cuenta estos matices, los debates actuales sobre el acceso de los llamados “nuevos públicos” a la educación secundaria en el contexto de su obligatoriedad (JACINTO; TERIGI, 2007) parecerían novedosos, cuando, en rigor, se podría pensar que las formas de resolver el reclutamiento, ingreso, permanencia y egreso de este nivel fue problemático y discutido desde sus orígenes. Esto sobre todo en relación con las distancias entre las expectativas sobre la configuración de este nivel educativo (objetivadas a partir de las regulaciones de ingreso, evaluación, promoción, disciplina, entre otras) y las condiciones del conjunto heterogéneo de estudiantes que aspiró a transitarlo. En todo caso, sugerimos que escasean los estudios que historizan de una manera más rigurosa a los estudiantes de los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo nacional, así como a las variaciones de la población estudiantil de estas instituciones.⁵

En suma, las investigaciones actuales que toman el período fundacional de estas instituciones como objeto de estudio se enfrentan a las narrativas, particularmente desde la discusión e interpelación de las mismas fuentes que les dieron origen. El análisis de las fuentes con nuevas miradas permitió entonces revisar narrativas y, a su vez, produjo la necesidad de volver a los documentos históricos, reconstruir itinerarios y visitar las fuentes. También propició la búsqueda de archivos⁶ poco analizados y tenidos en cuenta en la historiografía vinculada a estas cuestiones (CARUSO, 2015; BUSTAMANTE VISMARA, s/f). A continuación, avanzaremos sobre los sinuosos caminos de las investigaciones que estamos realizando.

⁵ En los últimos años se han desarrollado investigaciones sobre la historia institucional de algunos colegios específicos creados en períodos posteriores al fundacional en los que se caracterizan las particularidades de su población estudiantil. Los trabajos de Francisco Ramallo (2013, 2017) abordan el caso del Colegio Nacional de Mar del Plata en la década de 1910 mientras que Adrián Cammarotta (2014) estudia los orígenes del Colegio Nacional de Morón, (localidad del conurbano de la provincia de Buenos Aires), durante el peronismo.

⁶ Un archivo es “el testimonio de la actividad de una persona física o jurídica, pública o privada cuyas características particulares son: originalidad, organicidad y carácter seriado” (BALBUENA; NAZAR, 2010, p. 206).

12.2 Sobre recorridos y derroteros: algunas reflexiones sobre los caminos de la investigación con fuentes históricas

Al llevar a cabo una investigación histórica cuyo material empírico son objetos y documentos de diferente tipo podría parecer, en principio, que nuestros únicos interlocutores vivos son los ácaros que los pueblan. Sin embargo, la “entrada al campo” en muchas ocasiones parece no tener fin, dado que las fuentes suelen estar localizadas en distintas instituciones (públicas, privadas, asociaciones, entre otras) y, en su interior, en diversos espacios (bibliotecas, centros de documentación, hemerotecas, por ejemplo). Estos recorridos que realizamos como investigadoras implican el contacto con numerosos archiveros, bibliotecarios y distinto tipo de personal con mayor o menor formación y predisposición para colaborar y facilitarnos el feliz encuentro con al menos parte del material que resulte relevante en la construcción de nuestro *corpus* documental.

No parecería haber una hoja de ruta predefinida en ese camino, sino que, por el contrario, al acercarnos a las instituciones donde creemos o sabemos que habitan los documentos y archivos que queremos explorar nos encontramos con las más diversas situaciones que, por no decir trágicas, hasta pueden resultar risueñas. Entre otras, horarios acotados de consulta, necesidad de pedir permisos una y otra vez para lograr el acceso, espacios cerrados por tiempo indeterminado por refacciones, pérdidas de documentos o su falta de conservación por caídas de techos o desastres derivados de factores climáticos y desapariciones misteriosas y, claro, el “cerrado por vacaciones”, particularmente en los meses de verano, entre muchos otros. Qué decir de los investigadores que no viven en las grandes urbes, en especial Buenos Aires, donde se concentra buena parte de la documentación nacional, provincial, de instituciones y hasta de personajes relevantes de la política y la cultural nacional.⁷ Por supuesto que las escuelas pueden tener archivos —aunque con distinto nivel de organización— y hay

⁷ El Archivo General de la Nación, por ejemplo, conserva expedientes de numerosas personalidades. La descripción de sus fondos particulares comprende dos grandes volúmenes, que pueden consultarse en <http://www.agnargentina.gob.ar/fondos.html>

cada vez más investigaciones que exploran los espacios locales e institucionales. En este sentido, es relevante el conocimiento de las instituciones y los espacios de acopio de documentos para llevar a cabo las tareas de investigación. Como mencionan Assali y Lombardi, podemos enfrentarnos a importantes dificultades técnicas en el acceso a las fuentes

ya sea porque recibimos una respuesta negativa del archivo a una consulta que se realice con criterios inadecuados o, porque descartemos de antemano la consulta de determinados acervos documentales por desconocer a qué organismo los vaivenes de la administración pública asignó las funciones que nos interesa indagar (ASSALI; LOMBARDI, 2016, p. 66).

En el ámbito de la historia de la educación en la Argentina, uno de los grandes problemas reside en que no han existido políticas impulsadas desde el Estado capaces de sistematizar a escala nacional la preservación del patrimonio documental de las instituciones locales desde una gestión centralizada (NAZAR, 2010) y garantizar el libre acceso a la información. Hoy en día se conocen diversidad de herramientas que permitirían esto, tanto en las disciplinas profesionales —la conservación patrimonial y la archivística— como en el ámbito de la informática y de las tecnologías digitales. Estas herramientas podrían ser aplicadas para la creación de repositorios digitales, construcción de redes y para propiciar trabajos colaborativos interinstitucionales. Si bien en los últimos años ha habido iniciativas públicas⁸, la organización de los archivos, la disponibilidad de

⁸ La Biblioteca Nacional de Maestros en el marco del Programa Memoria e Historia de la Educación Argentina (MHEDAR) y el Programa Nacional de Archivos Escolares y Museos Históricos de Educación (Resolución N.º 717/13) organiza periódicamente las Jornadas de Recuperación del Patrimonio Histórico Educativo y trabaja con instituciones asociadas del país para la recuperación y conservación de archivos, bibliotecas y museos escolares. En el contexto sudamericano, Brasil, por ejemplo, participó en los últimos años junto a Argentina en encuentros iberoamericanos sobre patrimonio educativo de la mano del grupo CIVILIS de la Universidad Estatal de Campiñas (UNICAMP) y está generando lazos con la red argentina “Huellas de la Escuela: legado de la historia educativa de la ciudad de Buenos Aires” (PELANDA, 2015). Esta red nuclea en la actualidad a varias instituciones educativas y promueve la capacitación de docentes, directivos y alumnos en identificación, registro, conservación, difusión y exhibición de los bienes históricos y culturales de las instituciones pertenecientes a la red (MAYONI, 2017).

su acceso a investigadores y público en general, recae en las voluntades particulares de las instituciones, lo cual genera una condición de guarda descentralizada y en muchos casos sin la mediación de personal capacitado (BUSTAMANTE VISMARA, s/f). Ello ha tenido un efecto en la investigación en historia de la educación: buena parte de sus producciones han tomado como fuente documentos oficiales editados, revistas, libros, limitándose así la posibilidad de construir hipótesis alternativas de análisis (CARUSO, 2015).

En las líneas siguientes haremos una pequeña contribución para quienes estén interesados en la historia de la educación nacional en la Argentina como objeto de estudio. Si alguien nos hubiera facilitado esta información años atrás, nuestros caminos en la investigación hubieran sido un tanto menos complejos.

Se pueden encontrar fuentes documentales relativas a la historia de la educación argentina en organismos de carácter nacional, provincial y en la misma institución productora. Por ejemplo, en los archivos históricos de los colegios nacionales es posible encontrar documentos tales como las actas de claustros, expedientes, documentación administrativa, inventarios generales e informes de docentes y directivos. Asimismo, las bibliotecas pueden atesorar planes de estudio, reglamentos y textos de enseñanza, especialmente aquellos producidos por sus profesores y usados en el período correspondiente al objeto de estudio.

En la búsqueda de documentos también es importante tener en cuenta la dependencia institucional que poseían los establecimientos. Algunos colegios nacionales, por ejemplo, tuvieron antecedentes como colegios provinciales y sufrieron cambios de jurisdicción en su período de reorganización. Esto significa que parte de los documentos producidos en tiempos previos a depender del gobierno nacional, pudieron haber sido depositados en archivos generales provinciales. Este es el caso, por ejemplo, de la correspondencia de los directivos con el gobernador o secretarios provinciales; las notas de los comisionados locales para la instalación y mantenimiento de los establecimientos, entre otros.

En el ámbito nacional, gran parte de los documentos producidos y recibidos por el entonces Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública y el Consejo Nacional de Educación se encuentran preservados en el Archivo General de la Nación (AGN). Esta institución tiene su sede en el centro de la Ciudad de Buenos Aires y contiene fondos documentales nodales para la historia de la educación del país, tales como el Fondo de la Inspección General de Escuelas y Departamentos de Instrucción Pública, legajos del Registro Nacional, telegramas y el expediente del “Colegio Nacional del Uruguay” (1854-1877).⁹ A su vez, en el Departamento Intermedio de este Archivo, existe el Fondo de la Contaduría Nacional y el Fondo del Consejo Nacional de Educación.¹⁰

En el Fondo de Contaduría (1884-1916) se encuentran los documentos pertinentes a los colegios nacionales de la Subsección “Instrucción Pública” del Ministerio, que posee registros contables y administrativos como planillas de sueldos docentes, inventarios de materiales, boletas de compra, notas de pedido y notas de autorización de pagos, entre otros. Estos expedientes constituyen fuentes interesantes para seguir el movimiento de adquisición de materiales escolares, colecciones e instrumental científico, libros y manuales de enseñanza, mobiliario, etc. De estos documentos se desprende asimismo información sobre proveedores, fabricantes, países de procedencia de los materiales didácticos y las inversiones realizadas por el Ministerio para el equipamiento de aulas, laboratorios, gabinetes y bibliotecas (GARCÍA; MAYONI, 2013). Lamentablemente el *corpus* de documentos del Fondo de la Contaduría General comienza en 1885 y no hay disponible documentación sobre años anteriores.

El Consejo Nacional de Educación fue el órgano de gobierno de la educación primaria nacional desde 1881 hasta 1980. Entre sus tareas podemos destacar la de crear escuelas, supervisarlas, definir sus planes de estudio, aprobar los libros de texto para la enseñanza, entre muchos otros. El Fondo

⁹ Ver: <<http://mininterior.gob.ar/agn/pdf/libronacional.pdf>>

¹⁰ La descripción de los fondos conservados en el Archivo Intermedio del Archivo General de la Nación se encuentra disponible en <<https://www.mininterior.gov.ar/agn/pdf/ArchivosSigloXX.pdf>>

documental conservado en el Archivo Intermedio del AGN abarca el período 1882-1957 y posee documentos relativos a las funciones de dicho Consejo: creación y funcionamiento de las escuelas (construcciones, traslados, conversiones, cambios de dependencia, clausuras, bautismos, organización interna, etc.); sostenimiento del material pedagógico; manejo del personal; gestión de fondos económicos; autorizaciones de ejercicio docente, etc. (MI-AGN, 2015).

Por otra parte, dentro del conjunto de lo que denominamos fuentes oficiales encontramos también documentos editados por el gobierno, tales como las Memorias del Ministerio de Instrucción Pública, que contienen los informes anuales de los rectores de los colegios nacionales, de los inspectores y del ministro en funciones, decretos y acuerdos ministeriales y, según los años, diversas notas oficiales relevantes remitidas a los establecimientos dependientes de la sección. Asimismo, se han editado los Registros Nacionales de la época, que contienen los decretos y las asignaciones presupuestarias, y los Diarios de Sesiones de las Cámaras de Diputados y Senadores, de los cuales se puede extraer información sobre los debates parlamentarios de entonces relacionados con colegios nacionales. En rigor, buena parte de ellos giraron en torno a la asignación de presupuesto para salarios, mantenimiento y equipamiento de estas instituciones, temas a partir de los cuales se dieron discusiones sobre el tipo de enseñanza, sentido político y pedagógico que ellas deberían asumir.

A través de estas fuentes (oficiales y editadas) pueden analizarse la trayectoria y el devenir de las instituciones así como la actuación de los profesores y dirigentes de las diferentes provincias del país. Sin embargo, estas ediciones quedaron sujetas a cierta selección de la información dado el control que deberían hacer de la extensión de las publicaciones, y a los intereses de cada gestión por lo que se hacía público, entre otras cuestiones. En este sentido, para poder completar y aumentar la información de las ediciones oficiales toman gran relevancia los documentos que se conservan en las instituciones mismas.

Los documentos oficiales han tenido diferentes ediciones a lo largo del tiempo y se pueden localizar en diversas bibliotecas públicas. Las Memorias

del Departamento de Instrucción Pública, por ejemplo, pueden consultarse principalmente en la Biblioteca del AGN y en la Sala Americana de la Biblioteca Nacional del Maestro (BNM). Es igualmente importante destacar que existen materiales bibliográficos relevantes en otros grandes repositorios como la Biblioteca Nacional (BN), la Biblioteca del Congreso de la Nación (BC) y su Hemeroteca. Estas instituciones tienen catálogos que facilitan la búsqueda y, además, permiten su consulta de manera gratuita (aunque según la institución de que se trate, las consultas tengan ciertas restricciones, especialmente por la franja horaria de atención al público). También son relevantes las bibliotecas de las universidades, en particular las que hoy se encuentran vinculadas con colegios preuniversitarios, como los de Buenos Aires, Córdoba y La Plata.

Es importante tener en cuenta, además, otro tipo de fuentes oficiales de la época: las revistas pedagógicas y gacetillas informativas sobre educación. En el contexto argentino se destaca para la investigación de la educación primaria y de las escuelas normales en el ámbito nacional, la revista *El Monitor*, fundada en 1881 por Domingo Faustino Sarmiento y dedicada a difundir normativas, debates pedagógicos y acontecimientos de interés para las escuelas del país. La incluimos dentro de lo que consideramos fuentes oficiales por ser una publicación del Consejo Nacional de Educación. En la Biblioteca Digital de la BNM se la puede consultar en línea.

Las provincias también elaboraron y publicaron información oficial y, como señalamos más arriba, esta debe contextualizarse según su momento de producción, y hasta puede constituir fuente importante para el estudio de la construcción de la institucionalidad estatal. Por tomar un ejemplo, el Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires constituye una fuente interesante para trabajar dado que allí se publicaron cartas, resoluciones, decretos y leyes. así como los mensajes del gobierno a la Legislatura, que año a año el mandatario realizaba al inaugurar las sesiones parlamentarias. En esta publicación oficial prevaleció una casi exhaustiva replicación o bien una síntesis de la información, cartas y normas relevadas de los informes del Ministro de Gobierno y este, a su vez, de las reparticiones en su interior. Esta situación comenzó a cambiar a medida que la adminis-

tración pública se fue complejizando y afianzando las responsabilidades de las distintas dependencias del gobierno provincial. Ya en la década de 1880, y con más claridad en la siguiente, el Registro Oficial no replicó sino que sintetizó someramente cuestiones relativas a la educación. De esta manera, solo se incluyó la información que se consideraba relevante, y prevalecieron las discusiones, problemas y análisis oficiales en las Memorias de la Dirección General de Escuelas y en la *Revista de Educación*. Para la década de 1910 el Registro Oficial se ocupó de manera tangencial de la publicación de normas relativas a la educación común, y concentró su atención mayoritariamente en materia educativa en el nombramiento de comisionados de educación en distintas localidades de la provincia y sobre todo en la organización de escuelas prácticas que atendían a las necesidades regionales y dependían del Ministerio de Obras Públicas y no de la Dirección General de Escuelas (SCHOO, 2009).

Por su parte, la revista *Anales de la Educación Común*¹¹, publicada por el gobierno de la provincia de Buenos Aires, si bien a lo largo de los años fue variando, tuvo el objetivo de hacer llegar a la opinión pública en general los adelantos educativos en la región. En tal sentido, constituyó un espacio de promoción de la responsabilidad pública de la educación que convocaba a la sociedad en su conjunto a participar en ella a través de la contribución directa en materia financiera y educar a sus hijos en la escuela (FINOCCHIO, 2009). La revista fue una importante herramienta de circulación de información para el público general, pero también para los directores y preceptores de escuela, que incluyó normativas, datos estadísticos y artículos pedagógicos.

En relación con el acceso de todas estas fuentes documentales, no hay que perder de vista también, los avances mundiales que se han

¹¹ Los *Anales de la Educación Común* fue fundada en 1858 por Domingo Faustino Sarmiento y se interrumpió en 1861. Tres años después Sarmiento recomendó para dirigir esta publicación a Juana Manso, quien lo hizo hasta 1875 (DIKER, 2005). A partir de ese año, tras la sanción de la ley de educación común de la provincia de Buenos Aires, la revista se reformuló. A lo largo de su historia tuvo diferentes denominaciones. Para una profundización sobre los períodos de esta publicación, ver Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Centro de Documentación e Información (s/f).

producido en materia de proyectos de recuperación de archivos y de digitalización de documentos. Iniciativas que dieron lugar a la aparición de grandes repositorios digitales y bibliotecas virtuales como la *HathiTrust Digital Library* y el sitio *Internet Archive* (archive.org), en los que se puede encontrar documentación local. En estos repositorios en particular, se encuentran digitalizadas e indexadas las ediciones oficiales argentinas más importantes: memorias ministeriales, registros nacionales y diarios de sesiones. Materiales que existen en las bibliotecas de la Universidad de Harvard, Illinois, California, entre otras, que fueron dispuestos para el acceso público vía internet. Esta situación resulta inédita para el desarrollo de la investigación en este campo. Desde un ordenador es posible acceder a una gran cantidad de documentación reunida en un solo lugar e indagar dentro de su contenido a través de los motores de búsqueda de la base de datos con palabras claves, lo que facilita y acelera de manera considerable la revisión y exploración de este tipo de fuentes.

Desde hace algunos años se han incrementado los estudios que incluyen otras variables en sus investigaciones, por ejemplo, la cultura material y visual de la educación. Como reflexiona Inés Dussel (2010), los estudios sobre educación no deberían desvincularse de la mirada sobre la “dimensión global de las tecnologías escolares” visibles en los libros de texto, mobiliario, ilustraciones, museos escolares, disposición arquitectónica de la época, etc. Asimismo, Caruso (2015) se pregunta sobre la capacidad de los abordajes visuales en la historia de la educación para la producción de una historiografía diferenciada, sobre otras bases documentales y para profundizar en aspectos menos privilegiados, como la historia cultural de la educación.

El estudio de la cultura material y visual de la educación completa la lectura sobre los efectos de las ideas, la forma que toman los debates y los diseños en la configuración del sujeto pedagógico. Por ejemplo, los diversos materiales didácticos pueden ser parte de los referentes empíricos de la investigación: ellos poseen información de su procedencia, de sus procesos de fabricación y de distribución y de las metodologías de enseñanza que por su intermedio se promovieron (GARCÍA, 2007; 2015;

GARCÍA Y MAYONI, 2013; LINARES, 2014; 2015; MAYONI, 2016a; 2016b; 2017). A partir de la perspectiva de la *materialidad* (MILLER, 2005) es posible también poner de relieve aspectos procesuales y relacionales. El análisis de los materiales constitutivos de los objetos, como también de su tecnología, permite revisar los flujos, las redes y las nociones del espacio temporal que les ha dado origen y que posibilitaron a su vez su circulación (LEMONNIER, 1992). Estas aproximaciones, en conjunto con el manejo de documentos históricos, amplían de manera considerable las posibilidades de producción heurística en relación con el objeto de estudio.

Como vimos, las fuentes y los lugares donde encontrarlas son múltiples y diversos. Algunos son más accesibles y otros quedan restringidos al custodio de su conservación; incluso alojados en los archivos personales de quienes en algún momento ocuparon puestos clave y una vez retirados se llevaron consigo materiales de interés público. Los investigadores se topan continuamente con limitaciones en la disponibilidad de las fuentes, así como en su calidad como testimonio histórico. Una de las mayores dificultades es lograr un *corpus* referencial continuado del período de estudio. Así, ante el caudal de información y datos con los que nos enfrentamos como investigadores/as, es necesario conservar la mirada alerta y crítica. Enfatizamos en ese sentido que la información que documentamos se relaciona con nuestras preguntas previas a la vez que las modifica, y, en ocasiones, hasta puede hacernos cambiar el foco de investigación. En el apartado que sigue profundizaremos sobre este tema.

12.3 Interrogando a las fuentes

¿Por qué estudiamos lo que estudiamos? Las preguntas de investigación y la construcción de nuestro objeto de estudio pueden partir de múltiples y variadas inquietudes, de la bibliografía que leemos, personas con las que nos relacionamos y situaciones entre las que se encuentran, por supuesto, el azar, un poco de suerte y nuestra propia curiosidad.

¿Por dónde empezar? ¿Dónde residen los archivos y fuentes que nos servirán de interlocutores para contestar, repensar y problematizar nues-

tros temas de investigación? ¿Cuáles son las herramientas metodológicas más precisas para interpelar las fuentes con las que tratamos? Como decíamos, no existe una hoja de ruta predeterminada y tampoco se trata de armar un rompecabezas con piezas definidas *a priori*. Por ejemplo, el sugerente trabajo sobre la relación entre las políticas de preservación y acceso a los archivos y la forma de hacer historia de la educación de Bustamante Vismara (s/f) puede otorgar alguna clave del porqué han resultado algo esquivas ciertas fuentes para este objeto de estudio. Al respecto, los investigadores debemos adoptar los necesarios recaudos metodológicos para no tomar como mero dato lo que la fuente denota. Además del marco conceptual desde el cual interrogamos a la fuente, la forma en que la miramos debería incluir a su vez el análisis de su contexto de producción y de conservación hasta el día de hoy: el tipo de información que llegó y cómo lo hizo; lo que dicen y también lo que ocultan.

Los procesos de selección o jerarquización de la información se han desarrollado en todos los contextos de producción y de conservación: en la guarda (o no) de un documento original por la misma persona que lo ha confeccionado, en la realización y guarda de copiadore, en la edición o la encuadernación de manuscritos, entre otros. Interpelar, discutir, investigar y hasta desconfiar de la misma fuente primaria y su contexto de producción y conservación es un aspecto particular en la búsqueda del dato fehaciente y representativo. La exigencia de ciertas cualidades al dato o a la fuente para llegar a resultados confiables en la investigación implica asimismo la aceptación y desestimación de información, así como la obligación de reconstruirlo a partir del cruce entre diferentes fuentes. Encontramos que, por un lado, en las mismas fuentes se revelan las voces de los actores que están en el juego de la negociación y del poder en cada situación y donde se expresan tensiones y reclamos. Por el otro, notamos silencios o referencias escuetas respecto de algunos temas conflictivos solo visibilizados a nuestros ojos a partir del cruce con otras fuentes. Algunos ejemplos de nuestras investigaciones en curso son elocuentes al respecto.

Como dijimos, en las publicaciones oficiales del Ministerio de Instrucción Pública encontramos tanto normativas y decretos atinentes a las instituciones nacionales, como discusiones en torno a la organización de los estudios. En ellas se revelan las quejas y reclamos de los ministros de Instrucción Pública así como de los mismos rectores de los colegios nacionales, quienes en la práctica realizaban las modificaciones que consideraban más pertinentes (SCHOO, 2014b). Sin embargo, como advertimos, la riqueza de la fuente no debe obnubilar nuestra mirada respecto de los silencios o las formas escuetas de nombrar algunos conflictos. Por ejemplo, la ausencia de normas que designaran o dieran de baja a rectores de renombre, como fue el caso del rector Alfredo Cosson (1820-1881) del Colegio Nacional de Buenos Aires entre 1865 y 1876. El silencio sobre su salida de la institución en las fuentes oficiales y en los archivos, así como la falta de examen del caso por parte de la historiografía que ha tendido a estudiar a este colegio, son al menos sugerentes.

Alfredo Cosson, de origen francés, fue compañero de Amadeo Jacques (1813-1865) en su viaje hacia la Argentina, y estuvieron juntos tanto en el Colegio San Miguel de Tucumán en tiempos de la Confederación como en el Colegio Nacional de Buenos Aires cuando se reorganizó en 1863. Cosson tomó el cargo de rector y director de estudios del Colegio Nacional en 1865, al fallecer Jacques, quien había dirigido los estudios de la institución en sus primeros años. Cosson fue finalmente quien articuló todos los arreglos para lograr, sobre la base de un colegio conventual, uno moderno. Llevó adelante el programa de estudios y también estuvo a su cargo el equipamiento de laboratorios y gabinetes así como la ampliación de la matrícula y del plantel docente, entre otros (SANGUINETTI, 1963; BRANDARIZ, 2010). Sin embargo, en 1876 se vio envuelto en denuncias y calumnias: lo acusaban de realizar actividades ilegales dentro del establecimiento y, además, de una mala administración de los fondos públicos. Estas denuncias llevaron al Congreso Nacional a crear una comisión investigadora, la cual, sin haber podido corroborarlas de manera fehaciente luego de su labor, levantó un sumario a Alfredo Cosson que provocó su

renuncia. Inmediatamente se designó como nuevo rector a José Manuel Estrada, quien dirigió el establecimiento por siete años más (1876-1883).

Estos acontecimientos y todas las instancias administrativas de creación de la comisión, informe y decretos, están invisibilizados en las Memorias de Instrucción Pública. Asimismo, periódicos como *El Nacional*, por ejemplo, no publicaron repercusiones de esto en las tiradas de aquellos días. Finalmente pudieron conocerse algunas actuaciones de tal comisión investigadora a través del Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de 1876 y en la edición decimoquinta del Registro Nacional del mismo año se encontró el decreto de nombramiento del nuevo rector “por renuncia de D. A. Cosson” con fecha del 16 de junio de 1876 (Registro Nacional, 1876, p. 300). A pesar de que recorriendo las diferentes fuentes oficiales lograron conocerse algunas miradas sobre el acontecimiento, la voz de Alfredo Cosson no se encontró en ninguna de estas publicaciones. Ni siquiera el nuevo rector José Manuel Estrada, en su primer y extenso informe de 1877 (49 páginas), hizo alusión a los motivos de su llegada al establecimiento. Lamentablemente hasta el momento no se han encontrado preservados archivos personales de Alfredo Cosson, quien parece haber fallecido en Tucumán en 1881 enfermo por demencia¹², ni se halló su expediente como profesor y rector en el archivo interno del Colegio Nacional de Buenos Aires (en la actualidad está sin una gestión documental completa y con herramientas para el usuario, lo que dificulta el acceso y reconocimiento de los documentos por parte de los investigadores). En este sentido quedan aún momentos de la historia sin recuperar en su total complejidad.

Otro caso que pudimos documentar se refiere a un motín de estudiantes en el Colegio del Uruguay en 1864, cuyo registro fue encontrado por José Bustamante Vismara entre los expedientes de instrucción pública del AGN y aprovechado para realiza una serie de trabajos conjuntos

¹² Referencias encontradas en un artículo de divulgación del periódico tucumano *La Gaceta* del 21 de abril de 2013. Ver <<http://www.lagaceta.com.ar/nota/541684/sociedad/vida-drama-dos-maestros.html>>

(BUSTAMANTE VISMARA; SCHOO, 2013; 2015a; 2015b). Tras consultar otras fuentes —como las Memorias del Ministerio de Instrucción Pública— se observó que el conflicto estaba totalmente minimizado y podría ser pasado por alto por quien no estuviera buscando documentar el motín. Luego de haber publicado estos trabajos, encontramos que en la Cámara de Diputados se había dado una interesante discusión sobre ese episodio así como respecto de la pobre actuación del rector, quien lo habría ocasionado. Sin embargo, sugerimos que la discusión resultaría rica solo para quien supiera de la situación conflictiva que estaba atravesando el colegio a partir de la asunción del rector Juan Domingo Vico. Este había tenido una opinión muy desfavorable sobre el desenvolvimiento del Colegio de Concepción del Uruguay al ser comisionado por las autoridades nacionales para inspeccionarlo en 1863. Por motivos que no quedaron claros, a partir de las diversas fuentes consultadas, luego de esta actuación de Vico, el histórico rector de ese colegio —Alberto Larroque— renunció a su cargo y se trasladó a Buenos Aires. Reconstruir este conflicto resultó trabajoso y solo pudimos resolver algunos interrogantes cuando tuvimos acceso a una producción cuyo autor había tenido como fuente documentos del archivo del Colegio¹³, vedado para nosotros al encontrarse cerrada la biblioteca del colegio en el momento en que necesitamos consultarla.

A su vez, puede verse el potencial de la articulación entre lo documental y lo material en un ejemplo de reconstrucción de acontecimientos lograda gracias a la preservación de objetos históricos. En este caso, sobre la adquisición de ciertas colecciones regionales por parte del Colegio Nacional de San Juan para su museo de historia natural entre las décadas de 1870 y 1880. La existencia de colecciones de este tipo fue mencionada en informes del entonces rector Pedro Álvarez publicados en las Memorias de Instrucción Pública y en algunos inventarios encontrados en el archivo histórico del Colegio Nacional. Minerales de Chile y Bolivia, plantas y árboles de la provincia, maderas del

¹³ *El Colegio del Uruguay a través de sus rectores. 150 años al servicio de la educación* de Celomar Argachá (1999). Edición de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Valle Fértil o del también conocido como “Valle de la Luna” formaron parte de los gabinetes de enseñanza científica del Colegio Nacional de San Juan. Si bien se tienen algunas referencias de estas circunstancias, la información no resulta completa con ambas fuentes (memorias y registros de inventario). Curiosamente las fechas de adquisición o donación de estos materiales, y a través de quiénes se produjeron, no fueron mencionadas ni publicadas en las fuentes oficiales. Una visita al actual museo histórico permitió finalmente recuperar datos que faltaban: una etiqueta de papel manuscrita adherida a una pieza de madera que logró conservarse hasta nuestros días reveló que la colección de las maderas del Valle Fértil había sido donada en 1879 nada menos que por Juan C. Albarracín (1841-1899). Albarracín había sido ministro de Instrucción Pública en la presidencia de Domingo F. Sarmiento (1868-1874), fue presidente del Consejo Provincial de Educación de San Juan en la época de la donación y luego rector del mismísimo Colegio Nacional de San Juan. Por algún motivo, esta información había quedado omitida en los informes y los inventarios antiguos y tampoco se preservaron en el archivo notas internas que pudieran haberse intercambiado entre docentes y directivos o las cartas que eran emitidas desde la institución (pedidos, agradecimientos, etc.). A su vez, el personal del museo no había caído en cuenta sobre la importancia de la conservación de algunos elementos que tenía bajo su custodia.¹⁴ Algo similar sucedió con un libro contable del archivo institucional de la época, que reveló que las muestras de árboles y plantas de la provincia habían sido compradas a un naturalista de la región con fondos del colegio y no donadas o recolectadas por el profesor del área —como también podía suceder—, lo cual no estaba esclarecido en las fuentes oficiales.

El cruce entre la información extraída de los objetos y los registros documentales da cuenta de la importancia que se dio en algunas instituciones del país a los recursos naturales locales; también muestra la red de vínculos que llegó a existir entre docentes y directivos de los colegios nacionales y

¹⁴ Este museo hasta el momento no pudo registrar todo su acervo y generar herramientas para cruzar la información con otras fuentes.

personalidades del ámbito político y científico (GARCÍA; MAYONI, 2013). En este sentido, el análisis de los procesos institucionales y del desarrollo de la enseñanza en los establecimientos se enriquece con los diversos puntos de vista y fuentes históricas, así como abona de todos modos las hipótesis sobre la variación entre los colegios y sobre algunas particularidades que los ponen hoy en día en el foco de atención de las investigaciones científicas.

En conjunto, los descriptos pueden ser tomados como ejemplos para analizar algunos de los derroteros de nuestros trabajos como investigadoras. En ellos se vislumbra nuestra intervención en la construcción del dato o, mejor aun, del *corpus* documental que sirve de material empírico para nuestros estudios. Pero dicha intervención debe ser comprendida en el marco de las condiciones de producción que nos atraviesan.

12.4 Consideraciones finales

Enfrentamientos políticos, pedagógicos, laborales y hasta personales no son nuevos en la historia de la humanidad y tampoco en la organización de la educación secundaria; ni lo son las negociaciones, los acuerdos, las alianzas, los ensayos, las idas y vueltas, las experiencias alternativas que se sostienen. Documentar los desacoples presentes en las mismas fuentes, los callejones sin salida que también allí están expresados, lo dicho y lo invisible, entre muchos otros, nos acerca a una historia menos apologética y permite desligarnos de miradas dicotómicas entre un pasado estático, sin discusiones y esplendoroso frente a un presente inabordable y en decadencia. Indagar en la complejidad del siglo XIX nos da la posibilidad de advertir que algunos de los diagnósticos y problemas actuales forman parte de discusiones de muy largo alcance histórico. Desde esta perspectiva se dimensiona la proyección y vigencia de revisitarse el pasado.

Nuestros caminos originados en otras áreas disciplinarias más ancladas en problemáticas presentes nos han llevado, de pregunta en pregunta, a la necesidad de resignificar y dar más claridad a este período histórico de la educación argentina, tanto desde los análisis políticos y administrativos

de las instituciones como desde el análisis de una materialidad de la educación bastante particular y que hoy sigue generando interrogantes a los docentes e investigadores que intentan dar una justificación a su existencia. La excelente pregunta sobre el *por qué* resultó para nosotras un motor de movimiento, de interpelación y de debate con lo establecido o legitimado como certero. Las otras famosas preguntas del proceso de investigación: ¿qué estamos discutiendo?, ¿qué significa esto?, ¿qué queremos decir?, y más aún, ¿cómo lo documentamos?, van en el mismo sentido.

Entendemos que lo que hemos descripto en este trabajo es, en muchos aspectos, común a cualquier camino de investigación histórica. Aquí nos permitimos, con honestidad intelectual, detallar desde nuestras propias experiencias un estado de situación de la investigación para un cierto período de la historia de la educación argentina. En este sentido, mostramos las fortalezas y debilidades de los espacios de indagación, las fuentes, y ciertas vacancias temáticas en función de mejorar la circulación de la información sobre esta área e invitar a los interesados a seguir reconstruyendo parte de nuestra historia.

REFERENCIAS

- ARGACHÁ, Celomar J. *El Colegio del Uruguay a través de sus rectores: 150 años al servicio de la educación*. Concepción del Uruguay, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos, 1999.
- ASSALI, Laura; LOMBARDI, Alba. Alcances y problemáticas de la documentación de archivo de la Administración Pública Nacional. El caso del Archivo del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto Argentino, presentado en *Primeras Jornadas de reflexión sobre la construcción del archivo. Archivos, Cultura y Patrimonio*. Buenos Aires: Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CeDInCI), 2016.
- BALBUENA, Yamila; NAZAR, Mariana. Archivos e investigación. Reflexiones en torno a las posibilidades de indagación de las relaciones de género en los archivos. *Anuario de la Escuela de Historia*, Rosario, nro. 22, pp. 205-216, 2010.
- BEN ALTABEF, Norma E. *El Colegio Nacional de Catamarca. Historia de sus treinta y cinco primeros años*. Buenos Aires: Editorial Dunken, 2008.

BENÍTEZ, Alicia. Colegio Nacional 1 de Rosario; el contexto político de un proyecto educativo nacional. *Conexión*. Revista de investigación y propuestas educativas Instituto de Educación Superior 28 "Olga Cossettini", nro. 7, pp. 1-17, 2009.

BRAGONI, Beatriz; MÍGUEZ, Eduardo (Coords.) *Un nuevo orden político. Provincias y Estado Nacional, 1852-1880*. Buenos Aires: Biblos, 2010.

BRANDARIZ, Gustavo. *El Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Históricas de la Manzana de las Luces, 2010.

BUSTAMANTE VISMARA, José. (s/f). *Archivos e historia de la educación: una relación en distintas perspectivas*. Inédito.

BUSTAMANTE VISMARA, José; SCHOO, Susana. Los vacilantes pasos de una institución de educación superior a mediados del siglo XIX (Concepción del Uruguay 1850-1860), presentado en: *Jornadas Latinoamericanas de Historia de la Educación Superior: a 400 años de la fundación de la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba, 2013.

_____. 20 años entre la provincia y la nación. El Colegio de Concepción del Uruguay, 1850-1870. In: ROITENBURD, S.; ABRATTE, J. P. (Comps.) *Historia, política y reforma educativa: Aportes Críticos y Prospectiva en el Espacio Educativo Argentino*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2015a, pp. 39-63.

_____. Estados y educación a través de un motín estudiantil: Concepción del Uruguay, 1864. *Prohistoria*, Rosario, v. 24, pp. 101-122, 2015b.

CAMMAROTA, Adrián. *Somos bachilleres. Juventud, cultura escolar y peronismo en el Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969)*. Buenos Aires: Biblos, 2014.

CARUSO, Marcelo. Virtudes de la dispersión, desafíos del archivo. In: SAHE. 20 *La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires: SAHE, 2015, pp. 113-121.

DIKER, Gabriela. *El laberinto de la palabra escrita del maestro*. Mimeo, 2005.

DUSSEL, Inés. *Currículum, Humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, FLACSO, 1997.

_____. Teoría pedagógica, historia y política en la lectura del pasado: A 20 años de Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. *Historia de La Educación - Anuario*, Buenos Aires, v. 11, pp. 1-5, 2010.

ESCOBAR, Nancy. *Los funcionarios de los colegios nacionales: entre la precariedad y los enfrentamientos con las autoridades locales. 1863-1880*, presentado en: *VIII Jornadas de investigadores del departamento de historia*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, 2010.

FERNÁNDEZ, Juan R. *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1903.

FINOCCHIO, Silvia. *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa, 2009.

GARCÍA, Susana V. Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, [Rio de Janeiro], v. 14, nro.1, pp. 173–196, 2007.

_____. La industria didáctica y las colecciones escolares en perspectiva histórica. In: PELANDA, M. (comp.) *Patrimonio histórico educativo. Investigaciones y experiencias en América Latina y Península Ibérica*. Buenos Aires: Huellas de la Escuela, 2015, pp. 119–134.

GARCÍA, Susana V.; MAYONI, María G. Las colecciones de enseñanza científica como fuentes para la Historia de la ciencia. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos Centro de Estudios Históricos*, [Córdoba], v. 4, nro.4, pp. 110–125, 2013.

HURTADO, Silvia M. El Colegio Nacional de Mendoza: formador de la elite dirigente, presentado en: *Primeras Jornadas Nacionales de Historia Social*, La Falda, Córdoba, 2007.

JACINTO, Claudia; TERIGI, Flavia. *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Santillana/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-sede París, 2007.

JIMÉNEZ, Daniel A. Colegio Nacional de Tucumán: orígenes y destinatarios. In: BONANO, L. M. (coord.) *Estudios de Historia Social de Tucumán. Educación y Política en los Siglos XIX y XX. Volumen 2*. Tucumán: Instituto de Investigaciones Históricas “Dr. Ramón Leoni Pinto”. Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Tucumán, 2001, pp. 123–146.

JOHNSON, Mathew. Rethinking historical archaeology. In: FUNARI, P. P.; HALL, M.; JONES, S. (eds.). *Historical archeology. Back to the Edge*. London: Routledge, 1999, pp.23–36.

LEGARRALDE, Martín R. *Historia del Colegio Nacional de La Plata 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos*. [Informe anual de investigación]. La Plata: Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata, 1999.

_____. *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871–1910)*. Tesis de

Maestría. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Argentina, 2007.

LEMONNIER, Pierre. Elements for an Anthropology of Technology. *Anthropology Papers of Museum of Anthropology*. Michigan: University of Michigan, nro. 88, pp. 1–24, 1992.

LINARES, María C. Educar con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880–2005). *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, [Buenos Aires], v. 15, nro. 2, pp. 194–200, 2014.

_____. La pedagogía en la imagen: Las láminas escolares como recurso histórico y museográfico en la historia de la educación. *Ridphe. Revista Iberoamericana de Patrimonio Histórico-Educativo*, [Campinas], v. 1, nro. 1, pp. 68–82, 2015.

LYOTARD, Jean-François. *The postmodern condition. A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1979.

MARTÍNEZ PAZ, Fernando. Enseñanza primaria, secundaria y universitaria (1862–1914). In: ACADEMIA NACIONAL LA HISTORIA (ed.), *Nueva Historia de la Nación Argentina*, t. 6. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003, pp. 277–307.

MAYONI, María G. Plantas de papier-mâché. Estudios técnicos y conservación de la colección Brendel del Colegio Nacional de Buenos. *Ge-Conservacion*, [Madrid], nro. 9, pp. 6–20, 2016a.

_____. Auzoux models for teaching science in Argentina [Poster]. *I Colloque international: Les modèles d'anatomie classique du Docteur Louis Auzoux (1797–1880). Etude, restauration et mise en valeur*. [Bruselas]: Musée de la Médecine de Bruxelles, 2016b.

_____. Colecciones didácticas para la enseñanza de la naturaleza en el siglo XIX. Estudios históricos y puesta en valor del patrimonio educativo en Argentina. In: GÓMEZ Cr.; MASSIP J. M.; FIGUERAS Ll. (eds.). *Dels museus de ciències del segle XIX al concepte museístic del segle XXI: Cent anys del Museu Darder de Banyoles, (Quaderns 37)*. Banyoles: Centre d'Estudis Comarcals de Banyoles (CECB), 2017, pp. 39–54.

MAYONI, María G.; GARCÍA, Susana V. La formación de museos en los colegios nacionales argentinos en el último tercio del siglo XIX. *14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia*. Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de História da Ciência, 2014.

MÉNDEZ, Alicia. *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana, 2013.

MILLER, Daniel. Materiality: An Introduction. In: MILLER, D. (ed.). *Materiality*. Durham: Duke University Press, 2005, p. 1–50.

MINISTERIO DEL INTERIOR. ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN (MI-AGN). *Fondos documentales, siglo XX: Programa de descripción normalizada: Departamento Archivo intermedio*. v. 3. Buenos Aires: Archivo General de la Nación, 2015.

NAZAR, Mariana. Archivos, memoria y derechos: reflexiones en torno al caso argentino. *Comma*, [Liverpool], nro. 2, pp. 145–158, 2010.

OSZLAK, Oscar. *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel. [1988], 2012.

PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna, 1990.

RAMALLO, Francisco. *De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940*. (Tesis de Maestría) Maestría en Historia. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2013.

_____. *El bachillerato como experiencia: un abordaje biográfico narrativo a partir del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940*. (Tesis de Doctorado) Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2017.

RAMALLO, Jorge M. *Etapas históricas de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia, 1999.

REGISTRO NACIONAL. *Registro Nacional de la República Argentina*. Tomo 15. Año de 1876. Buenos Aires: Imprenta de “El Nacional”, 1876.

SANGUINETTI, Horacio. *Breve Historia del Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Asociación Cooperadora Amadeo Jacques, 1963.

SCHOO, Susana. *Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)*. [Tesis de Maestría]. Victoria: Universidad de San Andrés, 2009.

_____. La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina. In: G. RUIZ (coord.) *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba, 2012, pp. 91–138.

_____. Conflictos y acuerdos en el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en el siglo XIX. El caso de la provincia de Buenos Aires. *Espacio, Tiempo y Educación*, Madrid, v. 1, nro. 2, pp. 113–131, 2014a.

_____. Los colegios nacionales en el período de la fundación del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888). *Anuario SAHE. Historia de la Educación*, Buenos Aires, v. 5, nro.2, pp. 37–68, 2014b.

_____. Las primeras iniciativas por organizar la educación secundaria nacional en Argentina: desencuentros y convergencias (1856-1865). *XVIII Jornadas argentinas de Historia de la Educación “Historia de la educación: usos del pasado y aportes a los debates educativos contemporáneos”*: Sesión 2. Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento – Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2014c.

TEDESCO, Juan C. *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar, 1986.

13 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOCUMENTAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

JONATHAN HENRIQUES DO AMARAL

O presente trabalho discorre sobre algumas das potencialidades do uso de documentos como fonte de dados empíricos a serem analisados na pesquisa em Educação. A discussão toma como ponto de partida a tese de doutoramento de Amaral (2016), que tratou da produção de conhecimento no campo de interlocuções entre Educação e Neurociências.

O trabalho está estruturado em três seções. A primeira delas procura chegar a uma compreensão sobre o que seja um “documento” e sobre o que caracteriza uma “análise documental”. A segunda seção apresenta as estratégias utilizadas na pesquisa de doutorado do autor para a seleção dos documentos que compuseram seu *corpus* de análise, além das estratégias metodológicas criadas para a realização da análise propriamente dita. Por fim, a terceira seção aborda algumas das implicações da discussão levada a cabo neste artigo para os processos de pesquisa e produção de conhecimento no campo educacional.

13.1 O que é um “documento”? Breve digressão

Para chegar a um entendimento sobre o que caracteriza a análise documental e sobre suas potencialidades para a pesquisa em Educação, cabe definir o que pode ser entendido como “documento”. Essa tarefa

é importante porque o senso comum das Ciências Humanas e Sociais frequentemente associa a expressão “análise documental” à análise de documentos históricos, entendidos como registros escritos passíveis de obtenção por meio da pesquisa em arquivos. Conforme ficará claro nas páginas que seguem, essa é uma compreensão muito restrita do que seja um documento, e a expansão desse entendimento implica também a ampliação das possibilidades de dados que podem ser tomados como documentos passíveis de análise na pesquisa educacional.

Iniciemos pelos significados da palavra “documento” registrados em dicionários de língua portuguesa. Para o dicionário Aurélio, o termo significa qualquer tipo de *escrito* usado para estudos, consultas, provas (FERREIRA, 2008). Trata-se de compreensão limitada, análoga ao entendimento usual das Ciências Humanas e Sociais, conforme o qual um documento limita-se a um registro escrito. Concepção mais ampla é encontrada no dicionário Aulete (2011) – conquanto esse dicionário também registre que um dos significados possíveis do termo “documento” é “declaração escrita para servir de prova ou título”, a expressão também é compreendida como “qualquer produto de uma sociedade considerado como testemunho de uma época”; “qualquer objeto que tenha valor documental (desenhos, escritos, fotografias, gravações, filmes etc.), que sirva para comprovar algum acontecimento, fato, algo que foi dito etc.”, além de “arquivo com dados criado por programa, espec. os gerados por editores de textos” (AULETE, 2011, p.512).

De acordo com a compreensão do dicionário Aulete, i) um documento consiste em *qualquer* forma de registro, em qualquer tipo de formato, que sirva como evidência de alguma ideia, de algum fato, de alguma concepção; ii) por ser uma forma de registro de qualquer ideia ou prática humana, um documento permite acessar características presentes em determinado contexto histórico e social – não somente em contextos passados, mas também em contextos atuais; iii) arquivos criados por meio de recursos da informática também constituem documentos. Essa compreensão ampliada está pressuposta na própria etimologia da palavra: no latim, uma das acepções do termo *documentum* é indício, indicação, amostra (TORRINHA, s.d.).

Portanto, com base nesse entendimento abrangente, é possível afirmar que aquilo que constitui um documento – uma amostra, um indício de alguma ideia, de alguma prática – não existe por si só, mas é produzido a partir do olhar do pesquisador: em outras palavras, é o próprio investigador que atribui a alguma forma de registro o caráter de documento passível de ser analisado, de acordo com seu referencial teórico, seus objetivos, seu problema de pesquisa. Qualquer tipo de registro pode apresentar ao pesquisador os indícios de que ele necessita para o desenvolvimento de sua investigação.

Ao tratar do uso de fontes documentais em seu dicionário especializado de pesquisa qualitativa, Holloway (1997) afirma que um documento pode ser textual ou não textual: tanto registros escritos ou sonoros quanto gráficos, filmicos e fotográficos podem constituir documentos aptos para análise, dependendo dos objetivos de cada autor. Documentos podem ser informais – como diários e cartas, com circulação restrita – ou formais – como leis, relatórios, matérias publicadas na imprensa, com maior impacto social. Enquanto alguns documentos podem existir por décadas ou séculos, outros documentos podem ser criados e organizados pelo próprio pesquisador, como diários de campo, fotografias, vídeos (HOLLOWAY, 1997).

Levando ao extremo a interpretação da autora, até mesmo a transcrição de uma entrevista realizada para um estudo poderia constituir um documento criado pelo próprio pesquisador em função dos objetivos de seu trabalho: a gravação sonora e a transcrição seriam um registro (um documento) da interação que se estabeleceu entre o entrevistador e o entrevistado. Assim, no limite, qualquer pesquisa acadêmica nas Ciências Humanas e Sociais poderia ser compreendida como análise documental, desde que se entenda que os dados obtidos a partir de uma pesquisa – mesmo que gerados pelo próprio investigador – são registros (ou indícios, para usar uma das acepções do termo latino *documentum*) de ações levadas a cabo por ele para executar seu estudo.

No entanto, a concepção mais comumente aceita nas Ciências Humanas e Sociais é a de que a pesquisa documental envolve a análise de registros produzidos por terceiros. Para Calado e Ferreira (2005), a primeira etapa do trabalho com documentos consiste na *recolha* dos materiais a serem

utilizados – o que pressupõe a concepção de que os documentos já existem, cabendo ao pesquisador apenas coletá-los. Esse mesmo pressuposto pode ser constatado no trabalho de Silva et al. (2009), que afirmam que “estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu” – isto é, colocando-se no lugar do autor do documento. Silva et al. (2009) defendem o argumento de que a *pesquisa documental* constituiria um método, diferenciando-se da *análise documental*. Contudo, na discussão que levam a cabo, não apresentam uma compreensão suficientemente consistente do que seja um método nem explicam por que o suposto “método da pesquisa documental” diferenciar-se-ia da análise de documentos (SILVA et al., 2009).

Ademais, as mesmas autoras afirmam categoricamente que, “em alguns casos, o método da pesquisa documental é associado a outras técnicas de coletas [sic] de dados incompatíveis com suas características, como por exemplo [sic], a entrevista” (SILVA et al., 2009, p.4564). Resta a dúvida – não respondida no artigo das pesquisadoras – de por que não se poderia associar o “método” da pesquisa documental a outras formas de coleta de dados. Em direção oposta, Calado e Ferreira (2005) entendem que dados obtidos a partir de estratégias de pesquisa diversificadas podem possibilitar uma compreensão mais complexa dos fenômenos sociais, na medida em que fornecem pistas distintas para compreender uma mesma situação.

Assim como é comum nas Ciências Humanas e Sociais a concepção de que a análise documental refere-se apenas ao trabalho com registros históricos, também é frequente a ideia de que esse tipo de trabalho não seria “empírico”: conforme esse entendimento, apenas as pesquisas que envolvam trabalho de campo, com contato direto com seres humanos, forneceriam dados empíricos ao pesquisador, ao contrário de estudos que se dedicam à análise de registros escritos, fotográficos, fonográficos, dentre outros. No entanto, tal concepção também é questionável: para Ramos Zincke (2005), na medida em que um documento constitui um registro – um indício – de determinado aspecto da realidade social, ele também pode ser considerado como empírico, pois remete a convenções, concepções, valores, normas de comportamento que permeiam a vida de uma sociedade.

A dificuldade em encontrar uma definição consensual do que seja a análise de documentos implica a necessidade de se tomarem certos cuidados na elaboração da metodologia de um estudo. É comum que certos pesquisadores busquem encontrar alguma denominação ou “rótulo” para o tipo de análise que desenvolvem – “análise de conteúdo” é um dos “rótulos” frequentes na pesquisa educacional, embora expressões como “análise cultural” ou “análise textual discursiva” também estejam se tornando habituais –, como se a referência a uma denominação mais ou menos consagrada na literatura da área explicitasse, por si só, o processo levado a cabo pelo pesquisador para a realização de seu trabalho. Ora, se o autor de um estudo sempre lida, no limite, com *documentos* que devem ser analisados para chegar a certas conclusões, denominar uma pesquisa como “análise documental” é uma tarefa anódina, pois toda análise sempre será documental, sempre remeterá a algum tipo de registro, de indício, de prova; em outras palavras, o mero uso da expressão “análise documental” (ou de qualquer outra expressão que remeta a alguma modalidade de análise) na seção de metodologia de um trabalho não é suficiente para resolver os dilemas metodológicos de um pesquisador. Logo, o mais importante não é buscar um “rótulo” que permita enquadrar uma pesquisa em uma ou outra categoria, mas *descrever* e *justificar* as estratégias utilizadas para a seleção ou criação de documentos a serem analisados; os motivos que levaram o pesquisador a criar essas estratégias; as razões que atestam a pertinência dos documentos analisados para abordar seu objeto de estudo; a forma como essas estratégias dialogam com o referencial teórico adotado.

Almeida (2014) fornece algumas orientações para o processo de análise de dados na pesquisa social, as quais permitem evitar o recurso às denominações anteriormente referidas. De acordo com a autora, a análise de dados tem sido um processo negligenciado na pesquisa social qualitativa: nas Ciências Sociais, são notáveis o rigor e a sofisticação no uso de técnicas de coleta de informações, mas a análise de dados permanece sendo uma dificuldade. Isso provavelmente ocorre por consequência da concepção de que os dados fariam por si mesmos – ideia que constitui

um equívoco, pois as informações obtidas só adquirem sentido quando interpretadas à luz de um referencial teórico, a partir do qual é possível atribuir-lhes significados para além do que elas fornecem descritivamente. Ainda segundo a pesquisadora, existem técnicas consagradas de análise de dados, como a análise de conteúdo e a análise discursiva. No entanto, essas técnicas apenas fornecem pistas ao pesquisador: a análise de dados depende fundamentalmente da criatividade e capacidade de reflexão do analista, de maneira que não há uma “receita” a ser seguida. Nesse sentido, a autora defende que o melhor método de análise é aquele que o próprio pesquisador elabora criativamente, considerando o tipo de material empírico obtido, os objetivos do estudo e o problema de pesquisa (ALMEIDA, 2014).

Foi com base nos pressupostos acima que o autor deste trabalho desenvolveu a análise dos documentos selecionados para a elaboração de sua tese de doutoramento: trabalhos acadêmicos produzidos na interface entre Educação e Neurociências. Foi a percepção do pesquisador que constituiu esses trabalhos como documentos que forneceriam indícios relevantes para os propósitos de sua tese.¹ Uma vez que não há razão lógica para afirmar que o trabalho com documentos é incompatível com o uso de entrevistas, tal como defendem Silva et al. (2009), a análise documental foi conjugada à realização de entrevistas com pesquisadores envolvidos com as interlocuções entre Neurociências e Educação.

A sessão a seguir explicita as opções realizadas para a execução dessa pesquisa. Com isso, a intenção não é oferecer um modelo que possa ser aplicado de forma imprudente em qualquer tipo de estudo – novamente, a metodologia de um trabalho deve ser criada conforme os objetivos, o

¹ Sobre o papel da percepção nos processos de produção de conhecimento, conferir Fleck ([1947] 1986). Para o autor, há uma diferença entre *olhar* (ato de contemplar, de fitar os olhos em algo) e *ver* (processo que envolve a percepção, a atribuição de sentidos ao objeto que se contempla, com base em um referencial – um estilo de pensamento, nas palavras do autor – que permita a elaboração de significados sobre o mundo). Logo, para *ver*, primeiramente é preciso *saber*. Essa constatação aplica-se tanto à observação mais corriqueira quanto à mais complexa; nas palavras do autor, “todos nós temos de aprender a ver as formas mais ou menos complexas de nosso mundo” (FLECK, 1986, p.30, tradução nossa).

referencial teórico, o problema de cada investigação, e esse processo depende fundamentalmente da criatividade do pesquisador, e não do uso descontextualizado e inadvertido de uma fórmula. Pelo contrário, ao compartilhar as estratégias criadas para o alcance dos seus objetivos, o autor pretende estimular um processo criativo por parte do leitor, de modo que este possa refletir sobre os tipos de documento que podem ser pertinentes para sua pesquisa, sobre as ações que podem ser desempenhadas para a organização e sistematização de seus documentos.

13.2 O uso de documentos para o estudo das interlocuções entre Educação e Neurociências: reflexões a partir de uma pesquisa

O desenvolvimento expressivo das Neurociências, verificado a partir dos anos 1990, tem implicado a disseminação de conhecimentos dessa área tanto para além do mundo acadêmico, na cultura de massas, quanto em disciplinas científicas que, em princípio, não teriam relação com ela. Assim, áreas de pesquisa híbridas têm se constituído, propondo-se a dialogar com saberes neurocientíficos. Exemplo disso é o campo de interlocuções entre Neurociências e Educação – foco da tese de doutoramento do autor deste texto. O objetivo da tese foi analisar de que forma tem ocorrido a formação dessa nova área, com foco nos estilos de pensamento que têm se formado a partir desse diálogo interdisciplinar.²

Os conceitos de “estilo de pensamento” e “coletivo de pensamento”, de Ludwik Fleck – um dos precursores da perspectiva sociológica de análise da ciência –, foram fundamentais para o desenvolvimento da tese. Para Fleck ([1935] 2010), a produção de conhecimento científico sempre se dá com base em estilos de pensamento, os quais consistem em uma predisposição

² Não é objetivo deste trabalho aprofundar a discussão sobre a centralidade do conhecimento neurocientífico na sociedade contemporânea, tampouco sobre as particularidades do campo de interlocuções entre Neurociências e Educação. Conferir a tese de doutoramento do autor para uma discussão aprofundada sobre o tema e para o acesso a outras referências acerca do assunto (AMARAL, 2016).

intelectual para perceber o mundo de determinada forma e para processar o que é percebido, a partir de um conjunto de pressupostos.³ Os estilos de pensamento estão sempre vinculados a um contexto histórico e social específico e dizem respeito não apenas ao modo como o conhecimento é produzido, mas também ao que pode, efetivamente, ser conhecido – o que é passível de se tornar objeto de estudo em dada época e lugar.

O conjunto de pessoas que compartilham um estilo de pensamento é denominado por Fleck de “coletivo de pensamento”. Esse coletivo, por sua vez, é composto pelo “círculo esotérico” – pesquisadores especialistas em uma área que produzem conhecimento a partir de determinado estilo – e pelo “círculo exotérico” – grosso modo, leigos em determinada área que se apropriam de estilos de pensamento de outra. O processo pelo qual estilos de pensamento disseminam-se por áreas diferentes da sua de origem é denominado pelo autor de “tráfego de estilos de pensamento” (FLECK, 2010).

Uma vez que o objetivo deste trabalho foi investigar os estilos de pensamento que estão se constituindo a partir das interlocuções entre Educação e Neurociências, optou-se por analisar materiais em que esses estilos, após avaliação por especialistas da área, têm sido registrados e disseminados; esses materiais foram tomados, portanto, como *documentos* que apresentavam indícios dos estilos de pensamento em questão. Assim, foram analisados artigos científicos, uma tese de doutoramento e uma dissertação de mestrado (os critérios para a seleção desses materiais são descritos a seguir). A partir da análise dos materiais, surgiram questionamentos cuja resposta não era passível de ser atingida pela mera leitura dos textos. Desse modo, como forma de complementação dos dados obtidos nessa primeira etapa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com pesquisadores envolvidos com as interlocuções entre Neurociências e Educação, de modo a conhecer

³ De fato, Fleck (2010) argumenta que um estilo de pensamento se constitui sempre que existe um processo coletivo de produção e troca de ideias em qualquer domínio da atividade humana, como a religião, a arte e a política. Contudo, o foco do autor são os estilos de pensamento que se desenvolvem na produção de conhecimento científico, e é essa acepção do termo que interessou ao desenvolvimento da tese de doutoramento em questão.

melhor algumas de suas práticas e de suas visões acerca dos processos de produção de conhecimento nessa área híbrida.

Para a seleção dos materiais que compuseram o *corpus* de análise, foram utilizados dois critérios: a submissão do material em questão à avaliação por pares (como forma de garantia de sua credibilidade no mundo acadêmico) e a gratuidade do seu acesso. Feita essa delimitação, a base de dados escolhida para a busca de materiais foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – biblioteca virtual –, que permite o acesso livre a periódicos científicos e a outras produções acadêmicas publicadas nacional e internacionalmente, de todas as áreas do conhecimento.⁴ O levantamento de trabalhos foi realizado por meio das seguintes palavras-chave: “Neuroeducação”; “Neuroeducación”; “Neuroeducation”; “Neurociências e Educação”; “Neurociencias y Educación” e “Neurosciences and Education”.⁵ Para delimitar a procura, foram considerados apenas artigos acadêmicos, dissertações e teses (trabalhos avaliados por pares), deixando-se de lado atas de congresso, resenhas e artigos de jornais e revistas não científicas.

Uma vez que essa primeira busca resgatou mais de 2000 materiais, fez-se necessário realizar um refinamento dessa seleção. Assim, realizou-se a leitura do resumo e das palavras-chave de cada um dos trabalhos, de modo que fosse possível excluir aqueles que não tratassem diretamente da relação entre Neurociências e Educação. Quanto a isso, cabe esclarecer que os descritores permitiram recuperar inúmeros trabalhos que não guardavam relação alguma com o propósito da tese, mas nos quais apareciam, de forma dispersa e descontextualizada (e.g., no nome da unidade de atuação profissional do autor de algum texto ou no título de algum periódico), alguma das palavras-chave utilizadas na busca.

⁴ O acervo do Portal conta com mais de 38 mil títulos com texto completo, além de enciclopédias, obras de referência, manuais técnicos, dentre outros materiais bibliográficos (informação disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=p-content&alias=missao-objetivos&Itemid=102. Acesso em: 25 jun. 2017).

⁵ Considerando-se os idiomas de domínio do autor da tese (espanhol, inglês e português).

No caso do descritor “Neurosciences and Education” – a partir do qual foram resgatados mais de 1700 trabalhos –, foram considerados apenas os primeiros 250 resultados, distribuídos nas cinco primeiras páginas.

Convém destacar que um mesmo trabalho pode aparecer mais de uma vez em cada uma das buscas, pois o Portal de Periódicos recupera materiais contidos em diversas bases de dados; assim, por exemplo, se um artigo está presente em cinco repositórios diferentes, ele aparecerá cinco vezes na mesma busca. Ademais, palavras-chave distintas permitiram recuperar materiais idênticos: praticamente todos os artigos obtidos com o descritor “Neuroeducation” estavam presentes nos resultados recuperados com a expressão “Neurosciences and Education”. Portanto, a despeito de a busca inicial ter retornado um número bastante expressivo de trabalhos, muitos deles eram repetidos, e a maior parte não tinha relação direta com o tema que interessava ao trabalho.

Após a realização desse refinamento, foi composta uma amostra de 93 trabalhos, incluindo 91 artigos científicos, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, publicados entre 1973 e 2014. O fechamento da amostra ocorreu a partir da saturação das informações, isto é, quando não foram mais encontradas informações inéditas ou relevantes para os propósitos da tese. Tendo em vista que o estudo tinha caráter qualitativo, não houve a intenção de compor uma amostra representativa, do ponto de vista estatístico, a partir da qual fosse possível fazer extrapolações para um universo mais abrangente. Isso não significa que não se possam realizar análises quantitativas em trabalhos dedicados à análise da produção de conhecimento científico. Ramos Zincke (2005), por exemplo, valeu-se da técnica de análise de conglomerados para desenvolver estudo com propósitos semelhantes à tese de doutorado do autor deste trabalho.

De qualquer modo, mesmo que tenham sido deixados de lado outros materiais produzidos a partir da intersecção entre Neurociências e Educação, divulgados em outros espaços que não o Portal de Periódicos da CAPES, os trabalhos selecionados estavam embasados em outras referências, produzidas a partir dos mesmos estilos de pensamento. Assim,

em alguma medida, foi possível mapear concepções presentes em outros trabalhos da área, os quais não foram analisados diretamente, mas foram produzidos a partir da mesma perspectiva.

Como recurso complementar à análise desses trabalhos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete pesquisadores da área, os quais atuavam nos estados do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Essa amostra foi definida a partir da constatação de que havia pesquisadores oriundos de diversas áreas do conhecimento envolvidos com as articulações entre Neurociências e Educação; assim, a intenção foi contemplar essa diversidade de formações. Entretanto, mais uma vez, não houve a intenção de compor uma amostra representativa estatisticamente. O objetivo das entrevistas foi conhecer as razões que levaram os pesquisadores a envolverem-se com as interlocuções entre Educação e Neurociências, os trabalhos (de ensino, pesquisa e extensão) que estavam desenvolvendo e seus posicionamentos a respeito não só da produção de conhecimento na interface entre Educação e Neurociências, mas também das contendas entre Ciências Biológicas e Ciências Humanas. Dentre os entrevistados, havia pesquisadores com graduação em Biologia, Educação Física, Farmácia, Filosofia, Física e Medicina; com pós-graduação nas áreas de Ciências Biológicas, Educação, Medicina e Psicologia. Desses sete pesquisadores, seis possuíam título de doutor e uma possuía título de mestre.

Para a realização da análise dos dados obtidos na pesquisa, foi necessário desenvolver algumas estratégias metodológicas. Após a leitura de cada um dos trabalhos e a transcrição das entrevistas, iniciou-se o processo de organização e sistematização dos dados, de modo a criar categorias de análise, a partir dos temas mais recorrentes na totalidade do material. Para tanto, utilizou-se um *software* específico para a pesquisa qualitativa: o *Qualitative Solutions Research Nvivo* – QSR Nvivo, versão 10. Trata-se de programa que permite trabalhar com documentos em diferentes formatos (textos, imagens estáticas ou dinâmicas, gravações sonoras, dentre outros), auxiliando na organização, sistematização, categorização e recuperação de dados.

No jargão do programa, os arquivos com que o pesquisador trabalha constituem “fontes”, as quais podem ser codificadas de acordo com “nós” – categorias de análise criadas pelo próprio pesquisador. O processo de codificação consiste em selecionar, nas fontes, trechos que o analista considere representativos de certa categoria, atribuindo-lhes o devido nó; cada excerto codificado constitui uma “referência”. O programa permite criar relatórios com os trechos codificados, além de fornecer informações quantitativas que se mostraram pertinentes para esta pesquisa (e.g., o número de fontes e de excertos codificados segundo cada um dos nós, o que possibilitou constatar quais categorias de análise eram mais frequentes).

Na tese de doutorado do autor, foram criadas três categorias analíticas: “Neuroplasticidade e relações entre biologia e ambiente”, “Diálogos entre Neurociências e Educação” e “Desafios e problemas da articulação entre Neurociências e Educação”. Na seção de metodologia da tese, incluiu-se um quadro contendo o significado de cada uma dessas categorias, de modo a orientar o leitor nos capítulos de análise de dados. A título de exemplo, esse quadro está reproduzido a seguir, com o intuito de compartilhar o modo como foram criadas as categorias de análise:

NÓ	SIGNIFICADO
Neuroplasticidade e relações entre biologia e ambiente	Críticas a visões reducionistas do ser humano. Ênfase na capacidade de o sistema nervoso modificar-se a partir de situações de aprendizagem. Necessidade de levar-se em conta as transações estabelecidas entre biologia e ambiente (incluindo aspectos culturais, econômicos, sociais).
Ressignificações, apropriações, diálogos	“Ressignificação”, com base nas Neurociências, de pressupostos teóricos tradicionalmente influentes no campo da Educação. Diálogos entre perspectivas das duas áreas.
Desafios e problemas da articulação entre Neurociências e Educação	Ênfase na necessidade de apropriação recíproca de referenciais teórico-metodológicos de ambas as áreas. Problemas epistemológicos da aproximação entre Educação e Neurociências. Crítica a apropriações equivocadas de conhecimentos neurocientíficos e à divulgação dessas apropriações no campo educacional.

Quadro 6. Síntese do significado dos nós.

Fonte: autor

O programa QSR Nvivo mostrou-se profícuo para a etapa de organização e sistematização dos dados. Todavia, como lembra Cisneros Puebla (2003), a compreensão dos significados de informações adquiridas em uma pesquisa não pode ser alcançada por meio de programas de computador, na medida em que o trabalho de interpretação não é uma atividade mecânica, passível de ser informatizada. O recurso à tecnologia não prescinde das tarefas humanas de interpretação e atribuição de sentidos, as quais, por sua vez, pressupõem a apropriação de um referencial teórico – um estilo de pensamento, para usar um conceito caro à tese do autor – *a partir do qual* analisar e interpretar os dados. Assim, levando-se em conta os objetivos deste projeto e os pressupostos teóricos aqui assumidos, realizou-se a análise dos dados a partir da perspectiva dos Estudos da Ciência⁶, levando-se em conta, principalmente, as contribuições de Fleck.

No caso desta pesquisa, foi necessário ter a cautela de não confundir os documentos analisados – trabalhos científicos – com o referencial teórico que fundamentou a análise do material empírico. Nesse caso, tratou-se de tarefa complexa porque os trabalhos analisados, por sua natureza, também poderiam ser tomados como referencial teórico de uma investigação – desde que os objetivos e o problema fossem diferentes daqueles da tese do autor. Entretanto, esse cuidado não deve estar restrito a estudos que tomem a produção científica de uma área como objeto de estudo. É frequente o equívoco de tomar, por exemplo, leis e textos de políticas públicas como parte do marco teórico de um trabalho – enquanto leis, políticas públicas e quaisquer outros textos oficiais, em função de sua natureza, não constituem referencial para análise de dados, mas, pelo contrário, *fornece* dados a serem analisados e interpretados. Da mesma forma, estratégias de organização, categorização e sistematização de dados, como a análise de conteúdo, não fornecem subsídios para a interpretação de informações, mas apenas pistas que auxiliam em uma etapa fundamental a qualquer estudo, anterior ao processo propriamente analítico.

⁶ Para uma visão geral sobre o que são os Estudos da Ciência, conferir Hess (1997) e Premebida; Neves; Almeida (2011).

13.3 Conclusões

A discussão levada a cabo neste texto buscou elucidar o que pode ser entendido como “documento”, abordando algumas das potencialidades da análise documental na pesquisa em Educação. A partir de um exemplo – a tese de doutoramento do autor –, desenvolveu-se o argumento de que o uso da expressão “análise documental” não é suficiente para esclarecer os procedimentos metodológicos levados a cabo em um estudo. Cabe ao pesquisador descrever, de maneira detalhada, os procedimentos metodológicos que elaborou criativamente, conforme seus objetivos, seu referencial teórico, seu problema de pesquisa, seu material empírico (ALMEIDA, 2014).

Todavia, o posicionamento defendido pelo autor significaria que, no trabalho de pesquisa, “tudo vale” – para utilizar a expressão eternizada por Paul Feyerabend (2007)? Sim, mas desde que se levem em conta os parâmetros aceitos em cada área do conhecimento para o desenvolvimento dos processos investigativos. Cabe lembrar que mesmo Feyerabend não era contrário ao método, apesar do que sugere o título de seu clássico livro; pelo contrário, o autor era favorável ao pluralismo metodológico em detrimento da concepção de que existe somente um tipo de método aceitável, correspondente a uma única visão de ciência.

Há, pois, que se ter rigor, mas sem confundi-lo com a “prisão” a uma fórmula ou denominação que supostamente resolva os problemas metodológicos de um pesquisador apenas com sua menção. Em processos de avaliação por pares no campo educacional, é frequente, por exemplo, a exigência de que os autores “nomeiem” seus trabalhos como estudos descritivos, bibliográficos ou exploratórios ou façam uso de outras “fórmulas mágicas” que, em tese, garantiriam o rigor metodológico de um estudo. No entanto, cabe perguntar: a referência a uma dessas denominações bastaria para compreender a metodologia de um trabalho? A descrição bem detalhada dos procedimentos elaborados por cada pesquisador poderia ser substituída pelo mero uso de uma denominação? Se é verdade que existem técnicas de pesquisa consagradas que podem auxiliar o

pesquisador, também é verdade que é necessário um exercício reflexivo sobre essas técnicas, de modo a tornar sua utilização flexível e adaptável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marilis Lemos de. Análise de dados na pesquisa qualitativa: desafios ao pensamento criativo. **Arxius de Ciències Socials**, València, n. 31, p.143-154, dez. 2014.

AMARAL, Jonathan Henriques do. **A Educação no “século do cérebro”**: análise de interlocuções entre Neurociências e Educação a partir dos Estudos da Ciência. Tese de doutoramento (Programa de Pós-Graduação em Educação), Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. [s.l.; s.n.], 2005, 13f. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CISNEROS PUEBLA, César. Análisis cualitativo asistido por computadora. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 9, p. 288-313, jan./jun. 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução de Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, [1935] 2010.

_____. To look, to see, to know. IN: COHEN, Robert; SCHNELLE, Thomas. **Cognition and fact: materials on Ludwik Fleck**. Dordrecht: Reidel, [1947] 1986, p. 129-151.

HESS, David. **Science Studies: an advanced introduction**. Nova Iorque: New York University Press, 1997.

HOLLOWAY, Immy. **Basic concepts for qualitative research**. Oxford: Blackwell Science, 1997.

PREMEBIDA, Adriano; NEVES, Fabrício; ALMEIDA, Jalcione. Estudos Sociais em Ciência e Tecnologia e suas distintas abordagens. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 13, n. 26, p. 22-42, jan./abr. 2011.

RAMOS ZINCKE, Claudio. Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del oficio. **Persona y sociedad**, Santiago, v. 19, n. 3, p. 85-119, 2005.

SILVA, Lidiane et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Anais** do IX Encontro Nacional de Educação e do III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, 2009, p. 4554-4566.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino Português**. Porto: Gráficos Reunidos, [s.d.].

SOBRE OS AUTORES

Aldana Ponce de León

Maestranda en Educación (FaHCE-UNLP). Licenciada en Sociología (UNLP). Ha participado en trabajos de evaluación, seguimiento, monitoreo e investigación vinculados a temáticas de política educativa. Actualmente es Profesora ordinaria en la cátedra de Política y legislación de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata.

E-mail: maponcedeleon@gmail.com

Barbara Dennis

Professora associada da Universidade Indiana Bloomington, nos Estados Unidos da América, do departamento de Psicologia Educacional e Aconselhamento da faculdade de Educação. Doutora em Psicologia Educacional.

E-mail: bkdennis@indiana.edu

Bianca Salazar Guizzo

Realizou pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Bolonha. Doutora (2011) e mestre (2005) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É graduada em Pedagogia (2001) pela mesma universidade. Em 2009/2010, realizou doutorado sanduíche na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. É pesquisadora e professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil.

E-mail: bguizzo_1@hotmail.com

Crisliane Boito

Professora na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN/UFRGS), do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas (CLIQUE/UFRGS). Integrante do Fórum Gaúcho de Educação Infantil. E-mail: crislaine.boito@gmail.com

Daniela Atairo

Doctora en Ciencias Sociales y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede-Argentina); Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Profesora e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP-CONICET). Especialista en temas de política universitaria, gobierno universitario y trayectoria de estudiantes universitarios. E-mail: atairodaniela@gmail.com

Gabriela Peruffo

Possui graduação em História (2006) e mestrado em Educação pela PUCRS (2016). Atualmente é bolsista CAPES do Doutorado em Educação, na linha Teorias e Culturas, da PUCRS. Pesquisa e publica sobre formação de professores de história, currículo e Ensino Médio, experiência, cinema em sala de aula. E-mail: gabrielaperuffo@gmail.com

Jonathan Henriques do Amaral.

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com mestrado e doutorado em Educação pela mesma Universidade. Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor adjunto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Vacaria, onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Escola e Docência.

E-mail: jhamaral@yahoo.com.br

Laura Rovelli

Doctora en Ciencias Sociales y licenciada en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires (2011 y 2000), Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (2009) por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Se especializa en el análisis de políticas educativas y científicas, con énfasis en la educación superior y la investigación científica-universitaria. Es profesora adjunta concursada en la asignatura Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP) y en el posgrado de dicha institución. A su vez, se desempeña como investigadora Asistente del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Ha publicado distintos artículos en revistas académicas internacionales y nacionales y en co-autoría el libro Política Universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. UNGS/IEC-CONADU, 2012.

E-mail: laurarovelli@gmail.com

Lilian Alves Schmitt

Mestre em Educação pela PUCRS e Bacharel em Ciências Biológicas. Atualmente é bolsista CAPES do Doutorado em Educação na linha Teorias e Culturas da PUCRS. Tem experiência como educadora em espaços formais e não formais de aprendizagem; pesquisa e publica sobre temas de Educação Ambiental, Sustentabilidade e Teorias Curriculares. E-mail: lilian.schmitt@gmail.com

Luiz Fernando Carreira

Mestre em Educação (PUCRS) e Graduado em História (Universidade Federal do Rio Grande - FURG). Atualmente é bolsista CAPES do Doutorado em Educação da PUCRS e desenvolve pesquisa situada na interface entre educação e antropologia, tendo como foco o mundo dos guaranis, seus processos de aprendizagem, bem como sua relação com a escolarização e outras formas de conhecimento.

E-mail: ferncarreira@gmail.com

Marcelo Oliveira da Silva

Doutor em Educação pela PUCRS. Pós-doutorando em Educação pela UFRGS, com especial interesse na Educação Infantil e Inclusiva.

E-mail: moliveiras@gmail.com

Marcos Villela Pereira

Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Graduado em Filosofia. Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), onde também atuou como Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação e Diretor da Faculdade de Educação. Pesquisa e publica artigos e trabalhos em torno do tema de processos de subjetivação, educação básica e estudos filosóficos nesse campo, com destaque para o livro *Estética da Professoralidade*,

publicado em 2013. Atualmente coordena o Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica (CEB), atua nos cursos de Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Didática e Prática de Ensino nos Anos Iniciais, além de desenvolver pesquisa sobre Políticas Públicas e Processos de Subjetivação na Formação de Professores para a Educação Superior e para a Educação Básica. E-mail: marcos.villela@pucrs.br

María Gabriela Mayoni

Licenciada en Conservación y Restauración de Bienes Culturales por la Universidad Nacional de las Artes, Argentina. Actualmente realiza el Doctorado en Antropología de la Universidad de Buenos Aires e investiga sobre museos, colecciones y enseñanza científica en la educación media argentina durante las últimas décadas del siglo XIX. Obtuvo la beca de CONICET de 5 años para la realización de su investigación doctoral. Asimismo, obtuvo becas para estadías en museos y centros de investigación en otros países, principalmente España. Participó en diferentes eventos científicos y tecnológicos especializados en conservación y estudio del patrimonio cultural dentro y fuera de la Argentina desde el año 2005 y algunos de sus trabajos fueron publicados en revistas científicas y actas de congresos. E-mail: gabrielamayoni@hotmail.com

Martín Legarralde

Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP). Ha participado en trabajos de investigación vinculados a temáticas de política educativa, historia de la educación e historia y memoria. Actualmente es Profesor Adjunto ordinario en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: mlegarralde@gmail.com

Mónica de la Fare

Mestre em Serviço Social (1999), Doutora em Serviço Social (2003) e Pós-doutora em Educação (2010) pela PUCRS. Foi, até 2013, professora adjunta concursada da disciplina Pesquisa em Educação I da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata (Argentina). Atualmente é professora adjunta da PUCRS, atuando no curso de Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Serviço Social. Nessa instituição, é membro da Comissão Científica da Escola de Humanidades e coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ambiente, Cultura e Sociedade (NEAS). Publica e pesquisa sobre temas de Educação de Jovens e Adultos, Políticas Educativas e Educação Superior (produção de conhecimento e formação de pesquisadores).
E-mail: monica.fare@pucrs.br

Myriam Southwell

PhD del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Actualmente es la Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, investigadora categoría Independiente de la Carrera de Investigador Científico del CONICET, Profesora Titular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Fue presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y Secretaria Académica de FLACSO Argentina. Desde 2016 integra el Comité Ejecutivo de ISCHE (International Standard Conference on History of Education). Entre sus publicaciones recientes se destacan *La escuela y lo justo: ensayos sobre las medidas de lo posible* (con Antonio Romano, 2011), *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens, 2012), *Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (junto con Nicolás Arata, 2014) y *Hacer posible la enseñanza. Vínculos intergeneracionales en la secundaria* (en prensa).
E-mail: islaesmeralda@gmail.com

Pedro Savi Neto

Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e bolsista de pós-doutorado PNPd/Capes no mesmo PPG. Possui graduação em Ciências Jurídicas e Sociais, licenciatura, bacharelado e mestrado em Filosofia, na área de Ética e Filosofia Política, pela PUCRS. Doutorado em Educação (Filosofia da Educação) pela PUCRS, com bolsa PROSUP/Capes, no Brasil, e bolsa para estágio de doutorado no exterior CNPq/SWE, junto ao Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), Espanha. Realiza pesquisas especialmente em Ética, Filosofia da Educação e Filosofia do Direito.

E-mail: pedro.savi@pucrs.br.

Rodrigo Saballa de Carvalho

Realizou pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisador e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Estudos Especializados, na área de Educação Infantil, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: rsaballa@terra.com.br

Simone Santos de Albuquerque

Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação. Pedagoga de formação, possui mestrado pela Universidade Federal de Pelotas e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É integrante do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN), do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de 0 a 6 anos (NEPE) da Universidade Federal de Rio Grande. Coordenadora Adjunta do Programa de Extensão

Educação Infantil na Roda, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil e Integrante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.
E-mail: sialbuq@gmail.com

Susana Schoo.

Magíster en Educación por la Universidad de San Andrés, doctoranda por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires e investigadora del Ministerio de Educación. Docente de la Universidad de Buenos Aires, de la Escuela Normal Superior n° 8 y de la Escuela Normal Superior N° 11 de la Ciudad de Buenos Aires.
E-mail: susanaschoo@yahoo.com.ar

EDITORA UNIVERSITÁRIA DA PUCRS – EDIPUCRS

A Editora Universitária da PUCRS já publicou mais de 1.500 obras impressas e mais de 250 livros digitais.

Siga a EDIPUCRS nas redes sociais, fique por dentro das novidades e participe de promoções e sorteios.



www.pucrs.br/edipucrs



www.facebook.com/edipucrs



www.twitter.com/edipucrs



www.instagram.com/edipucrs

Para receber as novidades no seu *e-mail*, cadastre-se pelo nosso *site* ou envie um *e-mail* diretamente para comunica.edipucrs@pucrs.br.

Acesse o QR Code abaixo e conheça os livros impressos, os *e-books* pagos/gratuitos, os periódicos científicos, os próximos lançamentos e os conteúdos exclusivos da EDIPUCRS.



Av. Ipiranga, 6.681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Telefone: (51) 3320-3523
E-mail: edipucrs@pucrs.br