

Teoria e Métodos de Pesquisa Social



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Teoria e métodos de pesquisa social / Bridget Somekh, Cathy Lewin (organizadoras). – Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.

Título original : Theory and Methods in Social Research
Bibliografia
ISBN 978-85-326-4900-3

1. Ciências sociais – Pesquisa 2. Pesquisa – Metodologia I. Somekh, Bridget II. Lewin, Cathy.

14-09826

CDD-300.72

Índices para catálogo sistemático:
1. Pesquisa social : Ciências sociais 300.72

BRIDGET SOMEKH e CATHY LEWIN (orgs.)

Teoria e Métodos de Pesquisa Social

Tradução de Ricardo A. Rosenbusch



Titulo do original inglês: *Theory and Methods in Social Research – 2^a edição*

Edição em língua inglesa publicada por Sage Publications de Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi e Singapura.

Introdução e definições editoriais, © 2011 Bridget Somkh e Cathy Lewin
© Cap. 1 Bridget Somkh, Erica Burnman, Sara Delamont, Julianne Meyer, Malcolm Payne, Richard Thorpe, 2011
© Cap. 2 Barbara Kamler e Pat Thomson, 2011
© Cap. 3 Heather Piper e Helen Simons, 2011
© Cap. 4 Jo Frankham e Christina MacRae, 2011
© Cap. 5 Mary Louise Holly e Herbert Altricher, 2011
© Cap. 6 Charlotte Chadderton e Harry Torrance, 2011
© Cap. 7 Rosaline S. Barbour e John Schostak, 2011
© Cap. 8 Diane Burns e Khatidja Chantler, 2011
© Cap. 9 Laurence Parker e Lorna Roberts, 2011
© Cap. 10 Gloria Filax, Dennis Sumara, Brent Davis e Debra Shogan, 2011
© Cap. 11 Susan Noffke e Bridget Somkh, 2011
© Cap. 12 Tineke Abma e Thomas A. Schwandt, 2011
© Cap. 13 Juliet Corbin e Nicholas L. Holt, 2011
© Cap. 14 Angie Titchen e Dawn Hobson, 2011

© Cap. 15 Liz Jones e Bridget Somkh, 2011
© Cap. 16 Alison Lee e Alan Petersen, 2011
© Cap. 17 Colin Lankshear, Kelvin M. Leander e Michele Knobel, 2011
© Cap. 18 Scherzo Gill e Iain Goodson, 2011
© Cap. 19 Diane Mavers e Gunther Kress, 2011
© Cap. 20 David Benzie e Bridget Somkh, 2011
© Cap. 21 Ines Langemeyer e Morten Nissen, 2011
© Cap. 21 Ines Langemeyer e Morten Nissen, 2011
© Cap. 22 Jill Blackmore e Hugh Lauder, 2011
© Cap. 23 Kelvyn Jones, 2011
© Cap. 24 Charles Crook e Dean Garratt, 2011
© Cap. 25 Cathy Lewin, 2011
© Cap. 26 Sally Barnes e Cathy Lewin, 2011
© Cap. 27 Kelvyn Jones, 2011
© Cap. 28 Jennifer C. Greene, Holly Kreider e Ellen Mayer, 2011
© Cap. 29 Kelvyn Jones, 2011
© Cap. 30 W.J. Pelgrum, 2011
© Cap. 31 John Ainley, 2011
© Cap. 32 Brian Doig, 2011
© Cap. 33 Erica Burnman e Maggie MacLure, 2011
© Cap. 34 Tony Brown e Daniel Heggs, 2011
© Cap. 35 Lee Miller, Joanne "Bob" Whalley e Ian Stgronach, 2011
© Cap. 36 Bronwyn Davies e Susanne Gannon, 2011

Direitos de publicação em língua portuguesa – Brasil:

© 2015, Editora Vozes Ltda.
Rua Frei Luís, 100
25689-900 Petrópolis, RJ
www.vozes.com.br
Brasil

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora.

Diretor editorial
Frei Antônio Moser

Editores
Aline dos Santos Carneiro
José Maria da Silva
Lídio Peretti
Marilac Loraine Oleniki

Secretário executivo
João Batista Kreuch

Editoração: Maria da Conceição B. de Sousa
Diagramação: Alex M. da Silva
Capa: Jardim Objeto
Ilustração de capa: © Freepik

ISBN 978-85-326-4900-3 (edição brasileira)
ISBN 978-03-079-8494-4 (edição inglesa)

Editado conforme o novo acordo ortográfico.

Este livro foi composto e impresso pela Editora Vozes Ltda.

Dedicamos este livro a Robert, Jack, Poppy e Bill.

SUMÁRIO

Agradecimentos, 10

Apresentação dos colaboradores, 11

Prefácio, 17

Introdução, 19

Parte I – Leitura, exame e reflexão, 25

Introdução, 25

1 Pesquisa nas Ciências Sociais, 27

Bridget Somekh, Erica Burman, Sara Delamont, Julianne Meyer, Malcolm Payne e Richard Thorpe

2 Trabalhando com literaturas, 45

Barbara Kamler e Pat Thomson

3 Questões éticas na geração de conhecimento público, 56

Helen Simons e Heather Piper

Parte II – Escutar, investigar o caso e teorizar, 67

Introdução, 67

4 Etnografia, 69

Jo Frankham e Christina MacRae

5 Diários de pesquisa, 79

Mary Louise Holly e Herbert Altrichter

6 Estudo de casos, 90

Charlotte Chadderton e Harry Torrance

7 Entrevista e grupos-alvo, 99

John Schostak e Rosaline S. Barbour

Parte III – Abordagem de questões de poder e pesquisa do impacto, 109

Introdução, 109

8 Metodologias feministas, 111

Khatidja Chantler e Diane Burns

9 Teoria crítica da raça e seu uso na pesquisa em Ciências Sociais, 121
Laurence Parker e Lorna Roberts

10 Teoria *Queer*/Abordagens lésbica e gay, 131
Gloria Filax, Dennis Sumara, Brent Davis e Debra Shogan

11 Pesquisa de ação, 141
Susan Noffke e Bridget Somekh

12 Objetivo, prática e política das avaliações patrocinadas, 150
Thomas A. Schwandt e Tineke Abma

Parte IV – Observar, indagar, interpretar, 159

Introdução, 159

13 Teoria fundamentada em dados, 161
Juliet Corbin e Nicholas L. Holt

14 Compreensão da fenomenologia mediante perspectivas inversas, 170
Angie Titchen e Dawn Hobson

15 Observação, 183
Bridget Somekh e Liz Jones

16 Análise do discurso, 192
Alison Lee e Alan Petersen

17 Pesquisa de práticas na internet, 202
Colin Lankshear, Kevin Leander e Michele Knobel

Parte V – Identidade, comunidade e representação, 213

Introdução, 213

18 Métodos de história de vida e narrativa, 215
Scherto Gill e Ivor Goodson

19 Semiótica social e textos multimodais, 225
Diane Mavers e Gunther Kress

20 Comunidades de prática, 234
David Benzie e Bridget Somekh

21 Teoria da Atividade, 243
Morten Nissen e Ines Langemeyer

22 Pesquisa de políticas, 253
Jill Blackmore e Hugh Lauder

Parte VI – Métodos quantitativos: teorias e perspectivas, 263

Introdução, 263

23 A prática de métodos quantitativos, 265
Kelvyn Jones

24 O paradigma positivista na pesquisa social contemporânea: A interface de psicologia, método e teoria sociocultural, 278

Dean Garratt e Charles Crook

25 Compreensão e descrição de dados quantitativos, 287

Cathy Lewin

26 Diferenças e relações em dados quantitativos, 300

Sally Barnes e Cathy Lewin

27 Uma introdução à modelagem estatística, 311

Kelvyn Jones

Parte VII – Métodos quantitativos em ação, 329

Introdução, 329

28 Combinação de métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social, 331

Jennifer Greene, Holly Kreider e Ellen Mayer

29 Reflexões aleatórias sobre modelagem, geografia e votação, 341

Kelvyn Jones

30 Questões metodológicas em avaliações comparativas internacionais do avanço educacional, 346

W.J. Pelgrum

31 Avaliação do avanço da alfabetização nos primeiros anos da escola, 351

John Ainley

32 Trabalhar recuando no tempo: A trilha menos percorrida em metodologia quantitativa, 356

Brian Doig

Parte VIII – Pesquisa em contextos pós-modernos, 363

Introdução, 363

33 A desconstrução como método de pesquisa, 365

Maggie MacLure e Erica Burman

34 Da hermenêutica à psicanálise, passando pelo pós-estruturalismo, 376

Tony Brown e Daniel Heggs

35 Do estruturalismo ao pós-estruturalismo, 386

Ian Stronach, Lee Miller e Joanne “Bob” Whalley

36 Feminismo/pós-estruturalismo, 396

Bronwyn Davies e Susanne Gannon

Glossário, 405

Índice, 417

AGRADECIMENTOS

Os organizadores gostariam de agradecer a todos os colaboradores que tornaram a elaboração deste livro tão fascinante e divertida. De sua erudição e seu decidido empenho em “fazê-lo corretamente” decorre a qualidade do livro, e nós apreciamos imensamente sua boa disposição com que, ao longo de muitos meses, encararam nossas exigências editoriais e os draconianos limites ao número de palavras. Gostaríamos de agradecer também a Erica Burman e Julianne Meyer por sua ajuda na consolidação do caráter interdisciplinar do livro.

Somos também gratos a Martyn Hammersley e Daniel Muijs por seus comentários sobre o glossário. Os organizadores, os autores e o editor agradecem também às seguintes pessoas por autorizarem o uso de figuras no livro:

ADAMS; DOIG & ROSIER. *Science Learning in Victorian Schools*. Acer Research Monography, n. 41. © 1990. Reproduzido com autorização do Conselho de Pesquisa Educacional da Austrália.

APRESENTAÇÃO DOS COLABORADORES

Tineke Abma é professora de Participação do Cliente no Cuidado de Idosos e diretora de pesquisa no Departamento de Humanidades Médicas, bem como pesquisadora sênior do Instituto Emgo de Pesquisa em Saúde e Tratamento do Centro Médico da Universidade VU, em Amsterdã. Abma tem trabalhos publicados sobre participação do cliente, equipes de pesquisa transdisciplinar, pesquisa qualitativa, abordagens narrativas e responsivas da avaliação, comunidades de aprendizado, ética dialógica, deliberação moral e ética da assistência crônica (psiquiatria e assistência aos idosos). É membro do Editorial Board of Evaluation and Program Planning (Conselho Editorial de Avaliação e Planejamento de Programas) e de Quality of Higher Education (Qualidade da Educação Superior).

Dr. John Ainley tem ampla experiência em pesquisa longitudinal e de sondagem em diversos contextos e dirigiu o Literacy Advance Research Project (Larp, projeto de pesquisa de avanço na alfabetização) [www.acer.edu.au/about/staffbios/ainleyjohn.html].

Herbert Altrichter é professor de Educação e Psicologia Educacional na Universidade Johannes Kepler en Linz, Áustria. Seus campos de pesquisa são melhoria da escola, governança do ensino, educação dos professores e metodologia de pesquisa [www.paedpsych.jku.at/].

Rosaline S. Barbour é socióloga, médica e professora de Assistência Médica e Social. Sua pesquisa aborda a resposta dos profissionais a mudanças e perspectivas dos usuários, inclusive a sociologia

da convalescência. Interessa-se especialmente em incrementar o rigor da pesquisa qualitativa [www.dundee.academia.edu/RosalineBarbour].

Sally Barnes leciona Estatística e Métodos Quantitativos de Pesquisa. Sua área de pesquisa aborda os modos de se integrar a tecnologia ao ensino e à aprendizagem [www.brsitoçl.ac.uk/education/people/person.html?personKey=P7eSKTkVSiruSvTepZSmRVwR1WuuX].

Dr. David Benzie leciona em cursos de graduação e pós-graduação e faz pesquisa sobre TI na educação.

Os temas de interesse de pesquisa da Professora **Jill Blackmore** são globalização, reestruturação e reforma educacional, liderança e mudança organizativa, teoria feminista e questões de equidade.

Tony Brown é professor de Educação Matemática do Instituto de Pesquisa Educacional e Social da Universidade Metropolitana de Manchester, cujas pesquisas abrangem pesquisa de profissionais e educação de professores. Seus últimos livros estão no prelo: *Mathematics Education and Subjectivity* e *Becoming a Mathematics Teacher*.

Erica Burman é professora de Psicologia e Estudos da Mulher. Ela pesquisa pontos de contato entre gênero, infância e modelos de subjetividade em práticas terapêuticas e educacionais. É codiretora do Centro de Pesquisa e Unidade de Discurso de Estudos da Mulher e cofundadora da Rede de Teoria Feminista de Manchester.

Diane Burns é psicóloga do trabalho e pesquisadora na Universidade de East Anglia. Seu interesse concentra-se em abordagens relacionais da mudança e do desenvolvimento das organizações, bem como em métodos de pesquisa participativa e de análise de discurso. Ela empreendeu projetos no campo da organização da assistência a idosos e em questões de mau-trato institucional ao idoso.

Charlotte Chadderton é pesquisadora e conferencista. Seus temas de interesse são a pesquisa sobre justiça social e as questões de raça e cidadania e seu impacto na educação de segundo grau e no aprendizado permanente e informal.

Dra. Khatidja Chamtler é conferencista e pesquisadora de Trabalho Social na Universidade de Manchester. Ela encarregou-se de diversos projetos de pesquisa sobre pontos de contato entre gênero/multiculturalismo e violência contra a mulher em comunidades minoritárias [www.nursing.manchester.ac.uk/staff/149484].

Juliet Corbin, DNSc [doutora em Ciências da Enfermagem] é professora-adjunta no Instituto Internacional de Pesquisa Qualitativa da Universidade de Alberta, no Canadá. Embora aposentada do ensino formal, ela apresenta oficinas e conferências internacionais sobre *Grounded theory* e doença crônica.

Charles Crook é professor-assistente de TIC e Educação no Instituto de Pesquisa em Ciências do Aprendizado. Sua pesquisa aborda de um ponto de vista psicológico cultural o uso de novas tecnologias pelos jovens [www.deveurope.com/ckc].

Bronwyn Davies é estudioso independente e professor-adjunto na Universidade de Melbourne e dedica-se à análise de discurso pós-estrutural, subjetividade/subjetivação, gênero e relações corpo/paisagem.

Brent Davis é professor e chefe de pesquisa em Educação de Matemática da Universidade de Calgary. Sua pesquisa aborda a importância dos avan-

ços nas ciências do conhecimento e da complexidade para educação de matemática e na educação de professores.

Sara Delamont é professora-assistente de Sociologia da Universidade de Cardiff. Desde 2003 ela vem realizando uma etnografia sobre o ensino da capoeira (arte marcial brasileira) no Reino Unido. As suas publicações tratam sobretudo de métodos qualitativos e feminismo.

Brian Doig leciona Educação de Matemática Básica e Métodos Quantitativos a alunos de graduação e pós-graduação, com ênfase em avaliação e informação da qualidade.

Gloria Filax é professora-associada de Igualdade e Justiça Social no Mestrado – Estudos Integrados da Universidade de Athabasca. Seus interesses de pesquisa voltam-se para a área de gênero e sexualidade, estudos culturais e pedagogia, bem como estudos da juventude [gloriaf@athabasca.ca].

Jo Frankham é adjunto sênior no Ceres, da Universidade John Moores de Liverpool e tem ampla experiência de ensino e pesquisa interpretativa, em especial em “etnografia crítica”. Os estudos abrangem iniciativas de prevenção do HIV, comunidades de redes de aprendizado e abordagens de parceria em pesquisa e políticas públicas.

Susanne Gannon é professora sênior em ensino de inglês no segundo grau na Universidade de Western Sydney, na Austrália. Ela interessa-se em práticas de escrita e como a teoria pós-estrutural abre espaços para escrever de maneira diferente na academia [www.uws.edu.au/education/soe/key_people/academic_staff/dr_susanne_gannon].

Dr. Dean Garratt é professor-assistente de Educação na Universidade de Chester. Seus temas de interesse cobrem uma ampla gama de questões sociais e educacionais, inclusive um duradouro interesse na filosofia da pesquisa social, com pontos de contato na fenomenologia, na hermenêutica e na teorização pós-estrutural.

Scherto Gill é pesquisador-adjunto sênior no Centro de Pesquisa em Desenvolvimento Humano da Fundação Guerrand-Hermès. Sua pesquisa concentra-se nas narrativas pessoais com relação à educação, aprendizado e transformação.

Ivor Goodson é professor de Teoria da Aprendizagem na Universidade de Brighton. Ele interessa-se em questões cruciais de narrativa e educação, campo de estudo para o qual tem contribuído com muitos livros e artigos.

Jennifer Greene é avaliadora especializada, dedicada a desenvolver a avaliação como instrumento de avanço da democratização em nossas sociedades.

Dan Heggs é professor sênior de Psicologia e interessado em variedades de discurso, subjetividade e representação do risco na mídia.

Dawn Hobson tem Ph.D. em enfermagem e é pesquisadora-visitante na Escola de Ciências de Comunidade e Saúde da City University, em Londres.

Mary Louise Holly pesquisa aprendizado e desenvolvimento profissional em educação ambiental. É diretora do Centro de Desenvolvimento Profissional Docente e professora de Estudos de Ensino, Aprendizado e Currículo na Universidade Estadual de Kent, em Ohio.

Nicholas L. Holt é professor-associado na Faculdade de Educação Física e Recreação da Universidade de Alberta. Dirige o Laboratório de Esporte Infantil e Adolescente [www.ualberta.ca/nholt/inde.html].

Kelvyn Jones é professor de Geografia e interessa-se em especial por saúde. Lecciona modelagem em múltiplos níveis na Essex Summer School [www.bris.ac.uk/geography/staff/?PersonKeyC4p9IzRzmbklUsYM5dHhlyKO7ZX08UJ].

Liz Jones é professora de Educação da Primeira Infância no Instituto de Pesquisa Educacional e Social da Universidade Metropolitana de Manchester e dirige o Centro de Estudos Culturais da Criança

e da Infância. Ela põe em prática a teoria pós-estrutural, expondo nosso modo de pensar quanto à criança e seu mundo social.

A Professora **Barbara Kamler** tem pesquisado a escrita desde a infância até a velhice em contextos de ensino primário, secundário, universitário e de comunidades. Atualmente ela orienta estudantes de doutorado e acadêmicos em princípio de carreira no desenvolvimento da escrita autorizada para publicações [www.writingdesigns.com.au].

Michele Knobel faz pesquisa sobre letramento de jovens e práticas de tecnologia digital, baseando-se principalmente na teoria sociocultural [www.everydayliteracies.blogspot.com].

Holly Kreider é diretora de programas no escritório nacional de Raising a Reader em Mountain View, Califórnia, onde ela supervisiona qualidade, pesquisa e avaliação de programas, treinamento e relações de associados com parceiros locais nos Estados Unidos. Suas áreas de interesse são participação da família, desenvolvimento na primeira infância, avaliação de programas e desenvolvimento profissional.

Gunther Kress é professor de Semiótica e Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Na pesquisa, ele se volta para semiótica social, multimodalidade, letramento, análise de discurso e teoria de aprendizagem.

Ines Langemeyer é professora e pesquisadora. Ela obteve seu doutorado em educação vocacional em Hamburgo. Seus interesses de pesquisa voltam-se para científica e informatização do trabalho, aprendizagem no local de trabalho e relações de poder.

Colin Lankshear pesquisa letramento e práticas sociais mediados por tecnologias sociais baseando-se principalmente em perspectivas socioculturais e filosóficas [www.everydayliteracies.net].

O professor **Hugh Lauder** tem seus interesses de pesquisa voltados para a economia política da for-

mação e educação de habilidades, política educacional e eficácia da escola.

Kevin Leander pesquisa práticas de letramento juvenil com base na teoria sociocultural, em geografia crítica e humana e em teorias de prática social.

Alison Lee tem feito pesquisa analítica do discurso na educação superior, focando em especial a educação doutoral. Mais recentemente, ela esteve desenvolvendo métodos de análise do discurso na saúde, abordando o afeto, a prática e o corpo.

Cathy Lewin é pesquisadora-adjunta sênior. Sua pesquisa está centrada no uso de TIC pelos jovens na escola e em casa em apoio à aprendizagem formal e informal. Ela leciona métodos de pesquisa quantitativa [www.esri.mmu.ac.uk/resstaff/profile.php?surname=Lewin&%20name=Cathy].

Maggie MacLure é professora de Educação no Instituto de Pesquisa Educacional e Social da Universidade Metropolitana de Manchester. Ela se interessa por desconstrução e pós-estruturalismo. É autora de *Discourse in Educational and Social Research* (Open University Press) [www.esri.mmu.ac.uk/resstaff/profile.php?name=Maggie&%20surname=MacLure].

Christina MacRae é pesquisadora da Universidade Metropolitana de Manchester. Em seu doutorado, recentemente concluído, ela apresenta uma crítica dos modos normativos de se interpretar as representações das crianças na sala de aula nos primeiros anos de estudo. Ela também é artista, interessada em objetos e no processo de coleta. Atualmente, como artista residente num ambiente de primeira infância, ela realiza um projeto de pesquisa orientado pela prática e financiado pelo Conselho de Pesquisa de Artes e Humanidades, visando explorar e documentar as práticas de coleta das crianças.

Diane Mavers é professora de Letramento Contemporâneo no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Seus interesses de pesquisa voltam-se para semiótica social, multimodalidade, letramento, enseno e tecnologias digitais na sala de aula.

Ellen Mayer é socióloga interessada em pôr em prática a pesquisa sobre o envolvimento familiar na educação. Ela está desenvolvendo livros de contos infantis embasados na pesquisa com o propósito de ajudar as famílias a apoiarem a aprendizagem de seus filhos.

Julienne Meyer é enfermeira e professora. Seu trabalho visa melhorar a assistência aos idosos mediante pesquisa de ação [www.city.ac.uk/sonm/adult/staff/j_meyer.html].

Morten Nissen é Ph.D. e estuda teorias de participação e projetos de trabalho social “livre” desde 1990. Ele edita o periódico *Outlines – Critical Practice Studies* [www.mnissen.psy.ku.dk].

Susan Noffke tem realizado pesquisa sobre ação preparatória e escreveu sobre o tema no campo dos estudos sociais, interessando-se em especial pela educação antirracista.

Laurence Parker é professor do Departamento de Liderança e Política Educacional na Universidade de Utah, em Salt Lake City. Sua pesquisa e seus interesses de ensino concentram-se na área da análise de políticas educacionais, teoria crítica da raça e questões de equidade.

Malcolm Payne é consultor de Políticas e Desenvolvimento do St Christopher’s Hospice, em Londres, bem como professor-visitante na Universidade de Opole, na Polônia.

W.J. Pelgrum é pesquisador sênior nas áreas de avaliações comparativas internacionais, monitorização educacional, desenvolvimento de indicadores e pedagogias inovadoras para *e-learning*.

Alan Petersen pesquisa e leciona na área da sociologia da saúde e da doença e na de corpo e sociedade.

A Professora **Heather Piper** é pesquisadora e seu campo de trabalho abrange temas como violência, toque, gênero, etnicidade e tudo o que for de interesse antropológico.

Lorna Roberts é pesquisadora adjunta no Instituto de Pesquisa Educacional e Social da Universidade Metropolitana de Manchester. Ela trabalhou em diversos projetos de pesquisa envolvendo experiências de treinamento inicial vividas por professores estagiários pertencentes a minorias étnicas.

John Schostak é professor de Pesquisa de Educação no Instituto de Pesquisa Educacional e Social da Universidade Metropolitana de Manchester. Interessa-se em metodologias radicais e qualitativas, pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-teoria [www.enquirylearning.net/schostak.html].

O trabalho de **Thomas A. Schwandt** está focado na Teoria da Avaliação e na aplicação de filosofia prática à práxis da avaliação. Ele é professor e chefe do Departamento de Psicologia Educacional da Universidade de Illinois em Champaign-Urbana, nos Estados Unidos.

Debra Shogan é professora emérita da Universidade de Alberta em Edmonton, Canadá. Seu último livro é *Sports Ethics in Contest* (2007). Ela reside com seu companheiro e seus animais na Ilha Gabriola, na Colúmbia Britânica (Canadá).

Helen Simons é professora emérita de Avaliação e Educação na Universidade de Southampton. Seus interesses de pesquisa voltam-se para a avaliação de programas, políticas e instituições, ética e política de pesquisa, metodologia qualitativa (incluindo estudo de casos e narrativa) e avaliação e artes.

Os interesses de pesquisa de **Bridget Somekh** situam-se no processo de inovação e na gestão da mudança, bem como em desenvolver métodos de pesquisa adequados [www.esri.mmu.ac.uk/restaff/profile.php?name=Bridget%20surname=Somekh].

Ian Stronach é professor de Pesquisa Educacional e codiretor do Centro para Pesquisa e Serviços de Avaliação (Ceres). Suas publicações recentes são *Don't Touch!* (2008) e *Globalizing Education, Educating the Local: How Method Made Us Mad* (2010).

Dennis Sumara é professor e diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Calgary. Seus interesses de pesquisa são Teoria do Currículo, Educação de professores e Educação em letramento, com os subsídios da Fenomenologia hermenêutica, da Teoria de Resposta Literária e da Ciência da Complexidade.

Richard Thorpe é professor de Desenvolvimento da Gestão na Escola de Negócios da Universidade de Leeds e chefe da divisão de Gestão. É coautor de *Management Research* (Sage) e *The Sage Dictionary of Qualitative Management Research*.

A Professora **Angie Titchen** tem ampla experiência em realizar, ajudar e escrever sobre desenvolvimento e pesquisa de práticas de forma centrada na pessoa, crítica, criativa, transformadora e voltada para a ação.

Pat Thomson é professora de Educação na Universidade de Nottingham. Sua pesquisa atual está focada na arte e na criatividade na escola e na mudança da comunidade [www.artsandcreativeactivityresearch.org.uk].

Harry Torrance é professor de Educação e diretor do Instituto de Pesquisa Educacional e Social da Universidade Metropolitana de Manchester, tendo sido anteriormente professor de Educação na Universidade de Sussex [www.esri.mmu.ac.uk/restaff/profile.php?name=Harry&%20surname=Torrance].

Joanne "Bob" Whalley e **Lee Miller** colaboraram em diversos projetos de espetáculos desde que se conheceram em 1992. Em 2004 eles concluíram o primeiro doutorado conjunto orientado pela prática a ser realizado numa instituição de educação superior do Reino Unido. Juntamente com sua contínua prática de espetáculos no local, Bob trabalha como professora sênior de Divised Theatre no University College, em Falmouth, que inclui o Darting College of Arts. Lee dirige o mestrado em Prática de Espetáculos na Universidade de Plymouth.

PREFÁCIO

Sonho com o destrutor intelectual de evidências e universalidades, aquele que, nas inéncias e limitações do presente, localiza e assinala os pontos fracos, as lacunas, as linhas de poder, aquele que se desloca incessantemente...
(FOUCAULT, apud PETERS & BESLEY, 2007: 159).

Os métodos de pesquisa podem virar um feitiço, quer um conjunto de procedimentos que devem ser seguidos para garantir o rigor, quer uma lista de procedimentos de segunda ordem para convencer os leitores da autenticidade da pesquisa. Para os novos pesquisadores, os métodos podem consistir simplesmente em fazer com que ela dê certo! E isto é compreensível em certa medida; para fazer boa pesquisa é preciso confiança e experiência mais do que qualquer outra coisa. Isto não se pode aprender num livro de texto. A pesquisa parece mais uma arte do que uma ciência. Ela requer invenção, imaginação e criatividade em lugar de servil observância das seções de um livro de texto. Segundo Charles Wright Mills (WRIGHT MILLS, 1970), “para o cientista social que se considera inserido na tradição clássica, a ciência social é a prática de um ofício” (p. 215). Em seguida, ele fala do pesquisador “que se impacienta e se aborrece com as rebuscadas discussões sobre método e teoria em geral” (p. 215). Ele concebe o que chama de “artesanato intelectual” como um processo de constantes revisões e que

se baseia na imaginação e no compromisso pessoal. A pesquisa é uma interação complexa entre técnicas, perguntas e leitura, que geralmente evoluí em lugar de seguir um plano ou uma fórmula fixa e cujos elementos não podem ser separados. O método só faz sentido se tiver algum embasamento ontológico nas ideias teóricas com as quais o pesquisador está trabalhando, e os “dados” só fazem sentido em função dos recursos de interpretação que a pesquisa aplica. Mas isto também pode deixar o pesquisador principiante nervoso – mais uma vez, compreensivelmente.

Acontece que temos de compreender e “usar” métodos, em vez de segui-los. Precisamos ser competentes, ágeis e receptivos, e não apegados a procedimentos formais. Precisamos estar cientes de nossos limites em lugar de celebrar o nosso purismo. Precisamos ser ao mesmo tempo versáteis e cautelosos. Como Foucault ressaltava quanto a seu trabalho, o propósito de suas pesquisas e seus textos era pensar diferente, era ser mudado pela prática intelectual em lugar de confirmado por ela. “Quando escrevo eu o faço acima de tudo para mu-

dar a mim mesmo, não para pensar igual que antes” (FOUCAULT. *Remarks on Marx*, 1991: 27).

Com sensatez e habilidade, esta compilação evita ser simplesmente autorizada; há muita imprevisibilidade e prudente incerteza. Ela apresenta um conjunto de ensaios que expõem o método no contexto de poder, luta e reflexividade. O título – Teoria e métodos – salienta o fato de que são indissociáveis. Tudo isto dista muito da abordagem na linha de “pesquisa para bobos” adotada por muitos textos contemporâneos sobre método. Aqui, o leitor é interlocutor, alguém que deve tomar decisões, pensar no que faz quando faz pesquisa e desafiar ortodoxias exauridas, e é de esperar que pense diferente depois de ler o livro.

Stephen J. Ball
Londres, 2010

Referências

- PETERS, M. & BESLEY, T. (orgs.) (2007). *Why Foucault?* – New Directions in Educational Research. Nova York: Peter Lang.
- WRIGHT MILLS, C. (1970). *The Sociological Imagination*. Harmondsworth: Penguin.

INTRODUÇÃO

Um convite para pensar de maneira diferente sobre a pesquisa em ciência social

Neste livro se apresenta todo o leque de métodos de pesquisa em ciências sociais, em lugar de utilizar um paradigma em especial. Os leitores são convidados a examinar as ideias expostas nestes capítulos, com o intuito de aprender de mente aberta e revisitar e questionar pressuposições. Nas palavras de um dos fundadores do método científico, os pesquisadores ideais são, talvez:

Mentes que não se permitiram ficar imóveis, mas se mantiveram abertas e prontas para receber contínuo Aperfeiçoamento, o que sumamente Incomum (BACON, F. (1597). *On Custome and Education*).

O que há de especial neste livro?

Teoria e métodos em pesquisa social é a segunda edição de um livro lançado em 2005 sob o título *Research Methods in the Social Sciences*. A mudança de título esclarece que este é um livro de métodos de pesquisa com uma diferença, escrito para *orientar e inspirar práticas de pesquisa de alta qualidade*, e não um livro de texto prescritivo. Na sua maioria, os livros de métodos de pesquisa são escritos por um ou dois “generalistas” que são especialistas no ensino de métodos de pesquisa, ao passo que este livro é escrito por pesquisadores ativos que são especialistas nas teorias e métodos específicos que eles usam para suas próprias pesquisas.

Este livro dá as boas-vindas aos leitores na comunidade de pesquisadores de ciência social. Destina-se tanto a estudantes de pós-graduação

que fazem cursos de mestrado e doutorado quanto a pesquisadores ativos.

A pesquisa em ciências sociais ocupa-se das pessoas e de seus contextos vitais, bem como de questões filosóficas ligadas à natureza do conhecimento e da verdade (epistemologia), aos valores (axiologia) e ao ser (ontologia) que sustentam os julgamentos e as atividades humanas. Para realizar pesquisa de alta qualidade é importante trabalhar com uma metodologia e métodos adequados à área de estudo e ao modo como o pesquisador vê o mundo. Aqui estamos definindo “metodologia” como as teorias e o arcabouço analítico para a pesquisa, e “métodos” como os meios específicos utilizados para colher ou analisar os dados.

Para o pesquisador que se inicia na atividade não é fácil saber onde começar: a área de estudo pode não estar clara ainda, e também é improvável que esteja claro de que maneira “seu modo de ver o mundo” influi nas escolhas de metodologias de pesquisa. Este livro visa fornecer introduções eruditas e interessantes a uma ampla variedade de métodos e metodologias disponíveis, para que os novos pesquisadores possam escolher.

Este livro não se vale do expediente de organização que consiste em apresentar métodos de pesquisa agrupados em três ou quatro “paradigmas”, uma vez que estes são sempre simplificações excessivas. Em lugar disso, em cada capítulo deste livro há uma seção intitulada Implicações para o projeto de pesquisa que mostra de que forma a metodologia ou o método específico em questão molda o processo de pesquisa como um todo.

Talvez os paradigmas (KUHN, 1970) possam ser mais bem compreendidos como complexas fortalezas metodológicas nas quais determinadas interpretações de epistemologia, axiologia e ontologia deitam alicerces para o projeto de pesquisas e oferecem baluartes defensivos contra a crítica externa (inclusive críticas de outros acadêmicos). Estes paradigmas – ou modos de ver o mundo – dão segurança no que Foucault (1972: 131) denominou um “regime de verdade” ou conjunto de valores e crenças expressos num discurso que delinea o que pode e o que não pode ser dito. Por certo, aspectos específicos do paradigma estão continuamente em debate, um tanto à maneira de pequeno trabalho de construção destinado a melhorar a capacidade defensiva de uma fortaleza. Embora os paradigmas forneçam importantes arcabouços de ideias para refletir sobre metodologia de pesquisa, seu desenvolvimento teve o lamentável efeito de causar polarização entre os pesquisadores de ciência social. Há uma tendência de grupos opostos menosprezarem o trabalho de outros, em muitos casos taxando-o com epítetos grosseiramente simplistas (e, portanto, desprovvidos de sentido) como “positivista” (para os métodos quantitativos e estatísticos) e “subjetivo” (para os métodos interpretativos). Neste livro há capítulos que exaltam diversas perspectivas.

Qual a diferença entre este livro e a sua primeira edição?

A segunda edição contém uma quantidade substancial de material novo, com uma nova Introdução, 6 capítulos completamente novos e 12 capítulos que passaram por ampla revisão. Todos os capítulos mantidos da primeira edição foram revistos e atualizados.

Há novos resumos de conteúdo no início de cada capítulo.

Todos os capítulos têm agora uma seção sobre Implicações para o projeto de pesquisa. Estas implicações são muito importantes porque dão aos leitores uma clara orientação sobre práticas de pesquisa; por exemplo, na medida em que cada abordagem envolve planejamento avançado ou há de evoluir no curso da pesquisa. Embora as abordagens sejam diversas demais para um formato

comum possa ser útil, todos os autores referiram-se à mesma lista de questões ao escrever essa seção.

O glossário passou por uma profunda revisão e foi acrescido de muito material novo, o que dobrou sua extensão.

O site que acompanha o livro (www.sagepub.co.uk/somekh) foi submetido a revisão e agora permite o livre acesso a pelo menos dois artigos publicados analisados por pares, por capítulo, recomendados pelos autores do capítulo (por razões de propriedade intelectual, todos esses artigos são extraídos de publicações da Sage).

Como está organizado o livro como um todo?

O livro compõe-se de oito partes que, em conjunto, ilustram a índole holística da pesquisa em ciência social. O termo *ciência social* é usado em sentido amplo, abrangendo toda pesquisa que, a partir das diversas disciplinas da ciência social, tem por foco as pessoas, suas experiências, comportamentos e contextos de vida.

Parte I – Leitura, revisão e reflexão fornece a quadrícula que deve ser lida com as outras sete partes e ao longo de todas elas. A metáfora a que recorremos aqui é a de um gráfico ou uma tabela onde a parte I descreve os temas gerais que se pede que os leitores apliquem verticalmente aos temas especializados das horizontais nas partes I a VIII. O conteúdo da parte I deve deixar isto bem claro. Ela começa, no capítulo 1, com uma introdução à pesquisa em ciência social em geral e seis disciplinas de ciências sociais como exemplos. O capítulo 2 trata do crucial trabalho de pesquisa consistente no exame de literatura, esclarecendo e exemplificando como empreender a importante e difícil tarefa de nos iniciarmos numa nova área, e como escrever de forma crítica e com autoridade sobre a literatura que enseja a nossa pesquisa. O capítulo 3 aborda questões éticas da geração de conhecimento público, indo ao âmago das responsabilidades especiais que os cientistas sociais têm para com os participantes na pesquisa quando reúnem evidências e criam conhecimento que lhes confere poder na comunidade em estudo. A importância de “refletir” é provavelmente a mensagem mais relevante da parte I.

Para ser um pesquisador é preciso ter pensamento focado e desenvolver o autoconhecimento.

Parte II – Escutar, investigar o caso e teorizar apresenta o primeiro conjunto de temas especializados do eixo horizontal. Seus quatro capítulos tratam de Etnografia e Estudo de Casos, bem como dos métodos básicos de Diários de Pesquisa e Entrevista.

Parte III – Abordagem de questões de poder e pesquisa do impacto consta de cinco capítulos que abordam teorias e métodos relacionados com a pesquisa que enfrenta o poder e se propõe a “fazer diferença”: metodologias feministas, teorias críticas sobre raça, Teoria Queer, pesquisa de ação e avaliação de programas sociais.

Parte IV – Observar, indagar, interpretar apresenta um conjunto de temas que se relacionam com a interpretação do significado das interações sociais. Seus cinco capítulos tratam de Teoria *Grounded* e Fenomenologia, Observação e Análise do Discurso. Esta parte contém também um capítulo sobre prática de pesquisa online. Nesta altura, claro, o leitor terá percebido que a metáfora da quadrícula numa tabela nitidamente estruturada está ficando embaçada, uma vez que a teoria *grounded* e a fenomenologia também usam a entrevista e o diário como métodos essenciais, assim como a etnografia e o estudo de casos certamente fazem uso da observação. Logo, nós tencionamos que a estrutura do livro seja vista como reflexiva e fluida.

Parte V – Identidade, comunidade e representação traz cinco capítulos que se concentram em dois temas amplos que estudam a experiência humana em termos de “textos” e “comunidades”. Os capítulos tratam de História de vida e métodos narrativos; Semiótica social e textos multimodais; Comunidades de prática; e Teoria da atividade. O último capítulo, sobre Política de pesquisa, faz com que nossa atenção se volte novamente para as questões de poder da parte III, ao examinar a relação entre elaboração de políticas e ação social.

Parte VI – Métodos quantitativos: teoria e perspectivas analisa as teorias e a terminologia relacionadas a métodos focados em medição e quantificação. Esta parte começa com um capítulo que esboça as teorias e os princípios que fundamentam os métodos quantitativos modernos, seguido por

um capítulo que estuda de que modo é possível adaptar os métodos quantitativos da disciplina de psicologia para usá-los dentro de um contexto de teorias socioculturais. Os outros três capítulos desta seção apresentam três abordagens do uso de dados quantitativos e análise estatística.

Parte VII – Métodos quantitativos em ação apresenta cinco histórias do campo que levam os leitores para dentro do processo de projeto e realização de pesquisa quantitativa. Cada capítulo concentra-se num projeto de pesquisa que utilizou um determinado enfoque; por exemplo, um deles é sobre um estudo comparativo internacional de grande escala, e um segundo é sobre uma avaliação do impacto de uma reforma no ensino de matemática efetuada por um governo estadual. A parte VII começa com um capítulo que apresenta um projeto de pesquisa com um esquema de “métodos misturados”, usando tanto dados quantitativos como qualitativos.

Parte VIII – Pesquisa em contextos pós-modernos desafia as certezas que a metáfora da tabela quadriculada e dos limites aparentemente precisos entre temas pode ter sugerido. Ela contrasta propositalmente com os métodos quantitativos sistemáticos apresentados nas partes VI e VII. Estes últimos quatro capítulos abordam temas que se interpentram e sobrepõem para além dos limites dos capítulos: A desconstrução como método de pesquisa (sim, o riscado é proposital); Da hermenêutica à psicanálise, passando pelo pós-estruturalismo; Do estruturalismo ao pós-estruturalismo; Feminismo/pós-estruturalismo.

O livro termina com um glossário que analisa o significado da terminologia de pesquisa em ciência social usada nos capítulos.

Como os capítulos estão organizados?

A grande maioria dos capítulos tem dois autores e foi redigida num formato comum de modo a oferecer aos leitores um bom equilíbrio entre exposições teóricas, exemplos práticos de métodos e teorias em uso e leituras adicionais recomendadas:

Conceitos essenciais (cerca de 2.000 palavras). Esta seção apresenta um panorama profundo

das teorias e métodos em discussão, acompanhando desdobramentos históricos, questões e princípios fundamentais e áreas nas quais há discordância entre pesquisadores. Todos os autores destas seções são pesquisadores experientes, em sua maioria internacionalmente reconhecidos pelo conhecimento específico no seu campo.

Implicações para o projeto de pesquisa (cerca de 500 palavras). Esta seção esclarece como esta abordagem em especial determina o modo de se realizar a pesquisa; por exemplo, se as perguntas da pesquisa são o ponto inicial ou surgem no curso do trabalho. É interessante o fato de o conceito de “projeto” de pesquisa ser controverso em si, motivo pelo qual houve um caso (cap. 35) em que os autores preferiram substituir o título desta seção por Implicações para a prática de pesquisa.

Histórias do campo (cerca de 2.000 palavras). Esta seção apresenta uma descrição narrativa e reflexiva do processo de pesquisa num projeto concreto. Os autores escrevem com base em sua experiência pessoal, mostrando como tomaram decisões quanto ao processo de pesquisa, os desafios que se apresentaram e como eles os enfrentaram. Os autores destes capítulos têm experiência de diferente extensão. Alguns escrevem sobre a pesquisa que vivenciaram e respiraram ao longo dos anos de doutorado, ao passo que outros se referem à pesquisa que culminou o trabalho de uma vida inteira.

Referência anotada (cerca de 500 palavras). Esta seção relaciona até dez publicações recomendadas como ponto inicial para o estudo mais aprofundado do enfoque em questão. Cada uma é acompanhada de uma nota que explica por que os autores recomendam essa publicação.

Referências adicionais. Ao fornecermos mais referências temos buscado um equilíbrio entre a ampliação da erudição e a necessidade de reservar o máximo de espaço possível para o texto em si. Quanto a este ponto de equilíbrio, a decisão final ficou com os autores.

Os capítulos da parte I – nossos temas verticais da quadrícula – só seguem este formato quando adequado.

Nas partes VI e VII, o formato foi adaptado para permitir a apresentação mais clara possível de métodos quantitativos, das teorias que os susten-

tam e de projetos exemplificativos. Assim, quatro dos cinco capítulos da parte VI apresentam apenas exposições de conceitos essenciais, e quatro dos cinco capítulos da parte VII apresentam só histórias do campo. Estas últimas – descrições narrativas e reflexivas do processo de pesquisa em estudos que aplicam métodos quantitativos – são uma das qualidades deste livro. De modo geral, os métodos quantitativos são expostos num formato “objetivo” que oculta as tomadas de decisão e os desafios que se apresentam no processo de pesquisa. Contudo, como em outros paradigmas de pesquisa, a qualidade da pesquisa depende da sensibilidade e da perícia dos pesquisadores nas experiências de seu dia a dia de trabalho.

Como se deve usar este livro?

Teoria e métodos de pesquisa social convida os leitores a examinar um amplo leque de possibilidades, fazerem suas escolhas e depois se aprofundarem na abordagem que tiverem escolhido. O livro oferece aos novos pesquisadores – bem como àqueles que desejam melhorar a qualidade de seu trabalho – o conhecimento necessário para tomar decisões cruciais no planejamento de suas pesquisas. Os capítulos abrangem uma grande variedade de teorias e métodos, de modo a dar aos leitores condições de escolher de maneira fundamental as teorias e os métodos que hão de aplicar. Só podemos fazer boas escolhas quanto ao modo de realizar nossa pesquisa com base no conhecimento da variedade de teorias e métodos disponíveis.

Uma boa maneira de se ler qualquer capítulo das partes II a VI e da parte VIII poderia ser fazer uma leitura rápida inicial das seções de conceitos essenciais e implicações para o projeto de pesquisa e depois aprofundar na seção de histórias do campo. Esta poderia até ser lida em voz alta, ou talvez usada como tema central de discussão em grupo com colegas. Depois, voltar à seção de conceitos essenciais para uma leitura cuidadosa, para compreender as ideias teóricas de forma mais completa à luz da descrição narrativa da prática. Nesta altura, as ideias expostas na seção de Implicações para o projeto de pesquisa também ficarão muito mais claras. Se o livro for usado por uma turma de

pós-graduação, pode-se mudar este esquema para tirar o maior proveito possível dos recursos de aprendizagem do grupo (i. é, pode ser incorporado a situações de ensino formal ou informal, como o professor achar melhor).

Depois da escolha das teorias e dos métodos que se usarão na pesquisa, os capítulos dão recomendações claras para ir além deste livro em busca de um estudo mais detalhado. Na maioria dos livros de métodos de pesquisa, as listas de leitura não dão indícios sobre o conteúdo da publicação e pouco fazem para inspirar a curiosidade do leitor. Neste livro, entretanto, as referências anotadas contêm notas que explicam o que cada publicação tem a oferecer e por que ela está sendo recomendada.

Todavia, antes de empreender a leitura de capítulos sobre teorias e métodos específicos dos “temas horizontais”, os leitores deveriam familiarizar-se com o conteúdo dos capítulos da parte I. Eles oferecem uma introdução às tradições da pesquisa em ciências sociais que são de interesse comum, independentemente de quais teorias e métodos forem escolhidos. Por exemplo, muitas pessoas que lerem este livro estarão ao mesmo tempo iniciando sua própria pesquisa visando a um grau de formação superior, e é comum achar dificuldade em começar conforme as semanas e os meses passam com rapidez apavorante. Toda pesquisa envolve um conjunto de atividades que têm lugar ao longo do tempo e que é preciso planejar e levar adiante. Sendo assim, os pesquisadores devem fazer uso consciente de toda uma série de habilidades que talvez eles já tenham, como:

- administrar o tempo pessoal;
- convocar outrem para trabalhar com eles;
- habilidades de organização para compilar dados e ordená-los para facilitar a consulta;

- curiosidade e criatividade para notar o significado e os padrões que dele surgem;
- sintetizar ideias e elaborar e testar teorias;
- autoconhecimento reflexivo para investigar seu próprio impacto no material que estão analisando;
- raciocínio crítico para avaliar suas próprias interpretações em relação às de outros;
- apresentar relatórios, tanto por escrito como oralmente, com suficiente poder persuasivo para prender a atenção.

Tornar-se um bom pesquisador de ciências sociais

A pesquisa em ciência social é uma arte e também uma ciência, e só se pode adquirir as habilidades e o conhecimento necessários para ser um pesquisador com a experiência ao longo do tempo. Há sempre a necessidade de julgar e tomar decisões sobre o melhor caminho a seguir na pesquisa. É importante manter a mente aberta e esperar o inesperado. Para alcançar alta qualidade é fundamental o preparo e a capacidade dos pesquisadores de ciências sociais para criticar seu trabalho e refletir de que outra maneira poderia ter sido feito, se isso teria mudado os resultados e, em tal caso, como os teria mudado. O principal predicado do bom pesquisador de ciências sociais é ter uma atitude reflexiva, não o de aplicar receitas.

Referências

- FOUCAULT, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*. Londres/Nova York: Tavistock.
- KUHN, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press.

PARTE I

LEITURA, EXAME E REFLEXÃO

Introdução

O propósito desta parte do livro é fornecer um ponto de referência para a leitura das partes II a VIII. A Introdução a este livro é de leitura imprescindível (à diferença do que ocorre em muitos outros livros) porque ela responde muitas perguntas básicas, como *O que há de especial neste livro?* *Como está organizado o livro como um todo?* e *Como os capítulos estão organizados?* Imediatamente depois da Introdução vem a parte I, com três capítulos que fornecem informação essencial para todo pesquisador de ciências sociais.

O primeiro capítulo apresenta uma introdução de agradável leitura, embora erudita, à história e o desenvolvimento da pesquisa em ciências sociais, com um panorama geral e seis subseções que abordam disciplinas de forma individual. Além das disciplinas “fundamentais” de psicologia e sociologia, estas subseções cobrem as de educação, saúde, trabalho social e empresas/administração.

Segue-se um capítulo sobre exame de literatura, que situa esta tarefa intimidante – com frequência a primeira que o novo pesquisador empreende – no contexto do reconhecimento do terreno, bem como de aprender a identificar os tex-

tos fundamentais da área e envolver-se em debate com eles. Este capítulo dá exemplos de rascunhos de textos de exame de literatura e acompanha seu aperfeiçoamento após diálogo entre o aluno de pós-graduação e o orientador. Em lugar de apresentar o exame de literatura como um monólito, os autores sugerem que ele pode se tornar um trabalho de identidade que leve o novo pesquisador a passar da posição de neófito à de autoridade capaz de trabalhar com textos de maneira reflexiva.

O terceiro capítulo trata de questões éticas na geração de conhecimento público, e deve ser lido juntamente com quaisquer outros capítulos das partes II a VIII que os leitores escolherem como seu tema de interesse especial. Todos os métodos e metodologias de pesquisa têm implicações éticas que afetam a qualidade dos dados da pesquisa (p. ex., o que os entrevistados dizem é fortemente influenciado pelo grau em que eles confiam no entrevistador). De mais a mais, uma vez que na maioria dos países há legislação que cobre estes aspectos, uma das primeiras tarefas que os novos pesquisadores podem ter de assumir é requerer a aprovação de um conselho institucional de exame ou comitê de ética.

PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Bridget Somekh, Instituto de Pesquisa Educacional e Social da Universidade Metropolitana de Manchester (Reino Unido) e Universidade de Canterbury (Nova Zelândia).

Erica Burman, Departamento de Psicologia e Patologia da Fala da Universidade Metropolitana de Manchester (Reino Unido).

Sara Delamont, Departamento de Sociologia da Universidade de Cardiff (Reino Unido).

Julienne Meyer, Escola de Ciências da Comunidade e da Saúde da City University of London (Reino Unido).

Malcolm Payne, St Christopher's Hospice, Londres (Reino Unido).

Richard Thorpe, Leeds University Business School (Reino Unido).

Resumo

- Características distintivas da pesquisa em ciências sociais.
- Variedade de tradições de pesquisa nas disciplinas:
 - Diversificação de métodos.
 - Novas interpretações teóricas elaboradas por importantes teóricos.
 - História e avanços atuais de seis disciplinas: Psicologia, Sociologia, Educação, Saúde, Política Social e Estudos de Administração e Empresas.

Características principais da pesquisa nas ciências sociais

Bridget Somekh

A pesquisa em ciências sociais lida com pessoas e seus contextos de vida, bem como com questões filosóficas relacionadas à natureza do conhecimento e da verdade (epistemologia), dos valores (axiologia) e do ser (ontologia) que embasam os

critérios e as atividades humanas. Difere da pesquisa nas ciências naturais em decorrência deste foco nas pessoas – indivíduos e grupos – e no seu comportamento dentro de culturas e organizações que variam amplamente em termos sociais e históricos. Há imprevisibilidade no comportamento dos seres humanos. A pesquisa médica pode se valer de teorias probabilísticas para desenvolver medicamentos terapêuticos porque os sistemas do corpo funcionam com relativa autonomia com relação à mente (embora se reconheça cada vez mais que nem todos os corpos respondem ao tratamento da mesma forma). A pesquisa em ciências sociais não pode desenvolver soluções de similar eficácia para os problemas sociais porque as pessoas tomam decisões que variam em função de diferentes pressupostos e propósitos. Uma vez que a experiência humana se caracteriza pela complexidade, os pesquisadores de ciências sociais têm de trabalhar com teorias e métodos que levem isso em conta.

A pesquisa empírica em ciências sociais – isto é, pesquisa que envolve a coleta de dados sobre pessoas e seus contextos sociais por meio de

diversos métodos – lança mão em grande medida das tradições e práticas de disciplinas como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a história e as artes criativas. A antropologia contribui com uma tradição de observação participativa e entrevistas, anotações em campo e interpretação heurística da cultura. Por exemplo, com Geertz aprendemos a importância de ler significados culturais em detalhes de comportamento como as piscadelas, bem como de escrever sobre pesquisa utilizando “descrição densa” para dar aos leitores a experiência de “estar lá” (GEERTZ, 1973). Da sociologia aprendemos de que maneira as relações sociais se formam e reproduzem. A psicologia fornece-nos uma compreensão do comportamento humano. A história contribui com uma tradição de análise de documentos (a ponderação de evidências à luz das prováveis tendenciosidades do informante) e confere importância a registros contemporâneos, inclusive testemunhos pessoais em cartas e livros de anotações. As artes criativas oferecem uma tradição de estética (discernimento e juízo de valor) e dão importância à criatividade e à imaginação na interpretação. A noção do cientista social que cria conhecimento proporcionando perspicácia à interpretação de evidências foi fundamental no trabalho de Mills (1959) e, mais recentemente, pesquisadores como Eisner (1998: 63) têm ressaltado a importância do cientista social como especialista capaz de “apreciar” dados empíricos mediante um processo de “talento artístico”.

As disciplinas das ciências sociais categorizam e operacionalizam o conhecimento social e sua produção, originando-se no surgimento do Estado-nação com suas demandas políticas de classificação e análise de indivíduos e populações. Por exemplo, a antropologia surgiu a serviço do colonialismo. Durante o século XX, as certezas do expansionismo do século XIX foram desafiadas e deram lugar a novos modos de conceituação da política e da identidade humana. Cientistas sociais como Marx (1818-1883) e Freud (1856-1939) influenciaram profundamente o desenvolvimento de interpretações teóricas da condição humana e das formações sociais. O materialismo histórico de Marx voltou sua atenção para o poder opressivo do capitalismo que se apropriava da força de tra-

balho das pessoas e a transformava em mercadoria, bem como para as ideologias que privilegiavam as classes superiores e criavam a falsa consciência de que os trabalhadores contribuíam para sua própria opressão (MCLELLAN, 1977). Estas ideias forneceram ferramentas analíticas para pesquisar os processos de classe social e poder econômico. Embora altamente controversa, a Teoria da Psicanálise de Freud inspirou artistas e encorajou o desenvolvimento de novos modos de estudo da consciência humana nas ciências sociais (FREUD, 1986). Outros ramos especializados das ciências sociais forneceram um leque de conceitos e teorias para o estudo das pessoas. Por exemplo, na antropologia, onde Benedict (1935: 161-201) analisou de que forma os indivíduos são moldados pela sua sociedade, ao mesmo tempo em que a reconstroem e moldam. Na psicologia cultural, Wertsch (1998) baseou-se no trabalho de Vygotsky para estudar como os instrumentos e artefatos culturais “medciam” a atividade humana de sorte que ela é constantemente facilitada ou refreada por contextos culturais e atuais.

O próprio termo “ciências sociais” indica seu surgimento em relação – às vezes em oposição – às ciências naturais. Os cientistas do início do século XX lutaram para livrar-se da acusação feita pelo positivismo lógico de que a pesquisa que não tivesse sólida fundamentação em medições era apenas fantasia e fábula. Eles procuraram desenvolver métodos adequados à metodologia das ciências naturais, e pesquisadores como Homans (1950) (“teoria geral”) dedicaram-se à busca de leis generalizáveis que regem o comportamento dos grupos humanos. Existe hoje uma vigorosa tradição de pesquisa em ciência social que se vale de métodos quantitativos, como os levantamentos que fornecem informação estatística sobre absorção de recursos e o efeito de reformas a quem toma decisões. Às vezes os pesquisadores colhem esses dados, mas com frequência a análise é realizada em grandes bases de dados existentes no registro público. Este tipo de pesquisa precisa ser de grande escala para fornecer um número de registros suficiente para que se efetuam análises de correlações entre variáveis; por exemplo, ao aplicar ensaios controlados para medir o efeito de alguma coisa nova (um “tratamento”).

É no uso da quantificação e da análise estatística onde os métodos da ciência social se aproximam mais dos métodos da ciência natural, e sua força consiste em perguntar: O quê? Quantos? e Quando? Para usar estes dados com o propósito de responder perguntas do tipo Por quê? e Como?, em geral é essencial colher dados qualitativos adicionais.

Foi também no início do século XX que a ciência social se diversificou e ganhou confiança e prestígio. Na turbulência política da Europa nas décadas de 1920 e de 1930, filósofos e cientistas sociais que formavam o grupo conhecido como “Escola de Frankfurt” desenvolveram um método interdisciplinar de ciências sociais concentrado na crítica às hipóteses surgidas com base em ideologias poderosas. Para eles, a ciência social não deveria se dedicar a confirmar e fortalecer a ordem existente, mas a criticar e mudar a sociedade. Influenciados por Marx, eles tentaram compreender os fatores culturais que davam origem à conformidade social. Utilizando um método dialético, criticaram as hipóteses das ideologias da moda, inclusive do marxismo. No período 1934-1951, em razão da turbulência política na Europa, o grupo esteve baseado em Nova York e na Califórnia, onde suas ideias foram confrontadas pela cultura da celebração de Hollywood. A partir de 1956, depois do retorno do grupo a Frankfurt, Habermas tornou-se uma figura de destaque, estudando os modos pelos quais a linguagem pode potencializar e transformar as interações humanas (HABERMAS, 1984). Outro pensador influente daqueles anos foi Hanna Arendt, a teórica política judia alemã que fugira da Europa para Nova York em 1941. Grande parte de seu trabalho aborda a liberdade e a responsabilidade humanas, questionando ortodoxias aceitas, como no seu famoso livro sobre o julgamento do criminoso de guerra nazista Eichmann, onde usou o termo “a banalidade do mal” para descrever a tendência das pessoas comuns a fazer o mal sem refletir, por não pensarem criticamente (ARENDT, 1963). O trabalho de Arendt e de teóricos críticos como Habermas mostra a dimensão política do fato de ser um pesquisador de ciências sociais, que busca o conhecimento e a compreensão de indivíduos, grupos e organizações sociais, num mundo onde não se outorga *status* de forma equitativa e

os pesquisadores sentem a responsabilidade de agir efetivamente.

Desde cerca de 1970 os métodos de pesquisa em ciências sociais diversificaram-se consideravelmente, em grande parte pela influência de teorias feministas que desafiaram muitos pressupostos – como a dicotomia pessoal/política – alegando que eles resultavam de hegemonias masculinas. O trabalho de Harding (1987) teve especial importância ao contestar o conceito de metodologia como um conjunto de teorias dentro de uma epistemologia bem-definida e com regras que os pesquisadores devem cumprir. Para Harding, o método é uma técnica ou processo para a coleta de dados, a metodologia incorpora tanto a teoria quanto o processo analítico que orienta a pesquisa, e a epistemologia incorpora “estratégias para justificar convicções” (1987: 3). Em parte por causa do conceito de teorias do “ponto de vista” de Harding, o período iniciado em 1970 foi de enorme crescimento em áreas como gênero e raça (HARDING, 1991). Os pesquisadores que trabalham em áreas onde há desvantagem sistêmica têm a responsabilidade de adotar um ponto de vista que se opõe à tendência enraizada na sociedade. O trabalho de Butler (1990) fez outra importante contribuição ao questionar a noção de que categorias – como a de “mulher” – possam ser usadas como termos estáveis e permanentes, ressaltando que a categoria “mulher” contém diversas variáveis. Por exemplo, para mencionar apenas três: “negra”, “lésbica” ou “maltratada”. A pesquisadora feminista “situa a construção social do gênero no centro da nossa investigação” (LATHER, 1991: 71), reconstruindo o processo de pesquisa em todos os níveis, desde o objeto de estudo escolhido até os relacionamentos com participantes, métodos de coleta de dados, escolha de conceitos analíticos e abordagens quanto à apresentação do relatório. No que tange à pesquisa sobre raça, a fundação da Du Bois Review em 2004 proporcionou uma plataforma para que estudiosos das ciências sociais compartilhem seu trabalho na mútua fertilização de suas ideias. Ela também deu voz pública a um trabalho até então silenciado ou marginalizado (BOBO & DAWSON, 2004).

Uma vez que a pesquisa em ciências sociais está focada nas pessoas, as questões éticas têm

importância central nela. O conhecimento confere poder e, portanto, ao coletarem dados, os pesquisadores devem atentar para os possíveis efeitos que a participação na pesquisa pode ter nos participantes. Baseando-se em princípios morais e éticos, os pesquisadores de ciências sociais variam consideravelmente quanto ao tipo de relacionamento que estabelecem com os participantes, como indicam os termos que eles usam para designá-los: “sujeitos”, “informantes” ou “co-pesquisadores”. Todas estas diferentes “denominações” implicam diferentes maneiras de distribuir poder dentro do relacionamento, mas seja qual for a postura adotada as diferenças de poder nunca estão totalmente sob o controle do pesquisador nem podem ser suprimidas. Por sua vez, isto influi na qualidade e na confiabilidade dos dados que é possível colher. De modo geral, os pesquisadores de ciências sociais salientam que é preciso estabelecer uma relação de confiança com os participantes, como condição necessária para realizarem pesquisa de alta qualidade. No entanto, o fato de os relacionamentos serem orgânicos e não estáticos, a confiança ser um conceito incerto e os seres humanos nunca revelarem (nem poderem revelar) tudo o que têm em mente gerou uma crescente inclinação à negociação do contrato de pesquisa, quer seja este implícito ou explícito.

A qualidade da pesquisa em ciências sociais depende do poder persuasivo de seus resultados e, portanto, basicamente, de como ela usa a linguagem para construir e representar significados. Há um avanço importante na Teoria da Ciência Social, baseado na ideia da centralidade da linguagem na criação de significado e frequentemente chamado de “pendor linguístico”. Posto que a linguagem só pode ser uma representação, o “significado” de qualquer afirmação é uma construção linguística. Aplicando o conceito de “discurso” de Foucault, o estudo deveria estar focado, portanto, nas relações de poder contidas na linguagem, não na tentativa de determinar seu significado fazendo uso da razão (FOUCAULT, 1980: 114-115). Para Derrida (1967), os textos são “fabricações” cujos significados não podem ser definidos conclusivamente. Logo, o foco da pesquisa é desconstruir, isto é, descobrir o mecanismo de *différance* (tanto diferença

como deferimento) por meio do qual se produz verdade e significado (cf. BURMAN & MacLURE).

Com base no trabalho de Foucault e Derrida, os pós-estruturalistas têm contestado a ideia geral de que a pesquisa em ciência social deve gerar significado coerente, acusando os pesquisadores de imporem uma ordem injustificada nos dados de modo a apresentar uma “grandiosa narrativa” (com frequência formulista). Haraway (1991: 187) torna explícitos os dilemas com que os pesquisadores se defrontam em razão dessas novas epistemologias, afirmando que precisamos “*simultaneamente...* de uma prática crítica para reconhecer nossas próprias ‘tecnologias semióticas’ para criar significados e de um compromisso sério com descrições fiéis de um mundo ‘real’”.

Nos últimos anos, a globalização trouxe à baila novas questões sobre a natureza da identidade, da cultura e das relações sociais, bem como das configurações de poder. Em decorrência do maciço movimento de pessoas pelo mundo inteiro e do reconhecimento das interações globais, os assuntos de diferença e diversidade passaram a ocupar um lugar central nas ciências sociais, não só na antropologia e na sociologia como também em outros disciplinares e de políticas. Assim, por exemplo, os teóricos começaram a se concentrar na sociologia global, em lugar de nas sociologias nacionais (GIDDENS, 2003). Os problemas de pós-colonialidade num mundo em globalização suscitam uma diversidade de questões que já não podem ser ignoradas. Com base na sua experiência de trabalho com pesquisadores numa comunidade empobreceda em Mumbai, Appadurai (2001) reivindicou o “direito de pesquisar” como meio de conferir poder aos desfavorecidos. Desta forma, sua pesquisa apoia o desenvolvimento de um movimento anti-hegemônico que ele chama de “globalização de baixo para cima”.

Princípios da pesquisa em seis disciplinas das ciências sociais

O restante do capítulo 1, dividido em seis subseções, apresenta a cultura, os valores e a política que moldam e influenciam a prática da pesquisa e as metodologias que a sustentam em

seis disciplinas das ciências sociais. O propósito é exemplificar os processos de história e tradição que dão forma à pesquisa em cada disciplina. Há certamente grande número de disciplinas das ciências sociais, sendo estas seis apenas uma seleção. Temos incluído as duas principais disciplinas fundamentais, Psicologia e Sociologia, das quais entendemos que todas as outras ciências sociais tomam modelos e teorias. Seguem-se quatro disciplinas – Educação, Saúde, Política Social e Administração e Empresas – que têm sido influenciadas com especial intensidade por modas e ideologias políticas em muitos países durante os últimos cinqüenta anos e exemplificam os processos restritivos e formativos da sociologia do conhecimento. Elas foram escolhidas por serem de fundamental importância para influenciar a organização social numa sociedade civil. Nós escolhemos estas seis disciplinas atendendo à necessidade de dar apoio e orientação a pesquisadores que trabalham em campos nos quais a inter-relação entre teoria e prática tem importância crucial e onde freqüentemente é preciso pesquisar o processo de inovação e desenvolvimento. Uma vez que muitas outras disciplinas das ciências sociais – por exemplo, a Antropologia e a Economia – poderiam ser consideradas de maior relevância e impacto do que estas seis no campo de ciência social como um todo, nós cuidamos de que muitos capítulos do livro recorram a elas em busca de inspiração.

Um: psicologia

Erica Burman

A psicologia moderna das sociedades ocidentais tem suas origens em demandas políticas do Estado-nação, como a introdução do ensino primário obrigatório que acarretou a “necessidade” de distinguir os níveis educacionais ou a avaliação das “capacidades” mentais e físicas de soldados recrutados para guerras imperiais. Daí que, apesar de seu interesse nos mundos aparentemente particulares ou pessoais da mente dos indivíduos, nas relações familiares e nas atividades de grupos (geralmente pequenos), a psicologia não está de modo algum distante de interesses sociais mais amplos. A atual popularidade da psicologia apenas dá con-

tinuidade a uma estratégia de longa data visando moldar formas adequadas de cidadania mediante intervenções no nível do indivíduo.

A psicologia contemporânea divide-se em muitas subdisciplinas; por exemplo, Psicologia do Desenvolvimento, Social, Cognitiva, Educacional, Clínica e, mais recentemente, Psicologia Forense, da Saúde e Comunidade, Consultoria e Esporte. A algumas delas se confere hoje um *status* profissional, ao passo que outras são consideradas especialidades mais “acadêmicas”. A maioria tem estado sujeita a variáveis conjuntos de paradigmas metodológicos e teóricos: behaviorista, cognitivo, humanista, desconstrucionista. Todas elaboram seu próprio modelo de sujeito, bem como os procedimentos correspondentes para investigar as qualidades desse sujeito.

Contudo, os primeiros psicólogos foram teóricos e também aplicados nos assuntos de seu interesse, tendo adotado uma abordagem integrada para suas pesquisas. Seus métodos combinavam observação, experimentação e interpretação. Apesar de a psicologia atual optar predominantemente por técnicas experimentais e análises estatísticas, as primeiras pesquisas psicológicas importantes basearam-se em estudos de casos com amostras de pequena dimensão, freqüentemente acompanhados de comentários e especulações abrangentes de ordem política, filosófica e social.

Assim, embora a psicologia possa ter surgido para atender à necessidade política de uma ciência do indivíduo, seu conhecimento aparentemente especializado não denota de que modo ela é impregnada por suas condições culturais. A sua influência estende-se muito além dos “laboratórios” psicológicos ou ambientes acadêmicos de elite. As teorias psicológicas alteram profundamente uma ampla variedade de práticas que lidam com a análise e a avaliação de nossas vidas nas escolas, no trabalho, em hospitais, nas prisões e até (ou especialmente?) em nossos quartos e cozinhas. Foucault (1981) descreveu adequadamente a psicanálise como um confessionário secular, e nós recorremos cada vez às ideias psicológicas ou psicoterapêuticas em busca de conselho. O “complexo psi” (INGLEBY, 1985; ROSE, 1985) convida-nos a construir um senso de interioridade ou individualidade por meio

do consentimento a alguma autoridade – hoje secularizada. Neste sentido, as análises de Foucault são especialmente pertinentes porque a psicologia desempenha um papel crucial nas formas de autorregulação ou “governamentalidade” pelas quais as democracias liberais definem e limitam a “normalidade”, informando também como nos sentimos ao escolher livremente as normas com que vivemos e nos pautamos (ROSE, 1985, 1990).

A história da psicologia não é bonita. Cyril Burt foi a primeira pessoa a ser empregada como “psicólogo” na Grã-Bretanha, pelo Conselho Distrital de Londres, em 1913. Outros psicólogos pioneiros foram francos defensores da eugenia (RICHARDS, 1997) e seus legados persistem nos testes estatísticos que eles inventaram. A influência de Burt permanece na estrutura tripartite do sistema escolar, bem como na fundação e edição do *British Journal of Statistical Psychology*. Além disto, ele forjou resultados (e pessoal de pesquisa!) para sustentar sua teoria sobre a hereditariedade da inteligência (KAMIN, 1977). Mesmo tendo repudiado os “dados” de Burt, a disciplina de psicologia continuou a se beneficiar do fato de ele ter conseguido inscrevê-la no âmbito da política social. Nisto, considerá-la uma “ciência” fazia parte de uma estratégia de legitimação para construir uma arena crível de teoria e prática.

Assim, longe de ser “científica”, no sentido geralmente aceito de ser neutra ou não conter juízo de valor, a pesquisa psicológica tem sido, desde seus inícios, impregnada com diversas agendas de políticas (e pessoais). A psicologia é a disciplina reflexiva por excelência, desde que se trata de pessoas que estudam pessoas. Por encarar esta realidade a psicologia se tornou uma disciplina preocupada consigo mesma, que investiga infinidavelmente os artefatos metodológicos de suas próprias (às vezes bastante bizarras) intervenções. Grande parte da literatura psicológica trata de esquemas conceituais elaborados para tentar descrever e depois classificar os efeitos do pesquisador: documentando de que forma os participantes (ou “sujeitos”) de pesquisas são sensíveis a determinadas condições do contexto (como “efeitos” de primazia, recentideade ou halo, bem como outras “características” da demanda e dos voluntários). Estas análises continuam perti-

nentes na psicologia quantitativa, especialmente o projeto de experimentos ou levantamentos.

Desde o fim dos anos de 1970 a opção por enfoques qualitativos e interpretativos prenunciou uma pesquisa psicológica mais participativa e humanista, posicionando as pessoas estudadas como construtores ativos e intérpretes experientes de suas próprias psicologias. As críticas feministas implicaram observar de que maneira as diferenças estruturais sociais – como o gênero, por exemplo – se inserem nas relações da pesquisa, e por que meios mais sutis essas representações e suposições definidas pelo gênero estruturam paradigmas teóricos e metodológicos. Em lugar de ser algo a se afastar em prol da exatidão das medições, a subjetividade – quer do pesquisador, quer do pesquisado – mostra-se vital como elemento a ser incluído e levado em consideração para gerar análises rigorosas e pertinentes.

Portanto, a psicologia expõe nitidamente um dilema crucial apresentado pelas relações poder/conhecimento no âmbito das ciências sociais. Método é teoria? Se não é – ou não é só –, qual teoria a psicologia gerou que não seja apenas senso comum reciclado enfeitado pelo jargão ou tomado de outras disciplinas? Rose (1985) argumentou convincentemente que a disciplina de psicologia em desenvolvimento conquistou seu papel gerando métodos que se mascaram de disciplina. Isto é, o conhecimento especializado em psicologia consiste só em controlar e aplicar (ou seja, administrar) tecnologias de avaliação: teste, medição e classificação. Nos últimos anos, e a respeito deste interesse nas relações poder/conhecimento, a psicologia assistiu a um “pendor psicanalítico”, inclusive uma ênfase nos métodos clínicos, destinado a revelar pressuposições fundamentais nas formações de identidade, sublinhando a importância da reflexividade.

Assim, as cumplicidades da psicologia com estratégias de regulação social fazem dela um excelente campo para o estudo da opressão e da resistência. Os pesquisadores críticos, construtivistas e feministas da atualidade focam-se nas práticas psicológicas visando estudar a ideologia em ação (PARKER, 2007). Aqui, os esquemas discursivos e outros de interpretação crítica servem tanto para trabalhar com métodos e teorias psicológicos como para manter certa distância crítica deles.

Dois: sociologia

Sara Delamont

A sociologia começou no século XIX, quando pensadores dos países em fase de industrialização se debruçaram sobre as convulsões sociais causadas pela Revolução Industrial, o rápido crescimento das cidades e as mudanças sociais que se seguiram. Três controvérsias internas caracterizaram a sociologia então e ainda a dividem hoje, com relação a (1) epistemologias e teorias, (2) política intelectual e (3) métodos. Pode-se achar uma versão mais detalhada deste brevíssimo resumo em Delamont (2001).

Uma controvérsia é entre aqueles que priorizam o pensamento (teorização) e os que dão precedência à pesquisa empírica. A segunda é entre aqueles que desejam atrelar a sociologia a causas políticas e os que querem que ela seja uma disciplina acadêmica apolítica. A terceira, entre os empiristas, confronta aqueles que querem que a pesquisa emule as ciências naturais (chamados de positivistas) e aqueles que argumentam que, uma vez que a sociologia estuda os humanos, que são seres reflexivos, os métodos devem levar isto em consideração (chamados de interpretativistas). Os positivistas usam métodos quantitativos e qualitativos, ao passo que os interpretativistas se valem apenas dos qualitativos, quer a sua coleta de dados tenha lugar no mundo “real” ou em mundos virtuais. Neste século, todos os tipos de pesquisa empírica são efetuados habitualmente no ciberespaço (ROBINSON & SCHULZ, 2009).

Os eternos debates entre aqueles que querem que a pesquisa sociológica seja científica e objetiva, tratando os seres humanos em estudo com objetos, e os interpretativistas (ATKINSON & HOUSLEY, 2004) – bem como as tensões entre aqueles que desejam atrelar a sociologia a campanhas políticas e os que evitam essas causas – foram dominantes no mais famoso dos departamentos de sociologia, o de Chicago na Era de Ouro (1893-1933) e na Segunda Era de Prata (1945-1965) (Fine, 1995).

As principais figuras no desenvolvimento da sociologia surgiram na Alemanha, na França e nos Estados Unidos. Muitas autoridades mundiais na disciplina, como Ulrich Beck e Anthony Giddens,

dedicam-se sobretudo ao trabalho de escritório. Teorizar tem maior *status* que fazer trabalho empírico. No mundo anglófono costuma-se reverenciar aos teóricos da Europa continental por suas ideias (Foucault, Habermas e Bourdieu, p. ex.), mas os que estabelecem a agenda para a pesquisa empírica (qualitativa e quantitativa) são mormente norte-americanos (SCOTT, 2007). Os Estados Unidos conduzem os avanços em escalonamento multidimensional, entrevistas telefônicas, Caqdas, autoetnografia e métodos visuais.

A segunda e a terceira controvérsias são fundamentais para a sociologia empírica, havendo também disputas relacionadas a gênero, raça e sexualidade que as tornam ainda mais complexas. James Davis (1994: 188), por exemplo, é um positivista que deseja que a sociologia norte-americana evite toda e qualquer questão política e escreve com fúria que a “fragilidade do sistema imune” da disciplina permitiu que ela fosse contaminada pela “sociologia humanista”, a “teoria crítica”, a “teoria fundamentada (*grounded*)”, a “etnometodologia”, o “pós-modernismo”, os “estudos éticos” e a “metodologia feminista”. Os alvos de seu ódio são uma mistura de pontos de vista interpretativistas e posturas de explícito compromisso político, como o antirracismo e o antissexismo. O que o sociólogo Davis quer é, basicamente, a disciplina como ela era nos Estados Unidos antes de 1968. Essa sociologia era predominantemente quantitativa e positivista e usava teorias funcionais. Havia pesquisadores que aplicavam métodos qualitativos, mas estavam relativamente fora da moda. Então, quando os Estados Unidos e outros países capitalistas atravessaram convulsões políticas, a sociologia diversificou-se. Nos Estados Unidos, o movimento antibelicista, o *Black Power* e a ascensão dos movimentos femininos e de liberação homossexual dilaceraram as ciências sociais. Similar efeito tiveram, na Europa, os protestos da classe trabalhadora e dos estudantes em maio de 1968. A queda da sociologia funcionalista fora prevista por Gouldner (1971) em *The Coming Crisis of Western Sociology*. Depois de 1968, quatro tendências tiveram breve auge (GIDDENS, 1973): o neomarxismo, as teorias do conflito, a sociologia do conhecimento e os enfoques interacionistas (interacionismo simbólico, fenomenologia e

etnometodologia). Em 2010, nenhuma delas continua a ser tão influente quanto o pós-estruturalismo e o pós-modernismo de Lyotard (1984) e Foucault (1979) e as ideias de ciências sociais dos movimentos negros, gay e femininos, isto é, a Teoria da Raça, a Teoria *Queer* e o feminismo.

A sociologia teve predomínio masculino no século XIX, apesar de ter havido sociólogas desde a década de 1890, em especial na pesquisa empírica. Houve e há mulheres positivistas e interpretativistas, mulheres que se opõem à sociologia politicamente engajada e aquelas que a apoiam. Scott (2007) inclui dez mulheres na sua lista dos teóricos mais importantes. Todavia, com frequência o trabalho das sociólogas é esquecido e acaba ficando de fora das histórias do tema (DELAMONT, 2003).

É fácil deixar-se enganar por autores de grande prestígio como Denzin (2008), irrefreavelmente inovadores e exaltados quanto à tendência cultural e ao pós-pós-pós-modernismo, e achar que a disciplina como um todo transborda de ideias extravagantes. Na verdade, grande parte da pesquisa continua a ser muito convencional e não está à beira de fronteiras metodológicas. A maioria dos sociólogos do mundo inteiro – mas especialmente nos Estados Unidos – é positivista na prática e realiza levantamentos tradicionais mediante entrevista e questionário, analisa os dados usando software de análise estatística (SPSS/PASW) e apresenta os resultados em publicações periódicas e relatórios aos patrocinadores, escritos num formato hipotético-dedutivo convencional e expondo teorias essencialmente funcionalistas.

As maiores mudanças nos métodos de pesquisa decorrem do uso de computação mais sofisticada e da maior aceitabilidade dos métodos qualitativos. A análise é mais elaborada (HARDY & BRYMAN, 2004). Os avanços na computação revolucionaram a pesquisa quantitativa, pois as técnicas que antes levavam semanas agora levam segundos. Devido ao maior uso de estatística avançada, quem não é especialista tem dificuldade em entender muitas das pesquisas. Na pesquisa qualitativa, o software para lidar com texto (CAQ-DAS) transformou a análise (FIELDING, 2007). A distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa comercial pode mudar a sociologia nos próximos 50 anos (SAVA-

GE & BURROWS, 2007). Contudo, as preocupações centrais dos estudiosos sérios não mudaram ao longo de um século. Os pesquisadores precisam escolher perguntas sensatas, projetar suas investigações cuidadosamente, colher dados com honestidade, analisá-los com imaginação, vertê-los por escrito de forma acessível e ser prudentes ao generalizar com base neles, submetendo-se sempre a um implacável autoexame para evitar o viés, a cegueira seletiva e a negligência, sendo os mais severos críticos de si próprios. Poucos sociólogos agem de acordo com esse ideal, mas todos deveríamos esforçar-nos para isso.

Três: pesquisa educacional

Bridget Somekh

Por fatores ideológicos, há diferenças de opinião quanto aos objetivos da educação. Para alguns, a educação visa principalmente ao benefício do indivíduo, enquanto outros a consideram um meio de produzir os recursos humanos necessários para sustentar a economia. A pesquisa tem de trabalhar dentro e em torno destas diferentes concepções da educação. Portanto, é inevitável que a pesquisa tenha uma dimensão política. Entre os principais filósofos da educação, Dewey (1944) concebia-a como um processo centrado na criança e que era sustentáculo da democracia, ao passo que para Greene (1988) ela era um meio de crescimento pessoal.

No âmbito da pesquisa educacional tem havido uma disputa importante e continuada entre elaboradores de políticas de governos nacionais e estaduais, por um lado, que contam com a pesquisa para avaliar o efeito da escolaridade mediante medições quantitativas e, pelo outro lado, aqueles (em muitos casos, educadores profissionais) que afirmam que esse tipo de pesquisa não leva em consideração as complexas variáveis do contexto social em que se dá a escolaridade (família, sala de aula e o ambiente cultural em geral). O trabalho de Cronbach abrange o melhor de ambas as tradições. Em 1951 ele desenvolveu o método estatístico “alfa de Cronbach” para assegurar a coerência dos resultados dos testes, mas 30 anos depois teve de demonstrar que não era confiável basear decisões

em estudos quantitativos de objetivo muito estreito: “Quem avalia [um programa educacional] quase nunca deve sacrificar a amplitude de informação a fim de dar resposta definitiva a uma pergunta limitada” (CRONBACH, 1982: xii).

São fundamentais na educação os conceitos de currículo e pedagogia. Nem sempre estes termos são usados com os mesmos significados. Por exemplo, pode-se considerar que currículo significa a aprendizagem especificada em documentos de políticas ou a aprendizagem real que resulta das experiências dos alunos na sala de aula. Adotando a segunda postura, Stenhouse entendia que as especificações do currículo deviam estar “abertas ao exame crítico e ser passíveis de efetiva aplicação na prática” (STENHOUSE, 1975: 4). O valor delas deveria ser julgado em relação que realmente se estipulava na sala de aula. O filósofo educacional Hirst (1974) fez uma importante contribuição para o planejamento curricular, e não necessariamente incompatível com os pontos de vista de Stenhouse, ao sustentar que havia sete formas de conhecimento (“formas logicamente discretas de compreensão racional”) nas quais a educação deveria iniciar todos os alunos. Nos últimos anos a pedagogia tem substituído o currículo como principal foco do interesse da pesquisa em sala de aula. Brunner (1996) explica como os pressupostos intuitivos dos professores sobre a aprendizagem dos alunos moldam a pedagogia, defendendo a importância de se dar aos professores uma compreensão mais profunda do processo de aprendizagem para eles superarem essas “pedagogias populares”. Num estudo comparativo de salas de aula em cinco países, Alexander (2000) mostra que a pedagogia deriva da cultura nacional e local, que sobrepuja os pressupostos sobre a disposição da sala de aula e os papéis e comportamentos de alunos e professores que tendem a ser comuns a todas as culturas.

As teorias da aprendizagem também são questionadas. Por exemplo, Piaget sugere que a aprendizagem depende do desenvolvimento da criança em etapas bastante bem-definidas, ao passo que Vygotsky opina que o fator crucial no desenvolvimento da mente é o processo de interação entre a criança e os adultos ou outras crianças. Entretanto, Bruner (1997) aponta importantes pontos

em comum entre as teorias dos dois. Nos últimos vinte anos houve considerável consenso quanto à natureza “localizada” da aprendizagem, que por consequência é muito influenciada pela medida em que seu contexto é “autêntico” e, portanto, contribui para a aprendizagem (p. ex., LAVE & WENGER, 1991).

Muitos pesquisadores da educação concentram sua atenção no processo pelo qual as relações de poder na sociedade privilegiam alguns alunos às custas de outros. A Teoria de “Capital Cultural” de Bourdieu (1977) fornece uma estrutura para compreender de que maneira fatores como a classe social e a educação dos pais reproduzem o privilégio social e a exclusão. Bowles e Gintis (1976) exemplificaram o funcionamento destas teorias na prática. Gilligan (1982) mostrou como os sistemas sociais, inclusive o ensino e o desenvolvimento de teorias, discriminavam as meninas sistematicamente. Ladson-Billings (1995) defendeu a necessidade de explicitar as teorias que embasam a pesquisa educacional, em especial quando se trata de pesquisas sobre questões de raça. Sua Teoria da “Pedagogia Pertinente” leva em conta a “subjetividade inerente da pesquisa educacional” e requer dos professores que insiram questões sobre a cultura do aluno (especificamente a cultura da população afro-americana urbana pobre) no cerne de sua prática na sala de aula.

Um considerável conjunto de pesquisa tem abordado, no âmbito internacional, os meios para melhorar as escolas, com base em pesquisas anteriores sobre a eficácia escolar que visavam determinar os aspectos característicos das boas escolas. A pesquisa sobre melhoria das escolas tem sempre como foco central o desenvolvimento profissional do professor e maneiras de se apoiar a aprendizagem mediante mudanças nos métodos de ensino e na organização escolar (DAY & SACHS, 2005). Um problema fundamental neste trabalho é de que forma investigações empíricas podem resultar em políticas de ação e, o que é ainda mais crucial, como elas podem transformar a prática. A pesquisa de ação feita por professores é reconhecidamente uma estratégia eficaz para melhorar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional (ELLIOTT, 2007). Isto foi reconhecido pelos for-

muladores de políticas, que incluíram também a noção de “envolvimento de usuário” das partes interessadas na execução da pesquisa e, quando possível, no seu projeto. O governo do Reino Unido tem custeado “revisões sistemáticas” da literatura sobre pesquisa para descobrir evidências de boas práticas, bem como os professores foram instados a ler esta e outras pesquisas e porem em prática suas conclusões.

Com frequência se considera a pesquisa sobre educação como *educacional* tanto em seus processos quanto em seus efeitos. Por exemplo, é provável que pesquisadores que reconhecem a índole educativa do trabalho de pesquisa adotem métodos mais participativos e se empenhem menos na busca de dados objetivos e mais em reapresentar descobertas preliminares para que os profissionais possam aprender com o conhecimento da pesquisa enquanto este é gerado. Interpretar a pesquisa como “*educativa*” tem consequências éticas e efeitos na qualidade dos resultados; por exemplo, com sua capacidade de adequar descobertas ao campo de estudo e aumentar seu impacto na prática, talvez com menos empenho na obtenção de conclusões generalizáveis.

Quatro: pesquisa sobre saúde

Julienne Meyer

Este tipo de pesquisa ocupa-se do estudo da saúde das pessoas, do cuidado que elas recebem e dos serviços que lhes são prestados. A atividade de pesquisa em saúde conta com contribuições de muito diversas disciplinas, como medicina, enfermagem, áreas auxiliares da saúde, trabalho social, economia da saúde, administração da saúde, sociologia médica, psicologia da saúde, política de saúde e assistência social. Historicamente, porém, a pesquisa em saúde tem sido dominada pela disciplina de medicina, que tende a basear-se em noções positivistas sobre a ciência. No passado, a medicina tem exercido considerável poder na definição da agenda de pesquisa, e seu prestígio ainda influencia a prática e a governança dessa atividade hoje em dia. Isto é evidente no desproporcionado volume de recursos que ainda se destina à pesquisa médica, na sua presença dominante nos órgãos

de financiamento e nas comissões de pesquisa e na tendência, até mais recentemente, de os sistemas e a documentação (p. ex., aprovação ética) atenderem principalmente às necessidades da pesquisa médica quantitativa em grande escala (p. ex., testes de controle randomizado), em lugar de estudos qualitativos mais aprofundados e em menor escala. Os pesquisadores devem estar cientes deste histórico ao solicitarem financiamento para pesquisa na área de saúde, buscando aprovação ética para seus estudos, lidando com vigias para ter acesso a participantes nas pesquisas e buscando apresentar suas conclusões em publicações acadêmicas mais tradicionais.

Mais recentemente, a autoridade da medicina sobre a pesquisa em saúde tem sido desafiada. Isto se deve, em parte, a que a ideia de saúde em si é muito questionada, especialmente em contextos interculturais. Agora há maior empenho em envolver na pesquisa a usuários reais e potenciais dos serviços de saúde, para que a pesquisa responda melhor e seja mais adequada às necessidades da população. No Reino Unido esta cultura de ser inclusivo está sendo impulsionada diretamente pela estratégia do governo, que também incentiva o uso de uma ampla variedade de métodos, uma mescla mais rica de posturas multidisciplinares e melhores mecanismos de controle de qualidade para a pesquisa e sua implementação. Estas mudanças fazem parte de uma mudança social mais ampla com vistas a substituir ou reformar instituições, disciplinas, práticas e políticas de pesquisa estabelecidas. Gibbons et al. (1994), com relação a pesquisa e desenvolvimento em ciência e tecnologia, afirmam que é preciso um novo modo de pesquisa que ponha ênfase na reflexividade, na transdisciplinaridade e na heterogeneidade. Para eles, não se deve cingir a pesquisa dentro de um determinado arcabouço disciplinar (p. ex., a medicina), mas empreendê-la no contexto da sua aplicação (p. ex., âmbitos de saúde e assistência social) e envolver a estreita interação de muitos atores ao longo de todo o processo de produção de conhecimento (p. ex., diferentes disciplinas acadêmicas, profissionais multidisciplinares e usuários de serviços de saúde). Estas mudanças sustentam-se também na ênfase no “impacto” do Marco de Excelência da Pesquisa (HEFCE, 2009), conforme

o qual a pesquisa excelente deve trazer benefícios demonstráveis para a economia, a sociedade, a política pública, a cultura e a qualidade de vida.

Todavia, é preciso situar estes avanços no contexto do simultâneo surgimento internacional da assistência à saúde baseada em evidências. A prática baseada em evidências dedica-se a implementar a melhor evidência clínica externa disponível fornecida pela pesquisa sistemática. Existem hoje redes internacionais para apoiar o desenvolvimento da medicina baseada em evidências segundo o modelo da *Cochrane Collaboration*, que tem centros no Reino Unido, Europa continental, América do Norte e do Sul, África, Ásia e Austrália. Para garantir uma melhor coordenação pelo centro, há estruturas preparadas para examinar sistematicamente a qualidade das conclusões das pesquisas e difundir boas práticas entre diversas disciplinas de saúde e assistência social. Espera-se que os pesquisadores fornecam a evidência para boas práticas e os profissionais devem aplicá-las. Este enfoque linear da pesquisa e do desenvolvimento tem sido contestado com o tempo (TRINDER & REYNOLDS, 2000), e mais recentemente se demonstrou a importância de criar uma Comunidade de Prática como meio de prestar assistência à saúde multidisciplinar baseada em evidências (KILBRIDE, 2007; KILBRIDE et al., 2005). Kilbride (2007) afirma que, no âmbito internacional, embora se ponha muita ênfase no conhecimento especializado (no seu exemplo, orientações baseadas em evidências para casos de derrame cerebral), não se dá suficiente atenção aos processos colaborativos que resultam na prestação de boa assistência.

Em 2006, o governo britânico instituiu uma nova Estratégia de Pesquisa Nacional em Saúde: "Melhor Pesquisa para uma Saúde Melhor" (DH, 2006: 5) que visava "criar um sistema de pesquisa em saúde no qual o NHS apoia pessoas sobressalentes que, trabalhando em instalações de última geração, realizam pesquisa de ponta centrada nas necessidades dos pacientes e da população". Embora de objetivos louváveis, esta estratégia continua a agravar alguns dos problemas já existentes na pesquisa relacionada à saúde, isto é, o predomínio da medicina e a persistência do uso de métodos tradicionais na pesquisa. Por exemplo, com relação

à Estratégia Nacional de Pesquisa, foi estabelecido o Instituto Nacional para a Pesquisa em Saúde (NIHR) para encarregar e financiar pesquisas do NHS e de assistência social. Sua função consiste em desenvolver evidências de pesquisa para ajudar profissionais, formuladores de políticas e pacientes a tomarem decisões, pôr essas evidências à disposição e encorajar sua adoção e seu uso, por exemplo, mediante o "NHS Evidence", que fornece evidências e boas práticas clínicas e não clínicas para que seja possível tomar decisões fundamentadas. Outras organizações do Reino Unido dão orientação de alcance nacional sobre promoção da boa saúde e prevenção e tratamento da doença, como o Instituto Nacional para a Saúde e a Excelência Clínica. No entanto, o NIHR financia pesquisas, não a implementação nem o desenvolvimento de serviços. Esta separação entre pesquisa e ação não é útil, pois fomenta um modelo de pesquisa que é elitista e supõe que os pesquisadores são especialistas, um modelo linear de cima para baixo de prática baseada em evidência, além de não financiar pesquisas focadas no que se pode aprender com tentativas de melhorar a prática em contextos reais.

A divisão também é visível no Curso de Treinamento Acadêmico Clínico para Enfermeiras, Parteiras e Profissões Auxiliares da Saúde, financiado pelo NIHR. Este plano de capacitação em pesquisa financia apenas o doutorado (Ph.D.) por pesquisa mais tradicional e não o doutorado profissional, no qual os cursistas podem pesquisar sobre sua própria prática, ligando assim pesquisa e ação. Em seu relatório *Developing the Best Research Professionals*, a Subcomissão para Enfermeiras em Pesquisa Clínica da UKCRC (2007) incluiu explicitamente tanto o Ph.D. como o doutorado profissional em suas recomendações. É interessante salientar, entretanto, que depois deste relatório o Instituto Nacional para a Pesquisa em Saúde (NIHR, 2008) continuou a excluir o doutorado profissional de suas próprias recomendações para impulsionar a instrução acadêmica clínica de enfermeiras, parteiras e profissionais auxiliares da saúde. Na Conferência de Pesquisa Internacional do Royal College of Nursing, onde este assunto foi discutido, Meyer (2009) afirmou que a pesquisa é inherentemente um processo político e que o pre-

domínio médico era a razão pela qual o NIHR não concedia financiamento para doutorados profissionais, opinando que se perdera uma oportunidade de fomentar uma forma mais adequada de treinamento em pesquisa para enfermeiras clínicas, isto é, a pesquisa em ação.

Portanto, surgiu um interessante paradoxo no início do século XXI. Ao mesmo tempo em que instam os pesquisadores da área de saúde a se tornarem mais inclusivos e usarem uma maior variedade de métodos, as forças políticas impuseram estruturas (p. ex., órgãos para o financiamento de pesquisas) que limitam as oportunidades de treinamento em pesquisa. O pesquisador da saúde precisa ser não só talentoso, mas também politicamente informado e preparado para contestar.

Cinco: pesquisa em política social

Malcolm Payne

Na tradição britânica, a política social estuda o debate político e social onde se elabora a política sobre a alocação fora do mercado de recursos para desenvolver o bem-estar dos cidadãos, bem como os efeitos locais e interpessoais da aplicação da política. Nos Estados Unidos, o objeto dos estudos de políticas públicas concentra-se mais diretamente na elaboração das políticas pelo governo, enquanto em muitos países o trabalho relacionado com a política de bem-estar é encarado como um aspecto do estudo acadêmico de trabalho social. Trabalhos comparativos sobre o efeito de tendências internacionais em diferentes sistemas de prestação, desenvolvidos por organizações como a Oecd, Unicef e Unesco, também tiveram impacto nos pressupostos limitados de muitas pesquisas de âmbito nacional.

As investigações sobre este amplo leque de temas utilizam muitas das técnicas consagradas da pesquisa em ciências sociais, como levantamentos de atitude e opinião ou estudos observacionais e de entrevistas. Mas a política social focaliza em especial a análise de dados e documentos oficiais, relacionando as políticas oficiais e informais com o modo de distribuição dos recursos sociais num amplo contexto histórico, filosófico e social.

Por exemplo, o trabalho de Jones (1993) sobre os trinta anos da história dos serviços de saú-

de mental no Reino Unido envolveu uma análise detalhada de documentos históricos, relatórios do governo e pesquisas e comentários atuais para determinar a importância do diálogo continuado entre conceituações médicas, legais e sociais de saúde mental. No seu estudo sobre os escândalos em hospitais de longa permanência na década de 1960, Martin (1984) utilizou detalhadas análises históricas e de documentação para examinar como os escândalos vieram à tona e as investigações oficiais resultaram em ação política. O estudo de Reith (1998) dos relatórios oficiais sobre 28 escândalos da assistência comunitária nos anos de 1990 ressalta que os escândalos estudados por Martin trouxeram mudanças nas políticas, resultando na transferência de muitos pacientes de longa permanência para os serviços comunitários na década de 1980 e, com isso, em deficiências nesses serviços na década seguinte. Ela analisa as deficiências expostas em inquéritos na área de saúde mental para mostrar a mudança ocorrida na prática do trabalho social nos anos de 1990 e extrai ensinamentos para a prática no futuro.

Com frequência os estudos de políticas sociais ficam ativamente envolvidos no processo político, por meio da influência de grupos de reflexão e iniciativas governamentais. Os pesquisadores de políticas sociais realizam estudos sobre formas de implementação de políticas, o efeito das mudanças de políticas e a avaliação de possíveis modelos de serviço alternativos. Por exemplo, uma evolução recente no Reino Unido é a política de personalização nos serviços sociais. Experimentou-se fornecer a deficientes usuários de serviços os recursos para que pudessem adquirir e gerenciar os serviços que lhes são prestados, permitindo-lhes ter maior controle de suas vidas. O apoio político foi reforçado por relatórios de um grupo de reflexão de esquerda, o Demos, influente no governo trabalhista do início do século XXI (LEADBETTER & LOWNSBROUGH, 2005). Um relatório da Unidade de Estratégia do Primeiro-ministro (DH, 2005) sobre estratégia intragovernamental para pessoas deficientes impulsionou a ideia e o Departamento de Saúde (2005) fez dela um dos aspectos centrais de um programa para a transformação dos serviços sociais para adultos. Para compreender a

criação de políticas é preciso avaliar a interação de diversas fontes, como neste caso.

Toda evolução importante do serviço é provavelmente resultado de pesquisa ou há de ser avaliada. Muitas administrações locais desenvolveram experimentos de personalização e um grupo de especialistas geriu um processo de troca de informação e experiências. Além disto, o Departamento de Saúde (GLENDINNING et al., 2008) dispôs a realização de uma profunda avaliação do programa. Diversos acadêmicos e profissionais também publicaram pesquisas. Por exemplo, Ellis (2007) mostrou que havia muitos problemas práticos na administração dos pagamentos, usando o conceito do burocrata do nível de rua que parece insignificante na formulação das políticas, embora suas decisões possam redirecionar as iniciativas dessas políticas. Ela observou que o processo dava menos ajuda a alguns grupos-alvo, em especial às pessoas de idade. Também houve discussões acadêmicas de problemas teóricos e ideológicos como, por exemplo, a perda do senso de responsabilidade coletiva por pessoas com necessidades sociais (SCOURFIELD, 2007).

Essas pesquisas trataram em geral de uma área de serviço ou um problema social em particular, como habitação, saúde ou pobreza. Contudo, a política social também se ocupou de generalizar o processo de criação de políticas. Para Levin (1997), os três processos a serem pesquisados são a formulação da política, sua adaptação em processos políticos e sociais e sua implementação. A pesquisa pode concentrar-se nas partes interessadas influentes, participantes (como políticos ou usuários do serviço), interesses (como o conflito entre os interesses do fornecedor e do consumidor) e processos, como as ações e decisões dos participantes e seus resultados.

Alguns exemplos mostram a variedade de métodos. O estudo de Hall (1976) sobre a reorganização dos serviços sociais promovida por Seeböhm e o relato de Nesbitt (1995) das reformas de previdência social nos anos de 1980 foram feitos mediante entrevistas a influentes formuladores de políticas e consultas a fontes documentais. A análise do processo de políticas (HILL, 1997) estuda de que modo se gerenciam e organizam os serviços

para aplicar políticas. Isto é feito às vezes mediante estudos observacionais de organizações, como no trabalho de Lipsky (1980), que deu origem à ideia de burocracia de nível de rua. Grande parte deste trabalho tem relação com os estudos de administração pública e de empresas. O estudo etnográfico de Pithouse (1998) sobre o manejo da assistência infantil por parte dos funcionários de um escritório local de serviços sociais envolveu tanto observação quanto entrevistas com profissionais, para mostrar como eles interpretavam e gerenciavam tarefas complexas ao implementar a política oficial.

Seis: pesquisa em estudos sobre administração e empresas

Richard Thorpe

A aplicação da ciência social na área de administração e organização industrial começou com a abordagem “científica” adotada por administradores como F.W. Taylor, Gantt e Gilbreth (LUPTON, 1983). Taylor (1947) sustentava que os gerentes deviam desempenhar as funções de planejamento, organização, coordenação, controle e padronização. Ele enfatizava o estudo sistemático do trabalho, concentrado em aspectos como as deficiências de ferramental, organização e gerenciamento. Os métodos de pesquisa deste período inicial baseavam-se em princípios das ciências naturais e adotavam esquemas experimentais para investigar com eficácia as atividades de administração. Depois de 1945 as escolas de negócios procuraram ganhar maior respeitabilidade acadêmica e, com isso, disciplinas como finanças, *marketing*, pesquisa operacional e conduta organizacional tiveram grande impulso. Na década de 1960 desenvolveu-se a ideia de que o fator fundamental para uma administração eficaz era a capacidade para tomar decisões, especialmente em condições de incerteza (CYERT & MAFCH, 1992). Por consequência, o estudo de padrões cognitivos associado com juízo subjetivo e tomada de decisão, o uso de métodos de análise quantitativos e a elaboração de modelos ainda predominam nos currículos de muitas escolas de negócios, sobretudo nos Estados Unidos.

Todavia, num desenvolvimento simultâneo, alguns pesquisadores passaram a atentar para os

aspectos psicológicos e sociológicos do trabalho. Com esta mudança do foco vieram métodos novos e diferentes, como o estudo de grupos e relacionamentos no trabalho mediante observadores participantes (ROETHLISBERGER & DICKSON, 1939). Estes estudos provaram a importância dos líderes informais e mostraram que a satisfação decorria da qualidade da supervisão e dos relacionamentos sociais criados, assim como da remuneração. Isto contrastava com as soluções de Taylor que, na sua essência, ofereciam bem-estar emocional e social em troca pela suposta eficiência. Os primeiros teóricos da contingência – como vieram a ser conhecidos – dedicaram-se ao diagnóstico cuidadoso de variáveis decisivas analisando caso por caso, abordando um leque de questões de organização, inclusive o tipo de tecnologia dentro da estrutura organizacional de uma empresa (WOODWARD, 1970) e o impacto da volatilidade do mercado nos sistemas de administração (BURNS & STALKER, 1994). Adotando um enfoque de busca do “mais adequado”, os métodos usados nas investigações foram quantitativos e qualitativos. Aos poucos se chegou a reconhecer que os métodos positivistas, com ênfase no isolamento, na classificação de partes ou variáveis elementares e na objetividade, nem sempre eram os mais adequados. Conforme a globalização avançou, a atenção se voltou ainda mais para as formas que adotava a prática da administração de pontos de vista internacionais e interculturais (HOFSTEDE, 2001). Diferentes países ainda continuam a valorizar diferentes enfoques metodológicos para a pesquisa: estes também estão culturalmente vinculados.

Ao longo das duas últimas décadas, a teoria “clássica” (ou seja, a de Taylor) e a Teoria das “Decisões” (ou seja, a de Cyert e March) passaram a ser alvo de ataques. As duas são teorias “normativas” que têm implicações para as questões que merecem ser pesquisadas e os métodos a serem aplicados. No entanto, em ambas há alguma confusão entre o que administração é e o que deveria ser. Isto gerou críticas que sugerem que os enfoques para a pesquisa de administração deveriam adaptar-se para atender aos desafios do futuro (FRENCH & GREY, 1996; PORTER & McKIBBIN, 1988). Há também um consenso mais ou menos geral de que

os gerentes têm de se ocupar da aplicação das teorias no local de trabalho, não apenas com as ideias em si. Na década de 1990 surgiu na área de administração um debate pós-moderno que questionou as crenças “num só mundo” com “só uma verdade” e começou a desenvolver um relativismo radical que concebia um mundo onde não existe consenso e “não persiste critério avaliativo rigoroso algum” (HOLBROOK & HIRSCHMANN, 1982). Pressupostos fundamentais relativos a novas formas de capitalismo também têm sido uma das linhas importantes em estudos cruciais sobre administração.

Formas de pesquisa

Da tradição de administração anteriormente descrita surgiram três classes principais de pesquisa: pura, aplicada e de ação.

A pesquisa pura, às vezes denominada “orientada pelo domínio”, tem o intuito de gerar desenvolvimento teórico que pode ou não acarretar consequências práticas. A divulgação dos resultados se dá somente pela mídia acadêmica. A pesquisa aplicada visa obter a solução de problemas concretos e geralmente implica trabalhar com clientes que identificam os problemas. Neste tipo de estudo é importante, além de informar sobre os problemas específicos, tentar explicar o que está acontecendo. Phillips e Pugh (2005) ressaltam que a autêntica pesquisa deve incluir perguntas de “por quê?” e “quê?”

A pesquisa de ação parte do princípio de que a pesquisa deve conversar com o pesquisado de alguma maneira e resultar em mudança, e, portanto, essa mudança deve ser incorporada ao próprio processo de pesquisa. Isto questiona o modelo linear simplista de difusão de conclusões na prática só após o término da pesquisa, observado habitualmente nos estudos sobre administração. A pesquisa de ação clássica começa com a ideia de que se queremos compreender bem alguma coisa, devemos tentar mudá-la, e isto é o que se faz com maior frequência no desenvolvimento da organização (FRENCH & BELL, 1999). Devido às características colaborativas da pesquisa de ação, é provável que os participantes aprendam muito com o próprio processo ao implementarem as descobertas

e que estejam interessados no que acontecerá a seguir, não em qualquer descrição formal das conclusões da pesquisa. Na tradição da pesquisa de ação, Gibbons et al. (1994) introduziram um debate importante sobre a natureza do conhecimento e enfoques sobre a geração de conhecimento em administração. O modo 1 de geração de conhecimento apresenta-se no contexto de instituições e disciplinas acadêmicas existentes. Por sua vez, o modo 2 é transdisciplinar e criado em contexto por quem combina suas interpretações tácitas ou profissionais com aquelas dos acadêmicos. O aspecto fundamental do modo 2 de produção de conhecimento é que ela é o resultado da interação entre a teoria e a prática. A administração também exige pensamento e ação. A maioria dos gerentes não só percebe que a pesquisa deve ter consequências práticas como é perfeitamente capaz de tomar a iniciativa de agir à luz dos resultados dessa pesquisa. Sendo assim, é preciso que os gerentes apliquem as descobertas da pesquisa de ação com cuidado, observando como se realizou a pesquisa e se o novo conhecimento foi validado mediante testes na prática.

Referências adicionais

- ALEXANDER, R. (2000). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Malden, MA/Oxford: Blackwell.
- APPADURAI, A. (2001). *Globalization*. Durham/Londres: Duke University Press.
- ARENDT, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: A report on the Banality of Evil*. Londres: Faber and Faber [Edição brasileira: *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999].
- ATKINSON, P.A. & HOUSLEY, W. (2004). *Interactionism*. Londres: Sage.
- BENEDICT, R. (1935). *Patterns of Culture*. Londres: Routledge and Kegan Paul [Edição brasileira: *Padrões de cultura*. Petrópolis: Vozes, 2013].
- BOBO, L.D. & DAWSON, M.C. (2004). "Scholarship above the veil: Statement from the editors", *Du Bois Review*, 1 (1), p. 3-6.
- BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge/Nova York: Cambridge University Press.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Nova York: Basic Books.
- BRUNER, J. (1997). "Celebrating divergence: Piaget e Vygotsky". *Human Development*, 40, p. 63-73.
- _____. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA/Londres: Harvard University Press.
- BURNS, T. & STALKER, G. (1994). *The Management of Innovation*. Nova York/Oxford: Oxford University Press.
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Nova York/Oxford: Routledge.
- CRONBACH, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CYERT, R.M. & MARCH, J.G. (1992). *A Behavioral Theory of the Firm*. Cambridge, MA/Oxford: Blackwell Business.
- DAVIS, J. (1994). "What's wrong with sociology?" *Sociological Forum*, 9, p. 179-197.
- DAY, C. & SACHS, J. (2005). *International Handbook of Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- DELAMONT, S. (2003). *Feminist Sociology*. Londres/Thousand Oaks, CA: Sage.
- DENZIN, N.K. (2008). *Searching for Yellowstone*. Walnut Creek, CA: Left Coast.
- DERRIDA, J. (1967). *Writing and Difference*. Londres/Nova York: Routledge and Kegan Paul [Edição brasileira: *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva].
- DEWEY, J. (1944). *Democracy and Education*. Nova York: Free Press [Edição brasileira: *Democracia e educação: capítulos essenciais*, São Paulo: Ática, 2007].
- DH (2006). *Best Research for Best Health*. Londres: Department of Health.
- _____. (2005). *Independence, Well-being and Choice: Our Vision for the Future of Social Care in England*. Londres: TSO [Cm 6499].

- EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R. & JACKSON, P. (2008). *Management Research*. 3. ed. Londres: Sage.
- EISNER, E.W. (1998). *The Enlightened Eye*. Ed. rev. Nova York: Macmillan.
- ELLIOTT, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is: The Selected Works of John Elliott*. Londres/Nova York: Routledge.
- ELLIS, K. (2007). "Direct payments and social work practice: The significance of 'street-level bureaucracy' in determining eligibility". *British Journal of Social Work*, 37 (3), p. 405-422.
- FIELDING, N. (2007). "Computer applications in qualitative research". In: ATKINSON, P. et al. (orgs.). *Handbook of Ethnography*. Londres: Sage.
- FINE, G.A. (org.) (1995). *A Second Chicago School?* Chicago: University of Chicago Press.
- FOUCAULT, M. (1981). *History of Sexuality I: An Introduction*. Harmondsworth: Penguin [Edição brasileira: *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 20 reimpr. São Paulo: Graal, 2010].
- _____. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Bury St Edmunds, Reino Unido: Harvester Press.
- _____. (1979). *Discipline and Punish*. Nova York: Vintage [Edição brasileira: *Vigiar e punir – Nascimento da prisão*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009].
- FRENCH, R. & GREY, C. (1996). *Rethinking Management Education*. Londres: Sage.
- FRENCH, W.L. & BELL, C.H. (1999). *Organizational Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- FREUD, S. (1986). *The Essentials of Psycho-Analysis*. Londres/Nova York: Penguin.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Londres/Nova York: Fontana/Basic Books.
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P. & TROW, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage.
- GIDDENS, A. (2003). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. Nova York: Routledge.
- _____. (1973). *The Class Structure of the Advanced Societies*. Londres: Heinemann.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard/Londres: Harvard University Press.
- GLENDINNING, C.; CHALLIS, D.; FERNANDEZ, J.; JACOBS, S.; JONES, K.; KNAPP, M.; MANTHORPE, J.; MORAN, N.; NETTEN, A.; STEVENS, M. & WILBERFORCE, M. (2008). *Evaluation of the Individual Budgets Pilot Programme: Final Report*. Nova York: Universidade de Pesquisa em Política Social/University of York.
- GOULDNER, A. (1971). *The Coming Crisis of Western Sociology*. Londres: Heinemann.
- GREENE, M. (1988). *The Dialectic of Freedom*. Nova York: Teachers College Press.
- HABERMAS, J. (1984). *The Theory of Communicative Action – Vol. I: Rewason and the Rationalization of Society*. Londres: Heinemann Educational Books.
- HALL, P. (1976). *Reforming the Welfare*. Londres: Heinemann.
- HARAWAY, D. (1991). *Simions, Cyborgs and Women*. Londres: Free Association.
- HARDING, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? – Thinking From Women's Lives*. Nova York: Cornell University Press.
- _____. (1987). *Feminism and Methodology: Social Science Issues*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- HARDY, M. & BRYMAN, A. (2004) (orgs.). *Handbook of Analysis*. Londres: Sage.
- HEFCE (2009). *Research Excellence Framework – Second Consultation on the Assessment and Funding of Research*. Bristol: Conselho de Financiamento da Educação Superior na Inglaterra.
- HILL, M. (1997). *The Policy Process in the Modern State*. 2. ed. Harlow: Prentice Hall.
- HIRST, P.H. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. Londres: Routledge/Kegan Paul.
- HOFSTEDE, G. (2001). *Cultures Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institution, and Organization Across Nations*. Thousand Oaks, CA/Londres: Sage.

- HOLBROOK, M.B. & HIRSCHMENN, E.C. (1982). "The experiential aspects of consumption". *Journal of Consumer Research*, 9, p. 132-140.
- HOMANS, G.C. (1950). *The Human Group*. Nova York/Londres: Harcourt Brace Jovanovich.
- INGLEBY, D. (1985). "Professionals as socialisers: The 'psy complex'". *Research in Law, Deviance and Social Control*, 7, p. 79-109.
- JONES, K. (1993). *Asylums and After: A Revised History of the Mental Health Services*. Londres: Athlone.
- KAMIN, L. (1977). *The Science and Politics of I.Q.* Harmondsworth: Penguin.
- KILBRIDE, C. (2007). *Inside the black box: Creating excellence in stroke care through a community of practice*. Londres: City University London [Tese não publicada].
- KILBRIDE, C.; MEYER, J.; FLATLEY, M. & PERRY, L. (2005). "Stroke units: The implementation of a complex intervention". *Educational Action Research Journal*, 13 (4), p. 479-504.
- LADSON-BILLINGS, G.J. (1995). "Toward a theory of culturally relevant pedagogy". *American Education Research Journal*, 35, p. 465-491.
- LATHER, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. Nova York/Londres: Routledge.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge/Nova York/Melbourne: Cambridge University Press.
- LEADBETTER, C. & LOWNSBOROUGH, H. (2005). *Personalisation and Participation: The Future of Social Care in Scotland – Final Report*. Londres: Demos.
- LEVIN, P. (1997). *Making Social Policy: The Mechanisms of Government and Politics, and How to Investigate them*. Buckingham: Open University Press.
- LIPSKY, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Nova York: Russell Sage.
- LUPTON, T. (1983). *Management and the Social Sciences*. Harmondsworth: Penguin.
- LYOTARD, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition*. Mineápolis: University of Minnesota Press.
- MARTIN, J.P. (1984). *Hospitals in Trouble*. Oxford: Blackwell.
- MCLELLAN, D.E. (org.) (1977). *Karl Marx: Selected Writings*. Nova York: Oxford University Press.
- MEYER, J. (2009). "Brerakfast Debate: RCN International Research Conference, Cardiff, March 2009". *Journal of Research in Nursing*, 14, p. 371-381.
- MILLS, C.W. (1959). *The Sociological Imagination*. Londres/Nova York: Oxford University Press.
- NESBITT, S. (1995). *British Pensions Policy Making in the 1980s: The Rise and Fall of a Policy*. Aldershot: Avebury.
- NIHR (2008). *Nihr Clinical Academic Training Pathway for Nurses, Midwives and Allied Health Professionals*. Londres: Instituto Nacional de Pesquisa em Saúde.
- PARKER, J. (2007). *Revolution in Psychology: alienation to emancipation*. Londres: Pluto.
- PHILLIPS, E.M. & PUGH, D.S. (2005). *How to Get a PhD: A Handbook for Students and their Supervisors*. Maidenhead: Open University Press.
- PITHOUSE, A. (1998). *Social Work: The Social Organisation of an Invisible Trade*. 2. ed. Aldershot: Ashgate.
- PORTER, L.W. & MCKIBBIN, L.E. (1988). *Management Education and Development: Drift or Thrust into the 21st Century?* Nova York: McGraw-Hill.
- PRIME MINISTER'S STRATEGY UNIT (2005). *Improving the Life Chances of Disabled People: Final Report*. Londres: PMSU.
- REITH, M. (1998). *Community Care Tragedies: A Practice Guide to Mental Health Inquiries*. Birmingham: Venture.
- RICHARDS, G. (1997). *"Race", Racism and Psychology*. Londres: Routledge.
- ROBINSON, L. & SCHULZ, J. (2009). "New avenues for sociological inquiry". *Sociology*, 43 (4), p. 685-698.
- ROETHLISBERGER, F.J. & DICSON, W.J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge: Harvard University Press.

- ROSE, N. (1990). *Inventing Ourselves*. Londres: Routledge.
- _____. (1985). *The Psychological Complex*. Londres: Routledge/Kegan Paul.
- SAVAGE, M. & BURROWS, R. (2007). "The coming crisis of empirical sociology". *Sociology*, 41 (5), p. 885-899.
- SCOTT, J. (2007) (org.). *Fifty Key Sociologists*. Londres: Routledge.
- SCOURFIELD, P. (2007). "Social care and the modern citizen: Client, consumer, service user, manager and entrepreneur". *British Journal of Social Work*, 37 (1), p. 107-122.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.
- TAYLOR, F.W. (1947). *Scientific Management*. Londres: Harper and Row.
- TRINDER, L. & REYNOLDS, S. (2000). *Evidence-Based Practice: A Critical Appraisal*. Oxford: Blackwell Science.
- UKCRC (2007). *Developing the Best Research Professionals*. Londres: Clinical Research Collaboration [Relatório da Subcomissão do UKCRC para Enfermeiras em Pesquisa Clínica].
- WERTSCH, J.V. (1998). *Mind as Action*. Nova York/Oxford: Oxford University Press.
- WOODWARD, J. (1970). *Management and Technology*. Londres: HMSO.

TRABALHANDO COM LITERATURAS

Barbara Kamler, Escola de Educação da Universidade de Deakin (Austrália).

Pat Thomson, Escola de Educação da Universidade de Nottingham (Reino Unido).

Resumo

- Reconhecimento do campo.
- Identificação dos textos mais pertinentes à pesquisa.
- Criação da justificativa para a pesquisa.
- Principais teóricos e autores;
 - Howard S. Becker
 - Christopher Hart
 - Barbara Kamler
 - Pat Thomson

Conceitos fundamentais

Trabalhar com literaturas é essencial no estudo erudito. Há quatro tarefas fundamentais que se realizam recorrendo a textos elaborados por outrem. São as seguintes:

(1) Reconhecer o(s) campo(s) pertinente(s) à investigação. Para tanto provavelmente será preciso mostrar um pouco do desenvolvimento histórico do(s) campo(s), examinando suas bases e tendências empíricas e teóricas, bem como determinar os debates

mais importantes, as principais cifras e os textos seminais.

(2) Estabelecer quais estudos, ideias e/ou métodos são mais pertinentes à pesquisa concreta que se iniciará. Nenhum projeto parte do zero; toda nova pesquisa se vale de descobertas anteriores e nelas se baseia. Rigorosas regras de citação garantem o reconhecimento devido a estes blocos construtivos preexistentes.

(3) Criar a justificativa para a pesquisa. Isto pode consistir em detectar lacunas, reunir ideias e enfoques que antes ficaram separados e/ou tratar de uma determinada dificuldade, perplexidade ou controvérsia dentro do campo em questão.

Com os três processos os pesquisadores não só estão preparados para indicar por que sua pesquisa é necessária como também têm condições de:

(4) Definir a contribuição concreta que sua pesquisa há de dar. Ao trabalharem com literaturas os pesquisadores podem denominar a(s) conversa(s) em que se envolverão e ar-

ticular o “naco” de conhecimento que estão oferecendo à comunidade de estudo.

Cenário

É por isso que se recomenda aos alunos que começam o doutorado que leiam muito, mas muito mesmo. Em parte, porque isto lhes ajudará a definir o tema da sua pesquisa. Mas também porque se espera que essas leituras passem a constituir a base do “exame da literatura”. Os alunos logo ficam aflitos com esta tarefa indeterminada e infundável. Por onde começar? Quais os textos fundamentais? Como identificar os principais autores? Quantos textos são suficientes? Quando é que a leitura para? Com muita frequência a concentração na leitura é tão absoluta que se descuida da importância de escrever sobre as literaturas e com elas. E se bem que os alunos sabem que alguém, em algum lugar e em algum momento – o examinador – vai ler o que eles escreveram, muitas vezes não se leva em consideração o que significa escrever para um leitor.

Queremos estudar a impressão do leitor. Imaginemos um examinador sentado com um original completo. Ele abre o calhamaço, lê o resumo e checa o sumário. Passa os olhos sobre a introdução e depois observa a lista de referências, detendo-se para olhar cada página de dados bibliográficos. Isto pode parecer esquisito para o leigo, como se o leitor estivesse só querendo ver se seu trabalho foi citado. Mesmo que esse seja o caso, há mais alguma coisa acontecendo aí. Com este trabalho rápido o examinador levou a cabo uma série de tarefas. Ele pode ver a argumentação que será feita na tese – ou não – e também se o trabalho está estruturado de maneira lógica – ou não. Conhece o campo em que o candidato está trabalhando e os tipos de estudiosos em que ele se baseou. Formar-se-á uma opinião neste ponto inicial e, ao ler o texto até o fim, confirmará se essa impressão se justifica ou não.

Fica claro neste cenário que o leitor-examinador não está tentando verificar se o pesquisador leu tudo. Está verificando se ele leu o bastante, pois leitura muito escassa é sinal de que a pesquisa pode carecer de profundidade conceitual. Está verificando se as referências são tecnicamente corretas, pois o desleixo neste aspecto pode indicar quer o candi-

dato não compreendeu as necessárias convenções acadêmicas. Procura também perceber o posicionamento do candidato dentro do campo de estudo, com quem ele parece estar em contato e qual poderia ser a contribuição da pesquisa. Junto com o sumário e o resumo, as referências bibliográficas compõem uma espécie de roteiro para a leitura a se iniciar e criam uma forte impressão do estudioso que o leitor encontrará.

Não nos detivemos neste cenário porque queiramos agravar a ansiedade que a “literatura” possa gerar nos pesquisadores acadêmicos principiantes, mas porque queremos analisar o trabalho complexo que ela realiza. Em vez de tomarmos o trabalho com literatura como um assunto técnico – simplesmente ler muito, resumir e agrupar livros e artigos e depois escrever um capítulo como uma série de listas tematizadas – nós entendemos que é mais útil pensar que:

(1) A literatura não é monolítica, mas plural. Muitos pesquisadores acham que, para posicionar e legitimar seu trabalho e ligá-lo ao de outrem, eles precisam utilizar uma variedade de textos: documentos sobre políticas, leitura profissional, artigos da imprensa comum e documentos achados na internet, bem como livros e artigos de publicações “acadêmicas”. Em alguns casos, a variedade pode até incluir romances, filmes e desenhos animados. E os textos podem abranger muito diversos campos. Nós opinamos, logo, que o correto é falar sobre as literaturas, em lugar de sugerir que há um único *corpus homogêneo*.

(2) As literaturas compreendem um ou vários campos de produção de conhecimento. A leitura das literaturas visa determinar o que se sabe sobre um assunto específico. Lemos para ver as categorias que outros estudiosos usam para classificar, esquadrinhar, ressaltar e embasar o campo de estudo. Tentamos ver a que trabalho prévio se recorreu e qual foi ignorado. Avaliamos os métodos aplicados para gerar os dados e o raciocínio; podemos perguntar, por exemplo, que são os participantes da pesquisa – quantos, quando, onde e como foram alocados? Também procuramos ver qual a perspectiva de conhecimento que

embasa cada texto. Com este conjunto de perguntas nós podemos comparar e contrastar e assim desenvolver uma visão dos “grupos” de literaturas que têm características ou enfoques em comum.

(3) A tarefa não consiste em examinar. Mesmo sendo preciso resumir textos e fazer listas de descobertas e raciocínios, isto é apenas um primeiro passo na construção do que se costuma chamar de “o exame da literatura”. Para nós, a noção de *exame* não é útil porque sugere que é preciso elaborar uma lista de textos resumidos. Este resumo resulta muitas vezes na fórmula da lista de lavagem de “ele disse, ela disse”, onde cada frase começa com o nome do pesquisador, como neste exemplo:

Há consideráveis diferenças de opinião sobre como definir a melhoria da escola. Gray et al. (1999) mostram que a melhoria da escola garante a melhoria ano após ano dos resultados de sucessivas turmas de alunos similares. Mede-se a melhoria em função do crescente grau de realização de todos os alunos ao longo do tempo (CHAPMAN, 2002). Isto é, ela aumenta a eficácia da escola com o tempo. Por sua vez, Mortimore (1998) descreve a melhoria da escola como o processo de melhora da forma como a escola é organizada, seus objetivos, suas expectativas, seus modos de aprendizagem, métodos de ensino e cultura organizacional. Para Gray et al. (1999) os resultados dos alunos são preponderantes, ao passo que para Mortimore (1998) o fator vital é o processo. Hopkins (2001) combina estas duas ideias – a melhoria da escola e a sua capacidade – ao definir a melhoria da escola como um “enfoque peculiar da mudança educacional que visa aperfeiçoar os resultados dos alunos”, bem como conferir à escola maior capacidade para administrar a mudança (p. 23).

O que evidentemente falta neste texto é um ponto de vista e uma postura avaliativa do autor. Talvez a técnica de listar seja inclusiva, mas ela

pode toldar as ideias que estão em discussão ao deixá-las tão desligadas.

(4) A tarefa é delimitar o campo. O trabalho de ocupar-se das literaturas visa situar o espaço para a pesquisa e decidir em que diálogo ela se insere. O propósito é esclarecer e explicitar a contribuição que a pesquisa há de fazer e suas relações com o conhecimento acadêmico anterior. Este exemplo de um parágrafo introdutório a um capítulo de literatura indica com clareza a delimitação que será feita.

Volto-me agora para aquilo que já se sabe sobre gravidez das adolescentes e educação. Em primeiro lugar vejo por que razão, segundo as literaturas, as adolescentes grávidas e as que já são mães são consideradas vulneráveis no aspecto educacional, para então detalhar a orientação sobre políticas que se deu a autoridades locais e escolas como resultado disso. Saliento que outras pesquisas dão mínima atenção à questão da educação na vida das mães adolescentes, bem como o limitado trabalho que se concentra nas próprias impressões e experiências dessas mães. É para preencher essa lacuna que eu pretendo contribuir.

O texto identifica claramente o tema da pesquisa e anuncia sua intenção de abordar padrões e tipos de conhecimento e suas fontes. Cria-se assim um espaço para situar a pesquisa. Para explicitar os movimentos sintáticos efetuados, apagamos a seguir certas partes do conteúdo deste trecho:

Volto-me agora para aquilo que já se sabe sobre _____. Em primeiro lugar vejo por que razão, segundo as literaturas, _____, para então detalhar a _____ como resultado disso. Saliento que outras pesquisas dão mínima atenção _____, bem como o limitado trabalho que se concentra nas _____. É para preencher essa lacuna que eu pretendo contribuir.

O “esqueleto sintático” é uma das diversas estratégias que desenvolvemos para ajudar os pesquisadores a prestar mais atenção à linguagem e

compreender outros modos de pensar/escrever sobre literaturas (cf. mais exemplos e estratégias em KAMLER & THOMSON, 2006 e THOMSON & KAMLER, 2010).

Enfoques alternativos para trabalhar com literaturas

Situar e encaminhar a pesquisa ocupando-se da literatura não é apenas questão de aprender novas técnicas ou novos truques. Aliás, o enfoque que descrevemos para o trabalho com literaturas está embasado em três conceitos básicos: (1) a escrita como prática social discursiva; (2) a escrita como dialógica e (3) a escrita como trabalho de texto/trabalho de identidade.

A escrita como prática social discursiva

A escrita acadêmica não se dá no vácuo. É útil entendê-la como uma prática social discursiva, inserida num emaranhado de práticas culturais e históricas que são tanto institucionais quanto disciplinares. Usando o modelo de três níveis do discurso proposto por Fairclough (1992), vemos a escrita moldada “não só pelas circunstâncias em que os alunos estão escrevendo, mas também pelo ambiente social, cultural e político em que ocorre a elaboração da tese” (CLARK & IVANIC, 1997: 11). O fato de se enxergar a escrita da pesquisa como discurso torna visíveis os meios complexos por meio dos quais ela é regrada e constituída por convenções e protocolos específicos da disciplina, pelo diálogo com supervisores, mentores ou colegas que encarnam a disciplina e a instituição, bem como por regimes de política de educação superior predominantes que limitam o que pode ser tema de pesquisa e de escrita. Os autores acadêmicos precisam de tempo para compreender e pôr em prática essas práticas discursivas.

A escrita como dialógica

O teórico literário russo Mikhail Bakhtin (1981) sugeriu que os textos podem ser monológicos ou dialógicos. Um texto monológico é aquele que tenta definir o significado de forma concisa, definindo e redefinindo o que se pretende até os leitores ficarem com limitadas oportunidades de criar

significado. A prosa monológica pode ser maçante e monótona e/ou cheia de jargão alienante. O uso ritualista de literatura redigida como uma enumeração enfadonha tende a resultar em texto monológico. Pelo contrário, na opinião de Bakhtin, o texto dialógico não só é vívido e agradável de ler como também convida o leitor a descobrir nele muitas ressonâncias com outros textos, bem como múltiplas possibilidades de utilização. O texto dialógico envolve o leitor numa conversa.

A escrita como trabalho de texto/trabalho de identidade

Em lugar de ser vista como um conjunto de regras e estruturas padronizadas, a escrita doutoral pode ser melhor compreendida como trabalho de texto/trabalho de identidade. Isto é, textos e identidades formam-se juntos na escrita e por meio dela. As práticas de redação acadêmica produzem ao mesmo tempo um estudioso e um texto. No mundo acadêmico, os textos e seus autores são inseparáveis. A divulgação da pesquisa como investigação pública e documentada efetua-se mediante textos que são uma extensão do erudito e da sua erudição. O que preocupa especialmente aos alunos de pesquisa é se são interessantes ou persuasivos – eles receiam não chegar a fazer uma verdadeira contribuição para o conhecimento. Não surpreende que muitas vezes estas tensões venham à tona no texto, mas com frequência elas são interpretadas como sinais de “redação deficiente”, embora se trate da dificuldade do aluno em escrever como uma autoridade quando não se sente autorizado.

Histórias obtidas no campo

No nosso entender, os três conceitos entrelaçados de escrita como prática discursiva social, escrita como dialógica e escrita como trabalho de texto/trabalho de identidade estão imbricados em todo trabalho com literaturas, quer seja um capítulo de literatura de dissertação, uma revisão encomendada ou uma análise detalhada de literaturas pertinentes numa publicação periódica. Nas duas histórias obtidas no campo que aqui contamos vemos pesquisadores principiantes lidando com literatura.

Ressaltamos que seus esforços não só envolvem as tarefas técnicas de classificação, seleção, categorização e redação sucinta, mas estão estreitamente ligados a suas identidades como acadêmicos em formação em determinados contextos institucionais e disciplinares.

Reconhecimento do campo: A história de Denise

Denise foi diretora de escola. Ao começar seu doutorado ela já resolvia investigar as razões pelas quais os diretores deixam seus cargos antes de se aposentarem. Tinha especial interesse em pesquisar a situação nas escolas primárias anglicanas, setor onde ela trabalhava. Já conhecia as literaturas provenientes do *National College for School Leadership* e aquelas mencionadas na imprensa do país. Como era de se esperar, a primeira tarefa dela ao iniciar seu doutorado foi ler, ler extensamente sobre o tema.

Sentindo-se assoberbada pela quantidade de material, Denise começou simplesmente por dividir os textos em duas categorias: (1) aqueles que eram o resultado de pesquisa acadêmica e (2) todos os demais textos, como documentos sobre políticas, artigos publicados na mídia e relatórios do governo.

A leitura e a escrita de Denise tiveram por arcabouço um curso de redação acadêmica na sua universidade, onde ela seguiu uma série de estratégias apresentadas pelo professor. A primeira parte do curso centrava-se na redação de resumos econômicos. Assim, à medida que lia ela registrava cada texto em uma nota de fim de capítulo juntamente com breves anotações sobre:

- o aspecto da oferta de diretores tratado no texto;

- a amostra da pesquisa (quem, quantos, qual o setor, país de origem) e método;
- a argumentação apresentada.

Este foi um processo que o curso de redação ajudou Denise a entender como uma análise. Denise também foi instada a elaborar algumas comparações iniciais de textos escolhidos, para compreender a base sobre a qual se poderia discutir cada texto em relação com os outros.

A seguinte estratégia apresentada pelo professor foi a de reconhecer o campo, isto é, classificar as literaturas em grupos identificáveis, cada um dos quais trata de um aspecto similar do tema pertinente. Denise assustou-se com a quantidade de material que havia colhido sobre o processo de afastamento dos diretores das escolas. Contudo, ela conseguiu fazer seu trabalho sistematicamente com mais de cem textos. Não foi um processo fácil.

Finalmente, ela distingui seis “blocos” de textos; nesse ponto, ela checou os agrupamentos com seu supervisor para ver se faziam sentido para alguém com mais conhecimento especializado na área. Depois, ela fez três coisas: (1) atribuiu uma cor diferente a cada “bloco”; (2) escreveu num bilhete autoadesivo uma nota sobre cada texto na cor do respectivo grupo e (3) colou os bilhetes em folhas A3 sobre o piso da sua sala de estar. Então ela pode classificar cada folha A3 com bilhetes para determinar os temas mais importantes dentro de cada “bloco” e depois resumir cada um por escrito (cf. um exemplo de “bloco” na Figura 2.1).

Em seguida, Denise enfrentou o desafio de elaborar uma argumentação com base nesses “blocos”. O professor de redação pediu-lhes que pen-

Fatos e cifras sobre oferta e contratação

O que sabemos?

- Muitos diretores estão deixando seus postos (levantamentos nacionais de HOWSON, 2002, 2005, 2007, 2008).
- Há previsões de uma “bomba-relógio” demográfica (NCSL, 2008; cf. tb. comparação na Austrália: D'ARBON, 2003. • DUIGNAN et al., 2001).
- É difícil contratar diretores, especialmente em escolas anglicanas (levantamentos de Howson).

Figura 2.1 Um “bloco” de literaturas

sasse visualmente colocando os blocos sobre um mapa. Depois, ela foi incumbida de falar sobre as relações entre os grupos para seus colegas da aula de redação e justificar sua pesquisa.

O resultado textual desse trabalho de classificação, exame minucioso e esclarecimento foi que Denise preparou uma folha A3 com bilhetes organizados em seis blocos principais (Figura 2.2). A conversação de Denise “com o campo” foi mais ou menos assim: Eis os fatos e as cifras quanto ao afastamento de diretores (Figura 2.1; Figura 2.2, bloco 1). As razões dadas para a aparente desistência são fastio, vontade de ter um novo desafio e/ou não mais se sentir competente (Figura 2.2, bloco 2) e as mudanças no papel do diretor (Figura 2.2, bloco 3). Os efeitos do fastio e/ou da mudança de papel são que os diretores têm de escolher entre preservar sua sanidade mental e sacrificar-se. Muitos optam por deixar a profissão ainda cedo (Figura 2.2, bloco 4). Com isso, o

sistema sofre uma fuga de conhecimento especializado – embora esta opinião seja contestada – e possíveis candidatos desistem de concorrer aos cargos (Figura 2.2, bloco 6).

Além disso, Denise descobriu em documentos sobre políticas as “soluções” que estavam sendo implementadas (Figura 2.3). Essas soluções cuidavam da contratação, mas não das renúncias prematuras nem de suas razões, que coincidentemente podiam ser também as razões que dissuadiam possíveis novos diretores.

Portanto, era necessária uma mudança de políticas para conciliá-las com o que já se sabia. Este conjunto de textos de políticas formou um sétimo bloco de literaturas. (Não mostramos esse bloco no diagrama da figura 2.2, onde ele seria representado por um sétimo círculo.) Como resultado deste trabalho com a literatura, Denise se deparou com uma pergunta crucial: Será que o que já se sabe é tudo o que há para se saber?

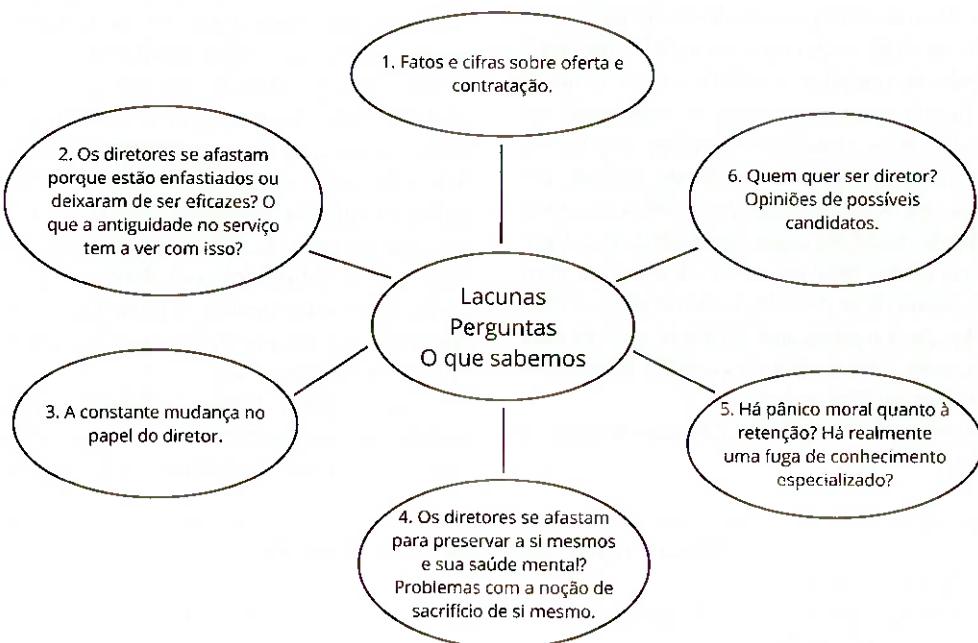


Figura 2.2 Seis blocos de textos

"Soluções políticas" para a questão da oferta do diretor

- Planejamento de sucessão – crescer em seus próprios esquemas, coliderança, aposentadoria planejada.
- Organização estrutural das respostas – surgimento e profissionalização dos gestores de negócio, federações, coliderança, executivos líderes.

Figura 2.3 Soluções políticas

Finalmente, Denise conseguiu detectar as lacunas na literatura que diziam respeito a seu interesse específico de pesquisa. Havia informação sobre a escassez da oferta de diretores, mas pouca desagregação de dados sobre afastamentos prematuros. Qual era a idade dos diretores? Para onde iam depois de se demitirem? Como se relacionavam estas duas questões com o setor anglicano do ensino que especificamente interessava a Denise? Não havia pesquisa feita nesse setor em particular. Não estava claro, portanto, se as principais razões mencionadas para o afastamento de diretores em geral eram também aplicáveis a esse grupo ou se havia outras razões relacionadas ao fundamento religioso das escolas. Com base no seu reconhecimento do campo, Denise pôde afirmar que se houvesse uma mudança na política, como a pesquisa existente recomendava, a pesquisa dela teria de ser realizada de modo a evitar a elaboração de soluções erradas em políticas para esse setor específico.

O exemplo mostra como Denise, numa fase inicial de candidatura, foi capaz de aplicar sua base de conhecimento profissional na sua pesquisa doutoral e valer-se dela para construir seu projeto de investigação e sua *persona* acadêmica. É importante frisar que ela teve apoio e estrutura para “dominar” as literaturas. A estratégia de reconhecimento criou um espaço para o projeto de pesquisa dela e esboçou a contribuição a ser feita. Com o reconhecimento Denise teve condições de se focar no campo de produção de conhecimento e não teve de encarar um processo de resumo e análise técnica. Por ter começado o processo de pesquisa com um enfoque estruturado da tarefa de “leitura”, ela não fez uma lista enfadonha de “ele disse, ela disse”. Em lugar disso, ela aprendeu a falar com autoridade sobre a diversidade de tendências, pressupostos, bases empíricas e controvérsias existentes no seu campo de estudo.

Ela ainda não escreveu a seção expositiva da sua dissertação, mas já elaborou uma proposta de pesquisa ampliada, na qual se valeu deste reconhecimento para justificar seu tema e o objeto deste. O reconhecimento também embasou a palestra com apresentação em PowerPoint onde ela defendeu a necessidade de sua pesquisa. Assim, mesmo nesta fase inicial da candidatura, a relação dela com as literaturas é autorizada e confiante – mesmo que não sinta isso quanto a seu trabalho de campo e suas descobertas, ela sabe que seu estudo tem base e justificação sólidas.

Conversando com o campo: a história de Calvin

Calvin é um ex-professor de ensino médio com amplo conhecimento especializado em letramento digital e multimodal. Sua pesquisa doutoral adotou um paradigma de investigação realizada por profissional praticante para examinar as pedagogias de letramento digital que ele desenvolvera com seus alunos sino-americanos de primeira e segunda geração. Ele afirma em sua tese que ao se envolverem com letramento na internet os alunos puderam mobilizar sua experiência de letramento extraescolar e também melhorar seu avanço no letramento na escola.

Após a graduação, Calvin conseguiu um cargo em tempo integral numa universidade, onde se viu urgido a publicar sua pesquisa e ganhar um perfil em publicações submetidas à revisão por pares. Recorremos a trechos de um artigo que ele apresentou a uma publicação de alto nível na área de letramento para examinar as dificuldades de trabalho de texto/trabalho de identidade que ele ainda enfrentava ao trabalhar com literaturas. O Trecho 1 faz parte da introdução, onde Calvin tenta situar seu estudo no contexto acadêmico recente.

Trecho 1

As mudanças nas condições sociais decorrentes da globalização e os avanços nas tecnologias de comunicação ensejaram respostas pedagógicas novas e inventivas. Elas abrangem multiletramentos (NLG, 1996; COPE & KALANTZIS, 2000; ALBRIGHT; PUROHIT & WALSH, 2006a; WALSH, 2006), multimodalidade (JEWITT, 2008; KRESS; JEWITT; OGBORN & TSATSARELIS, 2001; KRESS & VAN LEEUWEN, 2001) e projeto (NLG, 1996; KRESS, 2000, 2003; JANKS, 2000). Estas pedagogias baseiam-se em diversas tradições a partir de estudos críticos sobre letramento (LANKSHEAR & McLAREN, 1993; LANKSHEAR, 1998; LUKE, A., 1996; LUKE, C. 1992). O New London Group (1996) introduziu o termo “multiletramentos” e instou à criação de uma pedagogia de letramento que vá além das limitações dos textos linguísticos para dar aos alunos um melhor futuro social.

Assim como os multiletramentos, a multimodalidade surgiu em resposta às mudanças no panorama social e semiótico (JEWITT, 2008). No que tange à educação para o letramento, a multimodalidade lida com a criação de significado mediante diversos modos (linguístico, de imagem, de áudio, gestual, de olhar e espacial), sem que nenhum deles seja necessariamente privilegiado. A Teoria da Multimodalidade (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001) atenta para todos os modos de comunicação e o que se pode expressar e representar em determinados contextos. Os professores que praticam pedagogias de multiletramentos aplicam a Teoria da Multimodalidade para ensinar explicitamente os alunos a analisarem todos os modos em qualquer texto (linguístico, de áudio, visual e assim por diante) ou fato comunicativo (conversa, gesto, movimento e olhar)...

Este texto expõe muitos dos problemas que já observamos em trabalhos com literatura. Há uma longa lista de pesquisadores destacados e uma pequena exposição sobre teoria e pedagogia de multiletramentos e multimodalidade. Este acúmulo de erudição não é seletivo e continua por seis páginas nas quais Calvin parece ficar de parte e deixar que os especialistas falem. Ele não faz avaliação alguma nem dá indícios de onde seu trabalho se encaixa. Uma maneira de se entender este jeito tedioso de escrever é dizer que Calvin ainda está “preso” na sua identidade de aluno de doutorado. Parece estar ainda escrevendo para leitores-examinadores e fazendo exibição de seu conhecimento como tática para sustentar suas credenciais como estudioso que conhece o campo.

Mas é claro que os revisores e editores de publicações periódicas são leitores bem diferentes dos examinadores. E Calvin ainda não se deu plena conta de quem são os novos leitores para quem está escrevendo. Um dos revisores de publicação percebeu o problema e escreveu o seguinte:

O ensaio começa com a intenção de ligar-se com as principais teorias na sua primeira seção. O autor tenta usar a literatura para enquadrar o estudo de caso, mas eu não acho que ela acrescente grande coisa aos dados empíricos e os fundamentos teóricos que ela abrange estarão bem trilhados para os leitores da publicação X. O texto mostra que o autor se sente muito mais à vontade com o estudo do que com a parte de exame da literatura no ensaio, e eu sugeriria que ele suprimisse e/ou resumisse consideravelmente grande parte dessa primeira seção...

Este comentário é útil porque aponta para a desconexão entre literaturas anteriores e a pesquisa de Calvin e a necessidade de eliminar grande parte dela. Calvin conversou com um orientador sobre como pôr em prática esse conselho e o orientador lhe deu artigos para analisar como outros estudiosos criavam uma postura de avaliação no texto, salientando a índole dialógica da escrita e de que modo os autores geravam uma conversação com o campo de estudo: eles argumentam, concordam,

qualificam e escolhem para situar suas próprias contribuições. E o orientador falou sobre a contribuição de Calvin. Quais pesquisas anteriores ele tinha usado e por que as usara? O que ele acrescentava e onde seu trabalho se encaixava? O que não era pertinente à pesquisa que ele estava descrevendo? O Trecho 2 é da revisão de Calvin, na qual ele condensou seis páginas de trabalho com literatura em uma e meia e mudou drasticamente sua postura textual e de identidade.

Trecho 2

Este artigo descreve pesquisa de profissional praticante na qual eu apliquei um currículo de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; WALSH, 2006) que requeeria dos alunos uma análise de discurso de textos de estudo e da mídia (ALBRIGHT; PUROHIT & WALSH, 2006a; WALSH, 2007, 2008). Sendo um professor em atividade na era da nova mídia (KRESS, 2003), eu associei as tecnologias de comunicação na internet com minha instrução em letramento (ALBRIGHT; PUROHIT & WALSH, 2002, 2006b; KAMLER & COMBER, 2005; LANKSHEAR, SNYDER & GREEN, 2000; MARSH, 2005; SNYDER & BEAVIS, 2004) e pedi aos alunos que representassem novamente sua aprendizagem de letramento mediante projeto digital multimodal. O ensaio começa com uma descrição geral do currículo de multiletramentos que me forneceu um novo arcabouço para ajudar-me a lidar com o acesso, a produção e a distribuição de textos digitais. A seguir, ele explica de que maneira as tecnologias foram incorporadas ao currículo, por meio de uma parceria escola-museu. Eu mostro que essa parceria ofereceu espaços onde os alunos puderam integrar, socializar e aprender tanto no mundo real como no virtual (BEAVIS & CHARLES, 2007; LAM, 2006; MARSH, 2003; SEFTON-GREEN, 2006). É importante mencionar que eles também foram capazes de desenvol-

ver uma nova série de práticas multimodais de letramento para refutar e desafiar os discursos racistas e excludentes que julgaram problemáticos.

Aqui Calvin utiliza a literatura para fazer defender a sua contribuição. Ele apresenta-se com a identidade acadêmica mais confiante de um professor-pesquisador que tenta oferecer algo relevante a seus alunos. Ele usa a teoria multimodal (em lugar de exibi-la) para sustentar as novas práticas multimodais que projeto mediante uma parceria com um museu. O artigo foi aceito e passou a ser um marco decisivo na reconstituição da identidade de Calvin, com a qual ele se sentiu mais capaz de ocupar seu lugar junto a seus pares concorrendo pela publicação em revistas acadêmicas.

Palavras finais

Denise e Calvin estão em diferentes fases de suas carreiras acadêmicas. Ela está entrando para o campo e ele tenta surgir dele como um acadêmico especialista. As duas histórias indicam que Denise e Calvin contaram com orientação e apoio para fazer o trabalho com literatura. Denise aprende ainda cedo na sua candidatura a importância de criar uma relação entre as pesquisas preexistentes e a sua. Calvin continua a aprender num novo contexto de redação para publicação periódica. Ele deu-se conta de que não podia saber quais literaturas incluir ou excluir enquanto não tivesse certeza quanto à sua própria contribuição.

O tipo de trabalho com literatura que os pesquisadores precisam fazer muda conforme a etapa do projeto de pesquisa. Todos os pesquisadores precisam reconhecer o(s) campo(s) pertinente(s), situar seu projeto nele(s) e criar o espaço e a indicação para seus trabalhos. Eles precisam manter as literaturas em tensão com a pesquisa conforme esta avança. E, finalmente, precisam arrancar o excesso de erudição anterior para pôr em primeiro plano a contribuição concreta que eles fazem e ressaltar a conversação em que estão envolvidos.

Os pesquisadores também precisam adequar seu modo de escrever sobre a literatura de acordo com os objetivos do texto. Talvez eles possam fazer o mesmo tipo de leitura em geral para toda pesquisa, mas diferentes tipos de publicação exigirão

diferentes maneiras de escrever. Com frequência os revisores de artigos para publicações desesperam quando têm de atravessar a muito custo uma seção abrangente chamada de “exame da literatura”, sobretudo quando ela inclui grandes fatias de literatura extraídas da dissertação. Os autores precisam levar seriamente em consideração seus leitores e o gênero do texto (livro, artigo, relatório de pesquisa para os patrocinadores, tese etc.) e escrever ou reescrever de forma adequada. Qual a melhor maneira de criar uma conversa animada com os pares na comunidade de leitores de uma revista e sustentar a importância do trabalho? Que tipo de conversação sobre literatura é possível quando se tem a fartura de um original com o porte de um livro e não os limites de um artigo de 5.000 palavras? E qual o grau de detalhe que os patrocinadores querem ter mesmo sobre o campo de estudo em que a pesquisa se situa?

A importância de ocupar-se das literaturas não é só um processo ritual ou mecanicista. Como temos dito, é sempre um processo que implica a compreensão da prática social discursiva de pesquisa/escrita acadêmica, da índole dialógica dos textos elaborados e do trabalho de texto/trabalho de identidade inextricavelmente envolvidos. Em última análise, o conjunto dos leitores determinará o tipo de texto sobre literaturas que se produzir. E uma vez que há diferentes leitores e diferentes propósitos para diferentes tipos de textos de pesquisa, jamais haverá um só jeito de redigir um “exame” de literatura.

Referências anotadas

BECKER, H.S. (1986). *Writing for Social Scientist: How to Start and Finish Your Thesis*. Chicago, IL: University of Chicago Press. [No capítulo que apropriadamente intitulou “Aterrorizados pela literatura”, Becker sugere que os alunos encarem a erudição como um empreendimento cumulativo, usando o trabalho de outrem como ajuda na construção de suas argumentações. O caráter doméstico de sua metáfora da mesa ajuda a perder o medo de se vincular com acadêmicos especialistas.]

BOOTE, D.N. & BEILE, P. (2005). “Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature

review in research preparation”. *Educational Researcher*, 34 (6), p. 3-15. [Boote e Beile afirmam que uma boa dissertaçāo de pesquisa baseia-se num exame aprofundado da literatura. Nós concordamos e recomendamos especialmente a análise deles sobre as normas e os critérios para avaliar um bom exame da literatura.]

DUNLEAVY, P. (2003). *Authoring a PhD: How to Plan, Draft, Write and Finish a Doctoral Dissertation or Thesis*. Londres: Palgrave. [Nós gostamos do uso que Dunleavy faz da palavra autoria. Sua metáfora da tese que é carregada pela frente com literatura ou por trás com resultados apresentados é útil porque ressalta a “contribuição central” da pesquisa. Gostamos de como ele defende que não se dê espaço nem deferência demais ao trabalho alheio.]

GOLDEN-BIDDLE, K. & LOCKE, K. (1997). *Composing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Este é um dos poucos textos que apresentam formas de conceituar o modo de situar a contribuição peculiar no campo.]

HART, C. (1988). *Doing a Literature Review*. Londres: Sage. [Este é o mais citado dos textos sobre trabalho com literatura. Consideramos úteis as abordagens de Hart para o trabalho de reconhecimento.]

HERR, K. & ANDERSON, G. (2005). *The Action Research Dissertation – A guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Herr e Anderson não dedicam muito tempo a discutir literatura em si, mas sua ideia de que as literaturas se ampliam de acordo com os ciclos da pesquisa de ação é importante, tanto quanto a insistência deles em que a pesquisa de ação também contribui para as literaturas.]

KAMLER, B. & THOMSON, P. (2006). *Helping Doctoral Students Write: Pedagogies for Supervision*. Londres: Routledge. [Em nosso livro há dois capítulos sobre o trabalho com literaturas, onde apresentamos mais estratégias e exemplos de trabalho de texto/trabalho de identidade em diversos campos de produção de conhecimento.]

LILLIS, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Londres: Routledge. [Lillis oferece uma ampla série de exemplos de escrita acadêmica como prática social discursiva. Ela aborda os problemas de identidade enfrentados por dez alunos de graduação atípicos no ensino superior. Ela mostra as complexidades e ambigui-

dades necessárias para passar a fazer parte de um campo de pesquisa.]

WALLACE, M. & WRAY, S.A. (2006). *Critical Reading and Writing for Postgraduates*. Londres: Sage. [Wallace e Wray apresentam diversas estratégias para fazer o trabalho necessário para reconhecer o campo. Os exercícios deles são o ponto de partida para saber como atuar nos debates e procurar padrões no que à primeira vista pode parecer uma mixórdia de textos.]

CLARK, R. & IVANIC, R. (1997). *The Politics of Writing*. Londres: Routledge.

FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Londres: Polity.

THOMSON, P. & KAMLER, B. (2010). “It’s been said before and we’ll say it again: Research is writing”. In: THOMSON, P. & WALKER, M. (orgs.). *The Routledge Doctoral Student’s Companion: Getting to Grips with Research in Education and the Social Services Handbook*. Londres: Routledge, p. 149-160.

Referências adicionais

BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination – Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press [Trad. inglesa de C. Emerson e M. Holquist].

3

QUESTÕES ÉTICAS NA GERAÇÃO DE CONHECIMENTO PÚBLICO

Helen Simons, Escola de Educação, Universidade de Southampton (Reino Unido).

Heather Piper, Instituto de Pesquisa Educacional e Social da Universidade Metropolitana de Manchester (Reino Unido).

Resumo

- Consentimento informado.
- Confidencialidade e anonimato.
- Acesso antes da publicação.
- Ética situada.
- “Fazer o bem” e também “não fazer mal algum”.
- Principais teóricos e autores.
 - Dianna L. Newman
 - Robert D. Brown
 - Pot Sikes
 - Heather Piper
 - Helen Simons

Conceitos fundamentais

Helen Simons

Os princípios éticos são abstratos e nem sempre é óbvio como eles devem ser aplicados em determinadas situações... Alguns dos problemas éticos mais difíceis de resolver decorrem de conflitos entre princípios e a necessidade de conciliá-los. Achar o equilíbrio de tais princípios em situações

concretas é o ato ético por excelência (HOUSE, 1993: 168).

Introdução

A ética na pesquisa é uma prática situada, como a citação anterior reflete. As decisões éticas resultam da ponderação de uma miríade de fatores nas complexas situações sociais e políticas em que fazemos pesquisa. Com frequência se redigem conjuntos de princípios para proteger os direitos dos participantes na pesquisa, bem como para orientar as ações do pesquisador no campo. Em algumas disciplinas, as propostas de pesquisa têm de passar por comissões de ética que julgam não só se a pesquisa é sensível a “assuntos” humanos como também, em muitos casos, se a metodologia é fundamentada e adequada para a pesquisa em questão. Este capítulo descreve diferentes formas de conceber o modo de agir eticamente em pesquisa social e salienta os dilemas morais com que podemos nos defrontar. Primeiro ele descreve os conceitos fundamentais tradicionais associados com a realização de pesquisa ética em ciências sociais,

como consentimento informado, confidencialidade e anonimato e acesso antes da publicação. Em segundo lugar o capítulo examina brevemente a tendência crescente na publicação a seguir princípios e orientações éticas de organizações profissionais e à institucionalização de comissões de ética. Em terceiro lugar se procede a analisar o conceito de ética situada. Finalmente se examina o papel do pesquisador, tendo em vista que com muita frequência as diretrizes éticas atentam mais para os direitos *dos* participantes do que para os direitos éticos do pesquisador e/ou o perigo *para* este. Frequentemente se define a prática ética como “não fazer mal a alguém”. Neste capítulo adotamos a postura de que também devemos aspirar a “fazer o bem”, ou seja, fazer pesquisa que beneficie os participantes de maneira inegável.

Conceitos éticos comuns

Consentimento informado

Com algumas exceções – aqueles que alegam que não seria possível realizar certos estudos de observação participante se o consentimento informado fosse a regra –, a maioria dos autores de trabalhos sobre ética na ciência social adere ao conceito de consentimento informado. Isto é, que as pessoas a serem entrevistadas ou observadas devem dar sua autorização tendo pleno conhecimento da finalidade da pesquisa e das consequências que sua participação terá para elas. Em muitos casos é preciso que a pessoa disposta a participar assine um formulário de consentimento informado. No entanto, obter o consentimento informado não é um processo simples. Primeiro, costuma haver uma tensão entre informar “plenamente” e conseguir acesso; descrever todas as possíveis consequências pode fazer com que os participantes em potencial desconfiem ou se recusem a participar. Em segundo lugar, nem sempre é possível prever as consequências. Mais adequado é o conceito de “consentimento informado atualizado” ou “consentimento em andamento”, isto é, renegocia o consentimento informado ao longo da pesquisa, atentando para os riscos no campo e como os participantes os percebem em cada etapa. Terceiro, é preciso o consentimento informado de toda pessoa entrevistada e/ou obser-

vada, não apenas o do principal responsável pelo acesso a uma instituição ou um projeto. Em quarto lugar, há a dificuldade de se obter consentimento informado de grupos nos quais os pares podem pressionar pela participação, ou de determinadas pessoas, por exemplo, aquelas com dificuldades de aprendizagem ou crianças, quando um adulto tem autoridade e/ou responsabilidade pelo comportamento ou a avaliação.

Confidencialidade e anonimato

O segundo pressuposto comum na prática ética da ciência social é a confidencialidade no processo de realização da pesquisa e o anonimato das pessoas na apresentação dos resultados. Ambos os aspectos estão ligados em muitos casos, como se o segundo – ou seja, usar pseudônimos nos relatórios – justificasse a divulgação de informação obtida em sigilo. Todavia, é preciso analisar os dois conceitos em separado. A confidencialidade é um princípio pelo qual as pessoas podem não só falar em sigilo como também recusar-se a autorizar a publicação de material que no seu entender possa prejudicá-las, o que frequentemente se expressa com a frase “pede-se manter isto em sigilo”. O anonimato é uma condição que oferece alguma proteção da privacidade por seu intuito de não identificar pessoas, mas não pode garantir que não haja prejuízo. Não se pode prever a reação das pessoas a relatórios de pesquisas. A menos que seja totalmente mascarado, o contexto dá indícios da identidade, mesmo quando se trocam os nomes e lugares. De mais a mais, nem todos os participantes de um estudo de pesquisa podem ser mantidos no anonimato, e o número de pessoas nesta situação com frequência é maior do que imaginamos. Em tais casos, um preceito ético sensato é solicitar aos indivíduos envolvidos que autorizem o uso dos dados num contexto ou relatório específico.

Além da situação óbvia em que ocorre transgressão da lei, em cujo caso ninguém pode se abrigar sob um acordo de confidencialidade, há algumas situações onde o anonimato não é caminho certo a seguir. Por exemplo, para o aconselhamento a pessoas que sofreram perdas já se argumentou que para ajudá-las a lidar com o processo de luto é importante manter o falecido “vivo”, por assim

dizer, visivelmente e mediante discussão usando seu nome e seu rosto verdadeiros. Neste contexto, manter o anonimato equivale a uma morte dupla. Uma segunda razão para não manter o anonimato é fomentar o desenvolvimento da reflexividade ética entre os participantes e o pesquisador, por meio de um processo de deliberação aberta e sincera dos problemas e das possíveis consequências, de modo que o resultado seja moral e eticamente defensável para todos. Por fim, a manutenção do anonimato pode ser *inadequada* naqueles tipos de pesquisa de ação e participativa nos quais os participantes, individualmente ou em conjunto, pesquisam sua própria prática ou seu contexto de política. Em tais casos é importante mencionar o nome da pessoa para reconhecer sua contribuição à geração de conhecimento.

Acesso antes da publicação

À primeira vista, este preceito de dar aos participantes a oportunidade de lerem um relatório de pesquisa antes de divulgá-lo parece corresponder ao princípio do respeito às pessoas. Mas isso depende muito do propósito. Se for apenas para os participantes ficarem cientes de aspectos críticos e não se sentirem chocados quando o relatório vier a público, isto protege mais o pesquisador do que os participantes. Se o intuito é dar aos participantes a oportunidade de comentar e talvez acrescentar o relatório, esta atitude demonstra maior respeito à possível diferença de interpretação e ao direito de ter voz ativa.

Orientações éticas

Muitos pesquisadores sociais redigem princípios e procedimentos éticos que refletem as preocupações anteriores, com base na ética tradicional aplicada à pesquisa, sobre obrigações e direitos e análise de danos e benefícios. Outros incorporam a essas declarações valores democráticos de justiça, equidade e respeito à privacidade das pessoas e conhecimento público. Por exemplo, confira Simons (2006) e, quanto às crianças, Alderson e Morrow (2003).

Muitas associações profissionais também têm publicado guias para facilitar a prática ética (p. ex.,

AERA, 1992; UKES, 2003). Algumas aspiram a estabelecer normas para julgar a qualidade da pesquisa. Outras estão expressas em termos de códigos e regras, enquanto outras ainda preferem declarações de princípios, que oferecem orientação para tomada de decisões éticas e uma base sobre a qual seria possível desenvolver códigos e regras. Essas orientações geralmente incorporam uma ética normativa, que trata de como as pessoas deveriam se comportar (NEWMAN & BROWN, 1996).

As orientações éticas variam em muitas outras dimensões, como na medida em que fazem ou não distinção entre questões ético-morais e científico-metodológicas e na linguagem quase jurídica em que às vezes são escritas. Em muitos casos falta clareza entre questões éticas e legais. Por exemplo, tratar os participantes “justa e igualmente” consta da Lei de Direitos Humanos e é hoje um imperativo legal. Contudo, a interpretação de “tratar de maneira justa” continua a ser um problema ético.

Comissões de ética

Estabelecidas há muito tempo no campo da medicina, as comissões de ética vêm surgindo cada vez mais nas ciências sociais e em outras áreas profissionais. Elas existem para garantir que os pesquisadores levem em consideração as questões éticas que podem surgir, tendo desenvolvido protocolos para proteger os participantes contra todo dano. Em muitos casos essas comissões agem como guardiões do que se deve considerar metodologia de pesquisa. Há quem afirme (p. ex., LINCOLN & TIERNEY, 2004) que as comissões de ética estão agindo, na prática, como vigias, monitores e defensores de reputações, bem como na prevenção de litígios. Por consequência, elas talvez inibam a liberdade de pesquisa, especialmente em temas que podem ser melindrosos. Onde isto acontece, a função dessas comissões passou a fazer parte da cultura de gerenciamento e não necessariamente tem a ver com a ética (LINCOLN & TIERNEY, 2004; SIKES & PIPER, 2008).

Ética situada

Os princípios proporcionam um marco de referência comum e são úteis para a tomada de deci-

sões norteada pela ética. Entretanto, eles são declarações de intenção abstratas e não podem ser seguidos como se fossem regras. A prática ética depende de como se interpretem e apliquem os princípios no contexto sociopolítico específico da pesquisa. Há exemplos de tais decisões éticas concretas em Simons e Usher (2000), Lee-Treweek e Linkogle (2000) e Simons (2009: 96-111).

A aplicação de princípios gerais e códigos de prática tem origem quase sempre num enfoque racional para a ponderação dos direitos, deveres e obrigações dos indivíduos de diferentes grupos. Com o crescimento da pesquisa feminista, o pensamento pós-moderno e as práticas participativas e democráticas, invoca-se agora um outro conceito de ética: a ética do cuidado ou ética relacional (NODDINGS, 1984). Esta ética preocupa-se mais com os relacionamentos, a vida e o contexto das pessoas do que com leis e princípios universais. Este enfoque tem muito em comum com o discurso ético da justiça social (HOUSE, 1993) e da redistribuição do poder nos relacionamentos em pesquisas e avaliações (MacDONALD, 1976). Ele tem também afinidades com formas de pesquisa participativa (ETHERINGTON, 2007) que encorajam os participantes a desenvolverem sua própria prática ética nos grupos e contextos em que trabalham e uma ética que leva em consideração as diferenças culturais específicas entre pessoas.

Resumindo, a ética situada reconhece a singularidade e a complexidade de cada situação; para tomar qualquer decisão ética é preciso saber de que maneira exata muitos dos fatores anteriores se manifestam no contexto sociopolítico concreto. A que o pesquisador deve recorrer?

Na opinião de alguns, o recurso final é à nossa própria consciência. Todavia, para ser justificável como prática ética, isso teria de ser acompanhado de uma disciplinada abordagem introspectiva sobre o nosso próprio comportamento. Outros têm recomendado ampliar o ponto de referência. Soltis (1990) propõe que se considere a questão/situação com três perspectivas diferentes: a da pessoa (o pesquisador, neste caso), a da profissão e a do público, observando os diferentes dilemas que se apresentam com cada uma. Newman e Brown (1996) oferecem um enquadramento para a tomada

ética de decisões que inclui intuição, regras e códigos, princípios e teoria, valores e crenças pessoais e ação, listando algumas perguntas para o pesquisador se fazer com relação a cada um. Talvez isto pareça racionalista demais. Todavia, tendo em vista a incerteza, a complexidade e o juízo profissional preciso que temos de fazer no “momento ético” (USHER, 2000), isso nos faz atentar para diversas questões que precisamos incorporar à nossa consciência para sustentar a tomada ética de decisões em pesquisa.

Ética para o pesquisador

Os princípios e parâmetros éticos tendem-se ocupar de proteger os participantes contra prejuízos ou, em alguns casos, a conferir-lhes poder. Raramente se presta similar atenção ética ao pesquisador. Mas isso está mudando com a crescente percepção dos riscos e do perigo ético a que o pesquisador pode ficar exposto ao estudar certos contextos. Lee-Treweek e Linkogle (2000) defendem com fundamento que se corrija a atenção predominante dada aos participantes, considerando os riscos e perigos éticos que pode enfrentar um pesquisador social em situações de campo, distinguindo entre perigo emocional, físico e ético. O que aqui nos interessa é só a ética, isto é, os riscos associados com o fato de fazer juízos morais no campo, embora possa haver vínculos com o perigo emocional – e até físico – no enfrentamento de dilemas éticos. Os erros de juízo sobre o que estudar ou como estudar a vida social influem na visão que outros têm de nossas pesquisas. A primeira história na seguinte seção ilustra o outro lado desta moeda, quando outros julgam, mediante seu controle, se os pesquisadores podem ou devem assumir riscos. Para Treweek e Linkogle (2000: 5-6), o perigo ético mais crítico apresenta-se talvez no estudo de culturas desconhecidas, onde existe o risco de infringirmos inadvertidamente suas normas culturais através da lente das nossas, bem como ao estudar grupos extremistas. Em certos casos é por esta razão, ou para estudar grupos aos quais pode não se conseguir acesso para pesquisa, que se recorre à observação participante encoberta (BULMER, 1982). Em alguns tipos de pesquisa, porém, como a investigação naturalista ou fenomenológica, as

práticas enganosas são intrinsecamente inaceitáveis (LINCOLN, 1990).

Implicações para o projeto de pesquisa

Mesmo sendo em geral impossível prever todos os eventuais dilemas éticos, há providências que podem ser tomadas ao projetar a pesquisa para indicar que se está pensando eticamente:

- Considere no início as questões éticas que podem surgir (há na literatura muitas perguntas e estruturas para facilitar essa avaliação) e resolva, em um ou dois exemplos, como elas seriam tratadas.
- Esteja ciente do tipo de ética a que você aspira e que valores sustenta no que tange ao tema da pesquisa.
- Analise as implicações éticas da metodologia que você escolher; por exemplo, ela respeita os direitos dos participantes? Estabelece um equilíbrio entre este aspecto e a responsabilidade de gerar conhecimento público? Dá oportunidade para o desenvolvimento ético dos participantes, se isto é um de seus objetivos? Distingue àqueles que desfrutam de menos direitos? Respeita as diferenças culturais, de sexo e idade?
- Redija uma pequena série de procedimentos éticos para orientar a coleta e a difusão de dados. Isto é de especial importância se você tiver de apresentar sua proposta de pesquisa a uma comissão de ética. Você não conseguirá incluir todos os dilemas éticos que podem surgir, mas demonstrará que pensou nessas questões e tem alguns pontos de referência para agir eticamente no campo. Mencione que você está trabalhando dentro das diretrizes éticas (se existirem) de seu departamento, profissão ou universidade.
- Verifique suas possíveis ferramentas metodológicas (p. ex., questionário ou programa de entrevista) para garantir que as perguntas sejam discretas (mas isto não é o mesmo que não serem desafiadoras) e também com sensibilidade cultural, de sexo e idade.
- Indique em seus procedimentos éticos como você manterá respeito pelas pessoas ao tornar

público o conhecimento obtido na pesquisa. Considere questões como a ausência de coerção (precisa de uma cláusula de dispensa?); possível benefício aos participantes (o que eles podem ganhar com esta pesquisa, o que podem aprender?) e possíveis danos (quais poderiam ser as consequências e para quem?).

- Analise como você poderia relatar experiências profundas de pessoas e que direitos lhes outorgará nesse processo.
- Familiarize-se com a legislação que existir em relação a seu assunto e aja dentro dos limites que ela impõe.
- Decida que posição você há de adotar quanto a consentimento informado, confidencialidade e anonimato, controle dos dados, acesso antes da publicação. As decisões sobre estes aspectos serão determinadas, em certa medida, por sua escolha ao você preferir se nortear por uma tradição ética que privilegia leis e princípios universais, por outra que é mais relacional e específica da situação ou por uma que tem propósitos democráticos e/ou é participativa no processo e no resultado.

Histórias do campo

Heather Piper

O intuito destas histórias é exemplificar as pressões contextuais que podem afetar intenções e juízos éticos da pesquisa concreta. As duas dizem respeito a áreas de pesquisa que envolvem emoções e pressupostos sustentados com vigor, questões nas quais a distinção entre o pessoal e o profissional tende a ser difícil. Elas mostram que aquilo que *se considera* como razões éticas pode ser fluido e problemático no campo.

Durante alguns anos, um colega (Pat Sikes) e eu procuramos financiamento e aprovação ética para pesquisar o fenômeno, cada vez mais frequente, de professores acusados de má conduta sexual por alunos. Algumas acusações são verdadeiras, mas apenas uma ínfima proporção delas é substancialmente verdadeira. A maioria das acusações é baseada em rumores, conjectura ou é resultado de conflitos de interesses entre professores e alunos. Mesmo quando existem evidências claras de conduta sexual indevida, os alunos muitas vezes não querem denunciar os professores por medo de repercuções negativas para si mesmos ou para a instituição. Por isso, é importante que os pesquisadores estejam cientes das pressões contextuais que podem afetar suas intenções e juízos éticos.

cial o bastante para resultar em medidas disciplinares formais ou condenação judicial. Entretanto, todas elas prejudicam carreiras e vidas por muito tempo. Apesar de esse ser um tema importante para pesquisa, nós não temos conseguido verba e só a muito custo obtivemos a autorização ética para nossa pesquisa não financiada (SIKES & PIPER, 2008). A obtenção de verbas para pesquisa é um desafio e envolve competição, mas ficou claro que as respostas negativas que recebemos decorreram em grande parte do tema, considerado “melindroso” ou “arriscado”.

Quando a comissão de ética de uma universidade examinou a proposta, essas reações tornaram-se mais enfáticas e explícitas. Os membros da comissão pareciam receosos não só devido a aspectos éticos, mas também a cálculos de risco em função da preocupação do público e do possível interesse da mídia no tema da pesquisa, bem como ao que ela poderia significar para a universidade. Ficou claro também que, para alguns, o mero fato de falar com professores sobre acusações “falsas” era objetável (ou coisa pior) porque implicava contestar o mantra de que criança jamais mente quanto a abuso sexual. Alegou-se que talvez se culparia a pesquisa de perpetuar o abuso ao insinuar a vítimas (totalmente imaginárias) que poderia acontecer que não se acreditasse nelas. Ela também confrontava crenças e compromissos profundamente arraigados sobre a proteção das crianças. Para essas pessoas, a aprovação estava simplesmente fora de cogitação por desafiar seu compromisso pessoal e sua integridade profissional. A despeito dessas dificuldades, embora a busca de verbas ainda não teve sucesso, a aprovação ética acabou por ser concedida após um processo demorado e tortuoso. Com isso foi possível uma modesta pesquisa não financiada (SIKES & PIPER, 2010). A primeira história exemplifica com situações reais o problema de se chegar a um acordo sobre o que se considera uma questão ética ou uma pesquisa ética. Ela também ressalta a possibilidade de as comissões de ética (ou alguns membros delas) restringirem pesquisas importantes sobre assuntos cruciais.

A segunda história, sobre um projeto recomendado pela Sociedade Real para a Prevenção da Crueldade contra Animais (RSPCA), foi escolhida

em razão das questões éticas que ela colocou antes, durante e bem depois da conclusão da pesquisa (PIPER et al., 2001). Ela mostra que nem sempre é possível ou necessariamente desejável ter um plano preparado para a prática ética da pesquisa, dando exemplos de ética situada e reflexividade ética – conceitos expostos na seção anterior – onde as questões éticas são tratadas como uma tarefa conjunta, resolvida num determinado contexto e num determinado momento.

O objetivo do projeto era entender por que crianças ferem animais, em resposta a temores de que esse tipo de violência estivesse aumentando. O grupo diretor era formado por colegas da universidade (inclusive professor e educadores de trabalho social) e uma funcionária da RSPCA. Na fase de planejamento foram aventados muitos possíveis problemas éticos, especialmente quanto à resposta apropriada a jovens que diziam ter machucado um animal porque tinham sido ou estavam sendo maltratados. Esta expectativa decorria do pressuposto comum (na RSPCA e em todo lugar) de que existem laços entre os tipos de maltrato, baseado em grande parte em pesquisa feita nos Estados Unidos (RESSLER et al., 1988). Houve desacordo entre os membros do grupo diretor sobre a resposta correta a qualquer admissão dessa índole. A maioria entendia que se devia lidar com as crianças que afirmavam ser vítimas de maus-tratos mediante procedimentos de proteção à infância, dando conhecimento da queixa ao profissional pertinente, mas um membro discordou e insistiu em que toda informação desse tipo fosse considerada confidencial. Longas discussões expuseram divergências éticas até então ocultas (p. ex., opiniões opostas sobre confidencialidade se crianças revelassem comportamento nocivo, questões de segurança etc.) e baseadas fundamentalmente na diferente socialização profissional de professores, trabalhadores sociais e funcionários da RSPCA.

Não se conseguiu resolver a questão em uma reunião. Consultei membros da comissão de ética da universidade para aprender com a experiência deles, mas o resultado desta consulta e a literatura pertinente indicavam que muitos tinham dúvidas a respeito da questão. Contudo, ela foi resolvida mediante um texto informativo que mencionava

literatura segundo a qual denunciar os maus-tratos era uma obrigação legal, não apenas moral ou ética. Isto permitiu avançar, embora nem todo mundo ficou satisfeito. Concordamos em que todas as entrevistas começariam com a seguinte declaração: “Posso prometer confidencialidade quanto a qualquer coisa que você me disser, exceto o que quer que me cause preocupação com a sua segurança ou a de outra pessoa, em cujo caso terei de fazer o que for preciso para garantir que você ou a pessoa afetada seja protegida.” Este exemplo demonstra como é difícil fazer pessoas com opiniões opostas concordarem e também que, após uma resolução, as questões éticas geralmente passam a ser sacramentadas como lei, deixando de ser objeto de discussão (MASSON, 2000).

Como se soube, durante a pesquisa nenhuma criança nem jovem algum disse ter sido vítima de maus-tratos, portanto a demorada preparação para essa eventualidade foi desnecessária, embora a questão certamente precisasse ser ventilada. Cabe mencionar que as preocupações da funcionária da RSPCA diferiam das de outros colaboradores. O que a inquietava era que se o pesquisador tivesse conhecimento de maus-tratos a animais deveria informá-la a respeito, porque para ela isto era uma obrigação legal e moral. Depois de uma longa conversa, ela se convenceu de que seria impossível fazer pesquisa pedindo às crianças exemplos de comportamento danoso contra animais para depois denunciá-las por nos terem contado. Estaríamos agindo de má-fé, poríamos nossa reputação em risco e seríamos acusados de logro e coerção pelas crianças, escolas e famílias. Toda informação verbal ou escrita repassada à RSPCA foi tornada anônima para que fosse impossível identificar qualquer indivíduo, grupo ou escola que a fornecera. Mais uma vez, houve progresso, mas nem todo mundo estava contente. Talvez a resolução indique que alguns de nós privilegiámos incondicionalmente as pessoas em detrimento dos animais, ao contrário das respostas de muitos jovens: “Precisamos aprender a cuidar dos animais... ensinar que eles são como as pessoas.”

É significativo que eu tenha subestimado minha própria reação ao ouvir relatos de crianças machucando animais. Imaginara ingenuamente que

eu estaria bastante endurecido, apesar de saber por experiência prévia que não é fácil ouvir crianças descreverem os maus-tratos que elas cometem. No caso, foi difícil não ser afetado ao ouvir jovens contando que tinham deixado gatos presos na linha do trem para vê-los morrer ou acendido fogos de artifício amarrados nos rabos dos animais. Eu não queria denunciar os jovens à RSPCA, mas em alguns casos era evidente que eles sofriam de graves distúrbios. Felizmente essas revelações ocorreram na presença de outros profissionais (com frequência os professores) que estavam em posição de responsabilidade de mais longo prazo, pois do contrário eu talvez teria me sentido na obrigação de transmitir minhas preocupações, mesmo que não em detalhe. Ao lerem as transcrições das entrevistas, alguns colegas questionaram se as crianças estavam dizendo a verdade ou falando só para impressionar. É claro que é impossível saber se o que nos contam numa pesquisa como essa é verdade, mas eu e outros adultos presentes tínhamos poucas dúvidas de estar ouvindo relatos de fatos e feitos reais. No entanto, os jovens podiam ficar chocados com os relatos de outrem e aplicavam seu próprio código de “ética”: “Eu mataria quem machucasse meu cachorro!”

Outra questão era se os jovens podiam dar seu consentimento para participar na pesquisa ou se seus pais ou responsáveis deveriam fazê-lo em nome deles. Há considerável divergência quanto a isto. Ao passo que a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança decidiu em 1993 que caberia às crianças tomar tais decisões, o Reino Unido só ratificou este princípio em 2000, mediante a Lei de Direitos Humanos. Neste e outros projetos nós adotamos a prática das escolas participantes. Muitas escolas pedem uma carta e encarregam-se de distribuí-la a várias turmas ou a determinados jovens, e eu só falaria com aqueles que trouxessem em resposta uma carta de consentimento assinada pelos pais. Neste caso, porém, as escolas distribuíram questionários para serem preenchidos nas aulas de Educação Pessoal, Social e de Saúde (PSHE), permitindo dar continuidade em outra aula dessa matéria com uma entrevista grupal, em geral dirigida por um professor. Essa entrevista foi gravada e as escolas entregaram-se a gravação para transcrição e análise. Em outros

casos eu ou outro pesquisador realizava as entrevistas, mas habitualmente com a presença de um professor. Evidentemente, os professores achavam que se tratava de um tema interessante e adequado para PSHE e muitos se dispuseram a participar de qualquer trabalho no futuro. Por certo era possível que crianças e jovens estivessem menos dispostos a relatar fielmente episódios de comportamento violento na presença de seu professor (ou do pesquisador, na verdade), apesar das promessas condicionadas de confidencialidade, mas a maioria achou um jeito de contornar esta dificuldade. A maioria dos relatos de agressão foi feita em terceira pessoa: “Eu vi alguém jogar um saco cheio de esquilos-damongólia do terraço do prédio.” Ou a maior parte da nossa amostra tinha testemunhado maus-tratos sem tomar parte neles, ou restava a possibilidade de que estivesse descrevendo seu próprio comportamento. Entretanto, sob o aspecto da responsabilidade ética, essa informação só podia ser tratada como o relato de uma terceira pessoa.

Apresentaram-se dilemas éticos ao longo de toda a pesquisa e nas suas consequências. Em reuniões com a RSPCA nós soubemos de uma iniciativa conjunta com a Sociedade Nacional para a Prevenção da Crueldade contra Crianças (NSPCC) que provavelmente atrairia bastante publicidade e financiamento. Ela baseava-se no pressuposto de que havia uma ligação entre violência e maus-tratos e que se uma criança machuca um animal é porque foi maltratada ou testemunhou violência grave no seu ambiente familiar, mas as conclusões do nosso projeto de pesquisa não eram compatíveis com essa visão. Em lugar disso, nós concluímos que *muitas* crianças maltratavam (dependendo da definição de maltratar), não apenas as poucas que eram do conhecimento da RSPCA e outras agências, mas fomos impedidos de divulgar esse resultado. Durante o processo de pesquisa, por exemplo, grupos de adultos “respeitáveis” (professores estagiários, trabalhadores sociais e outros) admitiram ter maltratado animais quando crianças, e nós esperávamos analisar este resultado tão significativo. No entanto, nossa intenção de distribuir um breve questionário sobre crianças que maltratam animais na conferência conjunto da NSPCC e da RSPCA foi frustrada na última hora.

A pesquisa teve grande cobertura da mídia e houve muitos convites para aparecer em programas de rádio ou TV, mas a história que os jornalistas (e outros) queriam ouvir não era a história ponderada e baseada na pesquisa que nós desejávamos apresentar, mas outra, sensacionalista (preferida principalmente pelos angariadores de recursos e suas equipes de RP), de crianças maltratadas que viram adultos maltratados e, em alguns casos, assassinos em massa. Houve trabalhos acadêmicos baseados na pesquisa, questionando a aplicação simplista (mas predominante) de explanações causais dúbias, que, rejeitados no início por publicações periódicas (sobretudo norte-americanas), foram publicados depois (p. ex., PATTERTON-KANE & PIPER, 2009; PIPER, 2003).

Estas duas histórias mostram que as considerações éticas podem colidir com a atividade de pesquisa em todas as suas etapas e as preocupações de natureza ética podem se confundir com outros tipos de argumentações, mais ligadas a crenças pessoais e à proteção de instituições do que à ética. Nem por isso é menor a importância das questões expostas na primeira seção deste capítulo. Pelo contrário, isto torna ainda mais necessário que os pesquisadores ponderem as questões éticas que podem surgir em sua proposta ou projeto e redijam procedimentos éticos que norteiem suas decisões no campo. A partir dessa posição de segurança eles podem enfrentar as outras considerações e argumentações que se interponham no andamento de seu trabalho.

Referências anotadas

- ALDERSON, P. & MORROW, V. (2003). *Ethics, Social Research and Consulting with Young People*. Londres: Barnados. [Uma extensa análise da ética na pesquisa com crianças e jovens, propondo ao pesquisador uma série de perguntas e dilemas com relação ética tradicional, legislação recente e prática ética.]
- BURGESS, R.G. (org.) (1989). *The Ethics of Educational Research*. Lewes: The Falmer Press. [Estuda dimensões éticas em diversas formas de pesquisa educacional, como estudo de caso, pesquisa de ação e pesquisa quantitativa, bem como em diferentes contextos. Vários

capítulos apresentam princípios e procedimentos para orientar a decisão ética na prática.]

LEE-TREWEEK, G. & LINKOGLE, S. (orgs.) (2000). *Danger in the Field: Risks and Ethics in Social Research*. Londres/Nova York: Routledge. [Por meio de exemplos de casos concretos, mostra como os pesquisadores enfrentaram o perigo no campo. Apenas uma seção trata de perigo ético real (as outras se referem a perigos físicos, emocionais e profissionais). Importante por salientar a necessidade de considerar a ética tanto para o pesquisador quanto para os participantes.]

MAUTHNER, M.; BIRCH, M.; JESSOP, J. & MILLER, T. (orgs.) (2002). *Ethics in Qualitative Research*. Londres: Sage [Examina as teorias e intenções de ética nas “experiências vividas” do processo de pesquisa por um grupo de pesquisadoras feministas que fazem investigação qualitativa principalmente em estudos sobre família e lar.]

NEWMAN, D.L. & BROWN, R.D. (1996). *Applied Ethics for Program Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Um estudo profundo de ética e moralidade, ética e metodologia, diferenças entre normas, códigos, regras, princípios e teorias, na avaliação de programas sociais.]

OLIVER, P. (2003). *The Student's Guide to Research Ethics*. Maidenhead: Open University Press. [Analisa problemas éticos com os quais o estudante de pesquisa pode deparar-se em cada etapa do processo de investigação, desde o projeto até a publicação e difusão.]

PUNCH, M. (1986). *The Politics and Ethics of Field-work*. Londres: Sage. [Aborda estudos observacionais de participantes em sociologia e antropologia, explorando os dilemas éticos e padrões morais ocultos que o pesquisador enfrenta em relacionamentos estreitos no campo.]

SIMONS, H. & USHER, R. (2000). *Situated Ethics in Educational Research*. Londres: Routledge/Falmer. [Defende a ética como prática situada em diferentes tradições e contextos de pesquisa: feminista, pós-moderna, de avaliação, participativa, baseada em imagem. Cada capítulo bascia-se num caso e estuda os problemas éticos específicos que surgem em cenários sociopolíticos peculiares, como os de raça, situações pós-coloniais e de assistência médica.]

Muitos livros sobre pesquisa qualitativa incluem também capítulos sobre ética, abrangendo e ampliando

muitas das questões discutidas neste capítulo. Nestas Referências anotadas incluímos somente livros que tratam exclusivamente de ética.

Referências adicionais

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PESQUISA EDUCACIONAL (AERA) (1992). “Ethical standards of the American Educational Research Association”. *Educational Researcher*, 21 (7), p. 23-26.

ASSOCIAÇÃO BRITÂNICA DE PESQUISA EDUCACIONAL (BERA) (2004). *Revised Ethical Guidelines for Educational Research* [Disponível em www.bera.ac.uk/publications/pdfs/ETHICAL].

BULMER, M. (org.) (1982). *Social Research Ethics*. Londres: Macmillan.

ETHERINGTON, K. (2007). “Ethical research in reflexive relationships”, *Qualitative Inquiry*, 13 (5), p. 599-615.

HOUSE, E.R. (1993). *Professional Evaluation: Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park, CA: Sage.

LINCOLN, Y.S. (1990). “Toward a categorical imperative for qualitative research”. In: EISNER, E.W. & PESHKIN, A. (orgs.). *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. Nova York: Teachers College/University of Columbia, p. 277-295.

LINCOLN, Y.S. & TIERNEY, W.G. (2004). “Qualitative research and institutional review boards”. *Qualitative Inquiry*, 10 (2), p. 219-234.

MACDONALD, B. (1976). “Evaluation and the control of education”. In: TAWNEY, D. (org.). *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. Londres: Macmillan.

MASSON, J. (2000). “Researching children’s perspectives: legal issues”. In: LEWIS, A. & LINDSAY, G. (orgs.). *Researching Children’s Perspectives*. Buckingham/Filadélfia, PA: Open University Press, p. 34-44.

NODDINGS, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.

PATTERSON-KANE, E.G. & PIPER, H. (2009). “Animal abuse as a sentinel for human violence: a critique”. *Journal of Social Issues*, 65 (3), p. 589-614.

- PIPER, H. (2003). "Children and young people harming animals: intervention through PSHE?" *Research Papers in Education*, 18 (2), p. 197-213.
- PIPER, H.; JOHNSON, M.; MYERS, S. & PRITCHARD, J. (2001). *Why do People Harm Animals?* – Attitudes of Children and Young People. Manchester/Horsham/West Sussex: Manchester Metropolitan University/RSPCA.
- RESSLER, R.K.; BURGESS, A.W. & DOUGLAS, J.E. (1988). *Sexual Homicide: Patterns and Motives*. Lanham, MD: Lexington Books.
- SIKES, P. & PIPER, H. (2010). *Researching Sex and Lies in the Classroom: Allegations of Sexual Misconduct in Schools*. Londres: Routledge.
- _____ (2008). "Risky research or researching risk: The role of ethics review". In: SATTERHWAITE, J.; WATTS, M. & PIPER, H. (eds.). *Talking Truth, Confronting Power*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- SIMONS, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Londres: Sage.
- SOCIEDADE DE AVALIAÇÃO DO REINO UNIDO (UKES) (2003). *Guidelines for Good Practice in Evaluation* [Disponível em www.evaluation.org.uk/resources/guidelines.aspx].
- SOLTIS, J.F. (1990). "The Ethics of Qualitative Research". In: EISNER, E.W. & PESHKIN, A. (orgs.). *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. Nova York: Teachers College/Columbia University, p. 247-257.
- USHER, R. (2000). "Deconstructive happening, ethical moment". In: SIMONS, H. & USHER, R. (orgs.) *Situated Ethics in Educational Research*. Londres: Routledge/Falmer, p. 162-185.

PARTE II

ESCUTAR, INVESTIGAR O CASO E TEORIZAR

Introdução

Esta parte do livro apresenta dois enfoques metodológicos – etnografia e estudo de caso – que fornecem um fundamento básico para a pesquisa qualitativa nas ciências sociais, juntamente com dois dos meios mais comuns de coleta de dados nesses enfoques, os diários de pesquisa (ou notas de campo) e a entrevista.

A pesquisa visa gerar conhecimento público mediante processos sistemáticos – e com frequência particulares. Propositalmente começamos o livro examinando metodologias e métodos que se ocupam do pessoal, bem como da pessoa do pesquisador como “instrumento de pesquisa” (PESHKIN, 1988).

Naturalmente, nenhum dos capítulos é um componente discreto. Os métodos e metodologias apresentados na parte II têm implicações para outros que se seguem nas partes III a VIII, e vice-versa. Por exemplo, um conceito central na etnografia e no estudo de caso é a cultura, que também é tratada com considerável profundidade na parte V em Identidade, comunidade e representação. A diferença é, talvez, que nos capítulos desta parte se recorre mais à antropologia e à sociologia, ao passo que, na parte V, os capítulos 19, 20 e 21 tratam da

interação e da representação socioculturais que foram muito influenciadas pela psicologia sociocultural de Vygotsky e a semiótica de Saussure.

Nos capítulos da parte II se formulam muitas questões que serão estudadas e esclarecidas em maior profundidade posteriormente neste livro. Em particular, o interesse de Torrance na “construção social de significado” (cap. 6) e as observações de Altrichter sobre “o limite impreciso entre descrição e interpretação” (cap. 5) suscitam referências cruzadas aos capítulos sobre Observar, Indagar e Interpretar na parte IV. Os métodos e metodologias aqui expostos também oferecem o ponto de partida para os enfoques de orientação mais política apresentados na parte III em Abordagem de questões de poder e pesquisa do impacto. As partes II, III e IV ocupam-se basicamente de compreender o que as vidas e experiências das pessoas significam para elas e, em diversas medidas, de dar-lhes “voz”.

Referência adicional

PESHKIN, A. (1988) “In search of subjectivity – one's own”. *Educational Researcher*, out., p. 17-21.

4

ETNOGRAFIA

Jo Frankham, Ceres, Universidade John Moores de Liverpool.

Christina MacRae, Instituto de Pesquisa Educacional e Social, Universidade Metropolitana de Manchester
(Reino Unido).

Resumo

- Trabalho de campo.
- Observação participante.
- Suspender pressupostos dados por certos.
- Receptividade a muitas possibilidades que se apresentam.
- Modos diferentes; por exemplo, etnografia crítica, etnografia de desempenho.
- Principais teóricos e autores:
 - James Clifford
 - John Van Maanen
 - Clifford Geertz
 - Norman Denzin

Conceitos fundamentais

Jo Frankham

A etnografia é uma metodologia que teve origem na antropologia. Historicamente, o estudo antropológico envolveu acadêmicos ocidentais que estudavam outras culturas, geralmente distantes (p. ex., Margaret Mead ao estudar os hábitos sexuais

em Samoa ou Evans-Pritchard com seu estudo da religião nuer no Sul do Sudão). O método deles era essencialmente a imersão. Consistia em viverem, às vezes por muito tempo, no ambiente – ou “no campo” – em que estavam interessados. Seu “trabalho de campo” consistia em observação ampliada e registro de fatos que ocorriam naturalmente, complementados por entrevistas e coleta de outras formas de dados (p. ex., artefatos) que ajudavam a reunir os significados da cultura que eles estudavam. Com o tempo, este enfoque não intervencionista da pesquisa foi considerado útil para o estudo de fatos e pessoas locais. Os mesmos princípios amplos aplicam-se à etnografia como à antropologia; se queremos compreender os “outros” e como eles se comportam, precisamos suspender nossas interpretações dadas por certas para observar e esperar que os significados fiquem claros no que vemos. A observação participante permanece no cerne do trabalho – envolver-se e olhar e escutar atentamente – ao longo do tempo.

A etnografia é um método caracterizado pela incerteza e as contradições. É um campo definido por pretensões ambiciosas (holismo, imersão, pro-

fundidade, relacionamento) acompanhadas da discussão da impossibilidade de concretizá-las. Isto não deveria significar – alguns textos sugerem – que paremos de tentar. E a flexibilidade e a mente aberta que caracterizam a prática da etnografia implicam ter de escolher continuamente, mas de maneira a não encerrar suas possibilidades. Isso tudo contribui para uma experiência emocionalmente intensa.

Mas qual a razão desse desassossego? Ele tem a ver com as aspirações que mencionei, isto é, holismo, profundidade, e assim por diante. A sugestão é que só podemos começar a compreender por que as pessoas se comportam como o fazem, e as histórias que elas contam, se vermos essas condutas e palavras entrelaçadas com muitos outros “mundos” e palavras que provavelmente não podemos ver nem ouvir, mas precisamos perceber interiormente. O passado e o futuro são vistos como ligados ao presente como as pessoas se representam/apresentam para outrem (e para si mesmas) e, como atores conscientes, estas histórias mudarão de acordo com o contexto. E nada disto “fica parado” devido ao dinamismo das situações sociais, inclusive os efeitos que a realização da pesquisa terá nos envolvidos (entre eles, o pesquisador). Nesta construção, os próprios seres humanos são considerados “em desenvolvimento”, não abertos a se “fixarem” como isto ou aquilo, essencialmente *incognoscíveis*. Logo, os etnógrafos tentam imitar esta complexidade em termos tanto de processos como de resultados.

Onde se poderia começar, então, se todo começo há de sugerir outros possíveis começos e ligações? Num tal contexto, de certa forma, isso não importa; o mais importante é começar. E neste “começo” esperar, observar e escutar de forma que permita ser provocado, ser atraído em determinadas direções e receptivo às múltiplas possibilidades que se apresentarão a seguir. Nesta etapa inicial é importante tentar registrar, na medida do possível, tudo o que se vê e ouve. Isto constitui uma experiência trabalhosa, tanto pelo que se faz “no campo” como depois, ao fazer as anotações. Tente fazer isto escrevendo assim que puder depois do trabalho de campo, pois assim conseguirá puxar muitos outros detalhes da memória. É importante distinguir

o que se vê e ouve do que se *pensa* sobre o que se vê e ouve; as interpretações iniciais, embora inevitáveis, bem podem precisar de reexame e revisão, que serão mais fáceis se houver um registro preciso de dados “em bruto”, bem como de pensamentos e impressões. Embora muitos estudos incluirão entrevistas e também observações, elas são, em geral, conversas semiestruturadas e/ou informais que têm lugar durante e após as observações.

É problemático definir o que constitui um dado na prática etnográfica. As formas diretas (observação e entrevista) provavelmente estejam acompanhadas de formas mais indiretas de dados. Estas são aqueles fragmentos que se acumulam sem que o pesquisador esteja sempre ciente deles no momento, em partes de conversas, em silêncios, em respostas emocionais nas margens das notas, no modo de se repetir uma história, na importância atribuída a um mito (FRANKHAM & EDWARDS-KERR, 2009). Em outras palavras, há dados no que se pode e no que não se pode dizer. Não porque os participantes da pesquisa não queiram falar ou não confiem nos pesquisadores (o que também pode acontecer), mas porque se trata de histórias *inenarráveis*, no sentido estrito.

Na etnografia, a análise, o pensamento, a escrita e a teorização estão vinculados a esta conceituação dos dados como uma coisa (frequentemente) intangível, elusiva, circunstancial. Não é um processo padronizável. Em lugar disso, o próprio processo de análise, interpretação e escrita em etnografia é equiparado a “contar histórias”, também “fazer imagens, inventar simbolismos e posicionar tropos” (GEERTZ, 1988: 140). A ideia é que o pesquisador tente – usando analogia, metáfora, diálogo, descrição, alusão etc. – comunicar como este lugar, estas pessoas, estas práticas “funcionam”. Estas histórias são as elaborações que o pesquisador faz das elaborações de outros e os aspectos salientes da linguagem que os etnógrafos “representam” com versões do real. Mas isto não quer dizer que essas histórias são ficcionais. “O fato não se ‘perde’, ainda que o literalismo se perca” (GEERTZ, 1988: 140). Trata-se de um processo que combina grande atenção aos detalhes do que se viu e ouviu ao longo do tempo com métodos cuidadosos, mas enfim sumamente flexíveis, para

a interpretação desses dados e a comunicação de ideias. Isto é o que Geertz (1973) chamava de “descrição densa”.

A reflexividade é fundamental no processo de fazer e escrever etnografia. A conceituação de Van Maanen é útil ao considerar a reflexividade como encontros com “questões hermenêuticas e representacionais” (1988: 126); o pesquisador “ziguezagueia” entre teoria e experiência e a escrita destas coisas de um modo que descontina novas perguntas sobre o eu, respostas aos dados e os recursos teóricos aplicados. Não se supõe que este foco no eu vá (ou possa) resultar em conclusões finais (STRONACH et al., 2007). Na verdade, ao problematizarmos nossos processos interpretativos, é possível que surjam novas reflexões que possamos aplicar na pesquisa.

É melhor não usar, aplicar nem desenvolver teoria prematuramente, embora seja inevitável “pensar com” teorias existentes no processo de compreensão. O objetivo geral é, contudo, tentar evitar “encaixar” o que a gente pensa que vê em modos preexistentes de compreender fenômenos similares. Afinal, uma das razões principais para se fazer etnografia é trabalhar de modo a descontinar novas formas de interpretar as coisas.

O estranhamento ou desfamiliarização continua a ser o motivador característico do trabalho etnográfico, conferindo-lhe o senso de que há alguma coisa a se compreender ou descobrir mediante o trabalho de campo. O que hoje proporciona esse estranhamento é [...] o decidido esforço para recusar a expressão do próprio trabalho [...] em categorias naturalizadas sensatas que é tão fácil de fazer de outra maneira (MARCUS, 1998: 16).

Da natureza da etnografia decorrem certos problemas éticos em razão de seu caráter “inconclusivo”; elaborar acordos sobre confidencialidade, os limites do trabalho, como ele será usado e assim por diante, questões que são problemáticas. Na opinião de Marcus, quem faz etnografia está “sempre à beira do ativismo” (1998: 122). Aliás, fazer observação participante significa exatamente tentar se transformar (parcialmente) em alguém “de dentro”. Por sua vez, isto implica a gente ter de

responder perguntas, que às vezes lhe peçam ajuda, talvez mudar o curso da pesquisa em função dos interesses ou desejos de outras pessoas. Pela minha experiência, isto resulta em perguntas difíceis sobre o que a gente acha que está tentando conseguir e o papel que a pesquisa poderia desempenhar nas realidades do dia a dia das pessoas com quem se trabalha. Este tipo de consideração reflexiva de valores e intenções sublinha a política da etnografia. Ele ressalta o humano no ato humano de tentar compreender. Isto contrasta com a pesquisa que é caracterizada como uma tecnologia e na qual a preparação dos pesquisadores é apenas a transmissão de habilidades. De acordo com esta leitura, optar pela pesquisa etnográfica no século XXI e um pode ajudar a “restituir a ciência social na sua posição clássica como atividade intelectual prática que visa esclarecer os problemas, riscos e possibilidades com que nos deparamos como seres humanos e sociedades, contribuindo também para a prática social e política” (FLYVBJERG, 2001: 4, apud RAMAEKERS, 2006). Segundo Ramaekers, contribui-se melhor para esse fim com uma pesquisa que encoraje os pesquisadores a enfrentar os problemas, riscos e possibilidades reais e atuais que se apresentam na *realização* do trabalho de investigação.

A etnografia permite incorporar às suas práticas novas formas de socialidade e maneiras de compreender. Apresentaremos a seguir um resumo de diversos enfoques. A etnografia crítica evita explicitamente a noção de neutralidade e é um enfoque aplicado por pesquisadores/ativistas em apoio às metas dos participantes. Geralmente, os assuntos que são objeto de estudo identificam-se com aqueles em que o pesquisador está trabalhando, e alguns defensores chegam até a se descrever como “canetas de aluguel” (FOLEY & VALENZUELA, 2005: 220). A etnografia performática toma dados obtidos com o trabalho etnográfico e os “encena” (mediante poesia, drama, dança) para transmitir e evocar ideias desse trabalho. Os profissionais salientam que *fazer*, em representações físicas, é um componente importante do que significa ser humano. A representação é, portanto, mais do que uma “tradução” do verbal/textual e é um meio importante para “conhecer” cultura. A

autoetnografia coincide com a etnografia performática porque os dados sobre o eu muitas vezes são moldados em forma de representação. Trata-se de uma autonarrativa que se propõe a examinar o que significa “ser” mediante ponderação reflexiva sobre histórias da própria pessoa. É provável os resultados se apresentarem na forma de recriações de imagens de aspectos do eu como uma produção atual. A representação pode ser uma oportunidade importante para novos inícios e refrações do “eu”. O desenvolvimento da etnografia na internet reflete a crescente inserção deste meio na vida cotidiana. A internet faz possíveis novos tipos de conexão e comunicação e estes são explorados online ou em combinação de métodos online e pessoa a pessoa (cf. cap. 18). A etnografia visual atrai atenção para dados que se obtêm melhor mediante filmagem, fotografia e outros meios visuais. Ela pode incluir também a análise de artefatos visuais dos participantes, como fotos de família.

Implicações para o projeto de pesquisa

Quanto mais tempo você puder passar no campo antes de começar a estudá-lo (formalmente), melhor. Isto lhe ajudará a começar a definir o campo, determinar pessoas com as quais é importante trabalhar, formas apropriadas de coleta de dados e alguma consciência dos desafios que você vai enfrentar. Se você puder achar pessoas que estejam “por dentro” e que lhe ajudem a determinar os desafios que provavelmente enfrentará, isto lhe permitirá tomar decisões fundamentadas nas fases iniciais, quando é fácil enganar-se quanto às situações. Ao mesmo tempo, por certo, os pontos de vista desses informantes são *dados* e têm de ser vistos como tais.

Uma vez que a etnografia é inconclusiva, ao menos até certo ponto, provavelmente seja melhor você explicar isto aos informantes da sua pesquisa e, conforme o trabalho de campo prossegue, voltar ao assunto das questões éticas que se colocam. Talvez em algum momento você tenha de preparar um acordo escrito, mas isto vai depender em grande parte do contexto.

A observação participante é trabalho duro. Se você tiver anotações abrangentes, pode levar

dois dias para transcrever um dia no campo. Depois precisa dedicar tempo a pensar e escrever para aproveitar o que viu e ouviu e descobrir o que tem de fazer a seguir. Pode ser importante, porém, passar alguns períodos ininterruptos em campo de acordo com os “ritmos” do local do trabalho de campo. Por exemplo, pense no que você pode aprender se passar uma semana inteira numa instituição, em lugar de cinco dias não consecutivos ao longo de muitas semanas. Cada vez que houver trabalho de campo, diversas oportunidades e novas vias para estudo se apresentarão. Por algum tempo convém que você siga quantas puder (aqueelas que “pareçam” ser potencialmente proveitosas, fornecer material pertinente, ajudar a consolidar relacionamentos importantes); confie em seus juízos, mas observe-os com atenção, bem como o que eles dizem sobre você.

As suas observações devem ajudar-lhe a ponderar o que você fará a seguir, com quem poderia falar, o que constituiria dados no contexto, que histórias você passaria a ter condições de contar e como elas se relacionam entre si e perturbam umas às outras. E, segundo a descrição de Josephides:

[...] nossas estratégias etnográficas também são moldadas pelas situações das pessoas, por suas percepções globais e locais e por suas demandas e expectativas quanto a nós. É impossível haver um esquema que indique como fazer trabalho de campo. Ele depende realmente das pessoas do lugar, e é por isso que temos de elaborar nossas teorias de como fazer trabalho de campo no campo (1997: 32).

Este é um aspecto importante da atitude “aberta” ao reexame e à revisão das prioridades e principalmente de você permanecer aberto ao seu modo de interpretar o que vê. Todavia, em algum momento você terá também de limitar o que faz, para quem fala e assim por diante. Quase inevitavelmente, no andamento do trabalho, você terá perfeita ciência do que *não conseguiu* compreender, mas isto é inerente à etnografia, se você leva a sério seus propósitos e valores.

Histórias do campo – fazendo o trem de Matthew

Christina MacRae

Esta história “de campo” centra-se em três fragmentos de dados colhidos durante um ano de trabalho de campo que fez parte de uma pesquisa de doutorado numa sala de aula de pré-escola: uma fotografia, uma “nota do campo” rabiscada e a transcrição datilografada de uma conversa. O objetivo original da minha investigação tinha sido observar como as crianças se apropriam das imagens que circulam nas salas de aula de pré-escola integrando-as à construção de sua identidade, para indagar sobre as noções de expressão e autenticidade no trabalho artístico das crianças. No entanto, ao refletir sobre meus dados eu percebi que, inesperadamente, minha atenção se desviava dos meus interesses originais e voltava-se para o encontro entre as crianças e o mundo material. Esta mudança resultou do processo de observação e documentação, mas é difícil explicar como meu olhar deslocou a minha atenção. Em algum lugar do cerne do processo está a natureza do próprio campo, bem como os artefatos que eu produzi como observador etnográfico. Como Renton observou, “campo” é um termo convenientemente ambíguo como denominação, uma vez que nomeia tanto um local como uma prática ativa: “campo é tanto lugar como produção, sempre em expansão” (2004: 99). Isto nos lembra que o tempo se escalona no campo: no início, a experiência de um encontro se desdobra no presente, e depois este encontro ganha nova vida nos artefatos que continuam a exercer influência quando nós os relembramos para compreender o encontro. Neste sentido, o campo “vaza”, dado que a nota de campo está “entrelaçada com escrita e leitura que se estende para antes, depois e fora da experiência de pesquisa empírica” (CLIFFORD, 1990: 65).

Quando comecei a colher dados na minha pesquisa, eu considerava esses dados uma evidência que jogaria luz sobre a compreensão e os propósitos das crianças que se envolviam em atividades artísticas. No entanto, eles se tornaram coisas nas quais eu comecei a ver *minhas* interpretações

e *meus* propósitos refletidos, mas estas interpretações que mudavam simultaneamente como os artefatos do campo também viravam algo novo. Esta relação intensa entre olhar e transformação tornou cada vez mais difícil determinar claramente um “eu” que olhava para o campo, ou objetos do campo que eu pudesse olhar, simplesmente. Como Elkins aponta, o ato de ver é metamorfose, que “altera a coisa que é vista e transforma a quem vê” (1996: 12). Conforme minhas notas, fotos e rascunhos se multiplicavam, eu descobri que os objetos exerciam forças irresistíveis e os fatos inegáveis ficaram impossíveis porque minha interpretação estava em constante movimento.

A história por trás da fotografia (Figura 4.1), da nota de campo (Figura 4.2) e da transcrição revelou-se quando eu reparei em Matthew trabalhando na área de modelagem com lixo. Muito empolgado, ele me disse que estava fazendo um trem, enquanto balançava com a mão um tubo curto de cartolina e dizia que “isso aqui é a chaminé”. Diante dele havia um rolo de papelão corrugado bem-apertado preso com fita adesiva, coberto com papel de seda verde que fora colado. Matthew começou a fixar o tubo de cartolina/chaminé no grosso cilindro verde, que eu entendia ser o corpo principal da locomotiva. Peguei de imediato um papel para tomar nota. Registrei que Matthew trabalhava junto com Oliver, a quem ajudou a unir dois tubos de cartolina sugerindo-lhe usar uma tira comprida de fita adesiva colada sobre os dois tubos. Quando se voltou novamente para o problema de fixar seu próprio tubo/chaminé de cartolina sobre o corpo do trem, a fita não foi forte o bastante e o tubo caiu. Eu sugeri que ele tentasse prender o tubo abrindo um buraco no papelão corrugado, e Matthew pediu-me que recortasse o buraco. Assim que eu o fiz, ele enfiou um tubo curto de cartolina, que ficou firmemente unido. Mas agora o trem rolava para os lados devido ao peso desaprumado do tubo que acabara de ser fixado, então Matthew usou objetos apoiados na mesa para escorá-lo nos dois lados. Perguntei-lhe se os trens tinham rodas e ele respondeu “sim, seis, preciso ir para a área de desenho para fazê-las”. Ele foi para a área de desenho e, para minha relativa surpresa, voltou com apenas três tiras de papel. Matthew disse “vamos enrolá-las

(as tiras de papel), mas primeiro preciso cortá-las no meio". Enquanto rabiscava as palavras dele, eu fiquei mentalmente impressionado tanto por sua ideia de usar tiras enroladas para dar-lhes forma de

roda quanto por sua habilidade com números: ele sabia que três tiras cortadas em metades virariam seis.

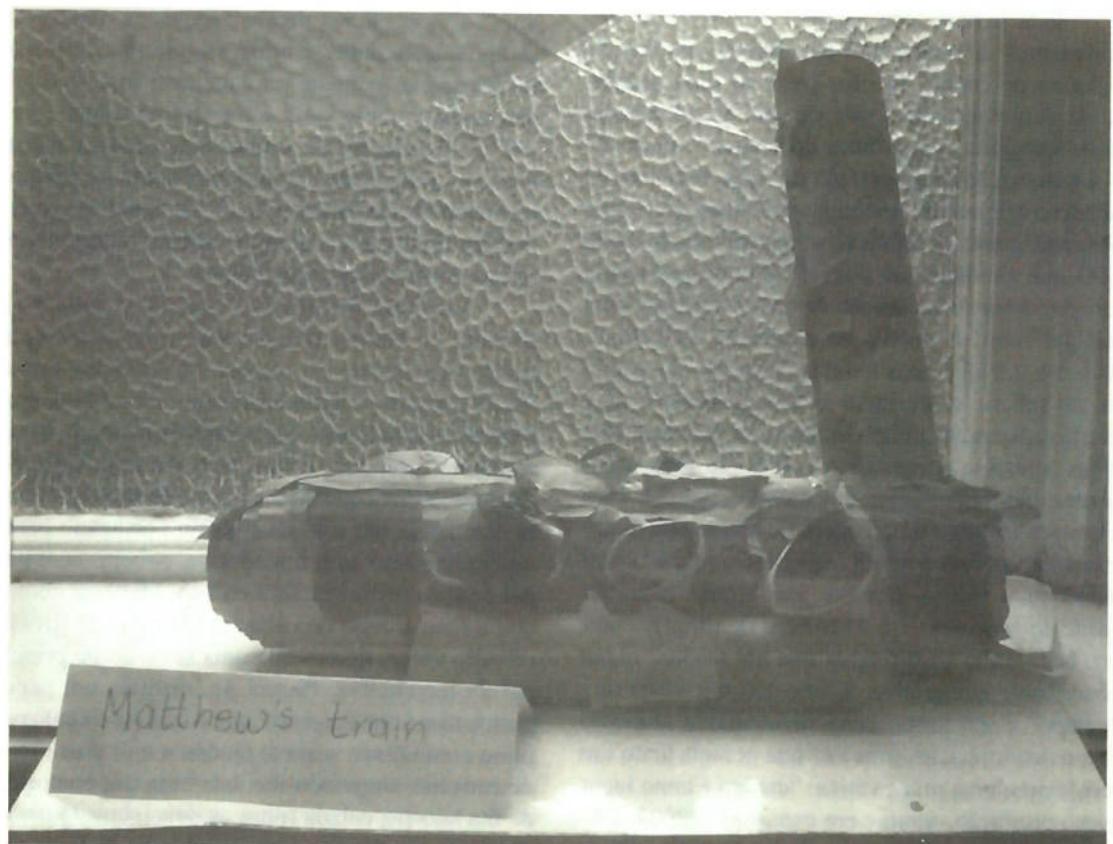


Figura 4.1 O trem de Matthew

A Figura 4.2 é um fragmento de minhas notas de campo, que até esse ponto eram similares às que eu teria feito no passado, como professor de pré-escola. Por hábito inerente, reparei em

Matthew no uso da linguagem para planejar e explicar seu projeto, em sua habilidade com números, sua concentração, capacidade para resolver problemas e habilidades sociais.

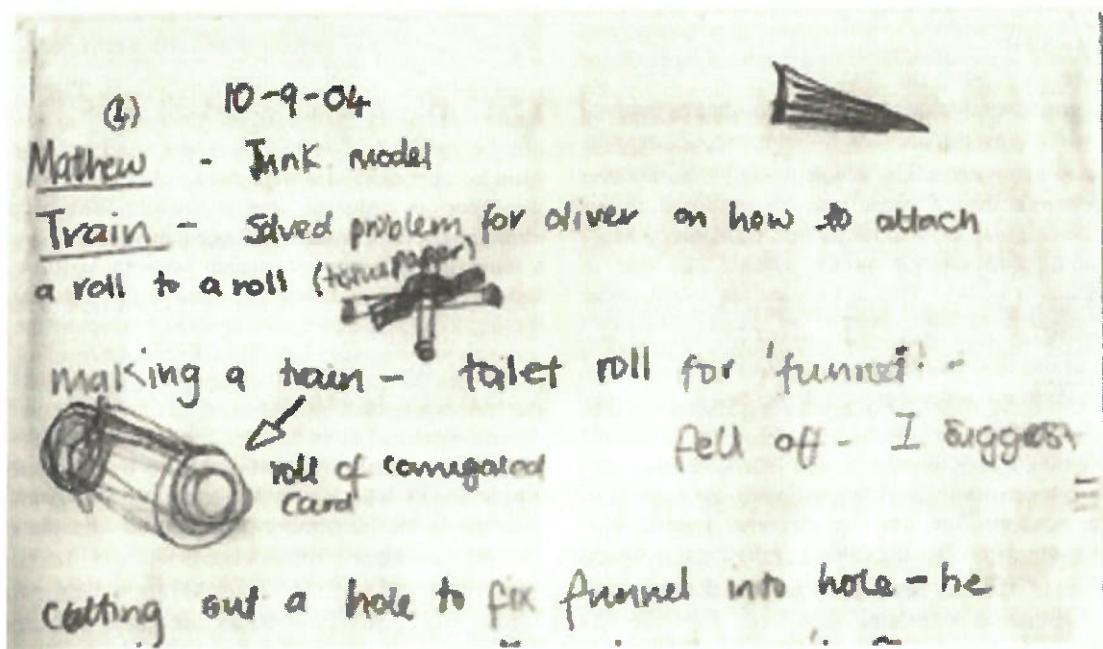


Figura 4.2 Notas de campo de observação etnográfica de Matthew criando seu trem

Neste ponto minhas notas tomam uma orientação ligeiramente diferente, quando Bethany (vestindo uma fantasia de fada cor-de-rosa) sentou-se à mesa. Ela olhou para Matthew, pegou um pedaço de papel e o cobriu com cola. Em seguida, ela iniciou uma conversa que eu também registrei. Depois, ao redigir esta transcrição, eu inclui um comentário que em alguma medida reflete o "vaivém" (ELKINS, 1996: 19) na minha mente ao tentar compreender a conversa deles. Foi uma tentativa de evidenciar que minha interpretação formou a base para minhas mudanças na conversa. Na seguinte transcrição, minhas interpretações estão entre colchetes e em itálico:

Bethany: Vou desenhar um trem.

Matthew: O meu é um trem real [será porque se trata de um modelo tridimensional, enquanto a versão de Bethany é bidimensional?]

(Bethany pega umas tesouras cor-de-rosa e começa a cortar pedacinhos de papel cor-de-rosa em círculos para as rodas de seu trem de colagem.)

Bethany: Eu tenho uma ferrovia em casa [ela tem um trem "real" em casa, retrucando a objeção de Matthew a seu desenho "menos real"?]. (Agora ela examina seu desenho) Vou recortá-lo quando terminar [para torná-lo mais tridimensional, mais real?]

Eu: Quer dizer que você pode colocá-lo sobre os trilhos em casa? [fazê-lo mais real?]

Bethany: (rindo, como se eu tivesse dito uma tolice) Não, não é um trem real.

Matthew: O meu é um trem real sim [o dele é mais realista porque corresponde mais exatamente como uma réplica? Ou será pelo seu relativo poder como menino, isto é, alguém mais enraizado no mundo das coisas reais; ora, dá para levar Bethany a sério com suas rodas e vestido e tudo mais cor-de-rosa? Seja como for, ele tem a última palavra... talvez Bethany não se importe tanto assim no final... meninos sempre serão meninos. Ela estava só falando e tem um irmão, dai a linha de trem em casa, e ela sabe que isso é uma coisa sobre a qual que pode falar com o Matthew.]

Aqui meus interesses estão transformando a conversa das crianças num objeto do campo para coleta. A observação que inicialmente fora a de um professor que comprova as habilidades intelectuais e sociais de Matthew foi interrompida quando meu olhar etnográfico tentou entender a intenção representacional das crianças. Agora, como objeto do meu interesse, a fotografia do trabalho de Matthew foi eclipsada pela transcrição da conversa das crianças. Este fragmento transformava-se agora em evidência da construção discursiva da realidade pelas crianças e das hierarquias do real dentro dela. Enquanto eu transcrevia a nota de campo e incluía meus pensamentos na transcrição, certos aspectos ficaram em primeiro plano: Bethany usava um vestido cor-de-rosa e cortava papel cor-de-rosa para as rodas do trem com uma tesoura cor-de-rosa. Comecei a pensar na insistência de Matthew na realidade de seu trem em comparação com o de Bethany, não simplesmente como uma questão de diferentes níveis do real, mas como uma hierarquia de sexos para diferentes regimes de realidade. Matthew parecia valer-se do realismo como um ardil para manter posição dominante em relação à colagem de Bethany. Eu também percebi claramente a minha cumplicidade ao privilegiar Matthew em detrimento de Bethany na minha reação inicial de professor ante o modelo dele. Foi também revelador que eu tivesse tirado apenas uma foto do modelo de Matthew, mas nenhuma da colagem de Bethany. Por sua vez, isto me fez lembrar que outras crianças paravam para admirar o modelo de Matthew, mas nenhuma comentou a colagem de Bethany.

Curiosamente, o efeito da minha mutável atenção foi voltar a apagar Matthew e Bethany do encontro. O trem de Matthew virou um sinal da minha colaboração com seu desejo masculino e racional de dominar o real, e do modo como meu olhar foi afastado de Bethany. Contudo, minha leitura de ver Bethany presa no lado errado de uma oposição desigual acabou por marginalizá-la. Mais uma vez, eu me apropriei dos artefatos obtidos do campo, tomando emprestada a frase de Bakhtin, “superpo-voá-los com minhas intenções” (BAKHTIN, apud MORRIS, 1994: 77).

Entretanto, meu encontro inicial ainda passou por uma outra transformação numa etapa mui-

to posterior da pesquisa. Quando estava redigindo a pesquisa, eu me deparei com o primeiro pedaço de papel onde eu tinha anotado minhas observações. Então reparei no desenho que eu fizera para indicar como Matthew tinha ajudado Oliver, para o qual, por alguma razão, nunca havia atentado. Ao olhar para esta nota, mais visual do que escrita, duas coisas impressionaram-me: a primeira, que eu estava olhando para uma série de pedaços de papelão enrolados (os tubos de cartolina de Oliver, unidos com uma tira de papel que os circundava, e o pedaço de papelão corrugado enrolado). Em segundo lugar, que eu nunca soube se Matthew tinha feito o rolo de papelão corrugado com o propósito de fazer um trem ou se ele o tinha achado ou enrolado. Poderia a forma cilíndrica ter-lhe sugerido um trem? Eu sempre tinha suposto que ele se propusera a fazer o trem desde o início. O fato de eu ter esboçado os tubos que Matthew uniu para Oliver e o pedaço de papelão corrugado enrolado indica que, em certo sentido, fiquei sem palavras. Mas foi só então, naquele momento de reflexão bem posterior, que esses esboços visuais ganharam importância. Lembrei-me da minha surpresa ao ver que Matthew usava tiras enroladas para fazer as rodas. Observando o esboço novamente, eu via agora os traços da *ideia* do papel enrolado tanto na tira usada para unir os rolos de papelão de Oliver quanto papelão corrugado enrolado que formava o cilindro. Isto, por sua vez, fez com que eu voltasse a olhar a fotografia para ver como ele conseguira estabilizar o modelo, vendo que ele também tinha usado rolos de cartolina colados em ambos os lados do modelo para mantê-lo em pé. Com a recorrência do papelão enrolado, agora eu via uma relação um tanto diferente entre Matthew e seu modelo. A *semelhança* com um trem como força principal que impulsionava Matthew ao dar forma aos materiais foi substituída pela possibilidade de uma relação em que as qualidades e o potencial dos próprios materiais também eram um fator importante na forma que o modelo tomou.

Podia-se ver agora que o potencial de transformação do papel e do papelão em cilindros dera a Matthew uma ideia que ele depois começou a explorar. Minha leitura de que Matthew começara com o propósito de representar um trem da forma

mais realista possível, supondo que essa intenção figurativa era o que dava forma aos materiais que ele montava, não enxergava o processo transformador que tinha lugar no nível dos próprios materiais. Talvez tenham sido as qualidades da observação esboçada visuais, e não a parte escrita, o que me permitiu estabelecer estas novas relações.

Esta nova leitura do processo que se desdobrou conforme Matthew fazia seu trem levou-me a reler a conversa dele com Bethany. Voltei ao momento em que Bethany riu de mim “como se eu fosse um bobo”, dizendo “não, não é um trem real”. Minha primeira leitura considerara Bethany vitimada por um discurso realista dominante. Todavia, podia-se ver a repreensão jocosa de Bethany como uma objeção dela à minha narrativa. Talvez Bethany não levasse tão a sério a necessidade de os modelos serem “reais”; ela simplesmente se envolvera numa conversa com Matthew e reagira à insistente asseveração dele, de que seu modelo era mais real que o dela. Não há nada que me indique que Bethany aceitou essa asseveração, e o sarcasmo que ela me dedicou poderia ser interpretado como brincadeira. Longe de estar oprimida, Bethany bem podia estar lançando mão da linguagem para resistir à classificação de outrem. Mais uma vez, eu percebi que objetos do campo estavam a exercer uma força para além do encontro inicial. As notas de campo continuavam a ter um efeito incontrolável, transformando os significados que eu lhes dera no início, induzindo-me a pensar de outra maneira e recordando-me a complexidade do encontro.

Referências anotadas

ATKINSON, P.; COFFEY, A.; DELAMONT, S.; LOFLAND, J. & LOFLAND, L. (orgs.) (2001). *Handbook of Ethnography*. Londres: Sage. [Trabalho abrangente sobre os muitos enfoques diferentes para a etnografia e sua prática. Discutem-se também questões fundamentais (como a ética), e importantes figuras da área expõem seu pensamento e suas práticas atuais.]

CLIFFORD, J. & MARCUS, G. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press. [Depois de analisarem alguns exemplos “clássicos” de descrição cultural, os

autores passam a examinar tendências mais recentes nos textos etnográficos. A premissa deles é que tudo o que escrevemos é invenção (de outros, do eu, da cultura) e que, portanto, tempos de repensar nossas práticas de escrita e nossos propósitos no trabalho etnográfico. Este é um texto para mais adiante no estudo, se a escrita/reflexividade vier a ser tema de especial interesse, ou para ler rapidamente para estar ciente da argumentação.]

DENZIN, N. (1997). *Interpretive Ethnographic Practices for the Twenty-First Century*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Depois de resumir desafios cruciais para a etnografia, Denzin descreve recentes avanços nessa ciência, apresentando muitos exemplos úteis e instando os pesquisadores a acharem formas de usá-la para estimular a ação.]

FINE, M. & WEISS, L. (1998). “Writing the ‘wrongs’ of fieldwork: confronting our own research/writing dilemmas in urban ethnographies”. In: SHACKLOCK, G. & SMYTH, J. (orgs.). *Being Reflexive in Critical Educational and Social Research*. Londres: Falmer. [Um texto importante no qual os autores explicam ao leitor seus dilemas metodológicos e éticos durante pesquisas destinadas a contribuir para a mudança social. No livro (SHACKLOCK & SMYTH) há muitos outros textos de grande valor.]

GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Londres: Harper Collins. [Um texto clássico importante que chama a atenção para muitos “fundamentos” da etnografia. O capítulo sobre “descrição densa” é realmente útil.]

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (2007). *Ethnography Principles in Practice*. 3. ed. Londres: Routledge. [Esse livro dá muitos conselhos práticos e é realmente um bom ponto de partida para quem quer iniciar o trabalho de campo etnográfico.]

ROSALDO, R. (1993). *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Londres: Routledge. [Um texto muito acessível que debate, em estilo muito útil, dilemas cruciais em etnografia/antropologia.]

SCHEPER-HUGUES, N. (1992). *Death Without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press. [Uma descrição forte da vida nas favelas brasileiras, abordando sobretudo as relações mãe/filho num contexto de alta fertilidade]

e alta taxa de mortalidade. Ao documentar as reações das mães à rotineira mortalidade infantil, o livro apresenta uma visão fascinante da especificidade cultural do “amor maternal”. Para elaborar essa descrição, o autor usa observações, entrevistas, documentos e literatura de outros autores do mesmo campo de estudo. O livro contém também muitas anedotas “pessoais” do autor.]

SPARKES, A. (2009). “Novel ethnographic representations and the dilemmas of judgement”. *Ethnography and Education*, 4 (3), p. 301-319. [Esse artigo oferece uma introdução útil à importância da escrita em etnografia e depois apresenta possíveis maneiras de se julgar a qualidade de diferentes abordagens em etnografia.]

Referências adicionais

- CLIFFORD, J. (1990). “Notes on (Field) Notes”. In: SANJEC, R. (org.). *Fieldnotes – The Making of Anthropology*. Londres: Cornell University.
- ELKINS, J. (1996). *The Object Stares Back*. São Diego: Harvest.
- FOLEY, D. & VALENZUELA, A. (2005). “Critical Ethnography: The politics of collaboration”. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (orgs.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- FLYVBJERG, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRANKHAM, J. & EDWARDS-KERR, D. (2009). “Long Story: Beyond ‘technologies’ of knowing in case-study work with permanently excluded young people”. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (4), p. 409-422.
- GEERTZ, C. (1988). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Cambridge: Polity.
- JOSEPHIDES, L. (1997). “Representing the anthropologist’s predicament”. In: JAMES, W.; HOCKEY, J. & DAWSON, A. (orgs.). *After Writing Culture: Epistemology and Praxis in Contemporary Anthropology*. Londres: Routledge.
- MARCUS, G.E. (1988). *Ethnography Through Thick and Thin*. Princeton: Princeton University Press.
- MORRIS, P. (1994). *The Bakhtin Reader*. Londres: Arnold.
- RAMAEKERS, S. (2006). “No harm done: The implications for educational research of the rejection of truth”. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (2), p. 241-257.
- RENTON, A. (2004). “Everything matters: Anthony Gormley’s Ethics of Materiality”. In: GORMLEY, A. *Making Space*. Gateshead: Baltic.
- STRONACH, I.; GARRATT, D.; PEARCE, C. & PIPER, H. (2007). “Reflexivity, the picturing of selves, the forging of method”. *Qualitative Inquiry*, 13 (2), p. 179-203.
- VAN MAANEN, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

DIÁRIOS DE PESQUISA

Mary Louise Holly, Estudos de Ensino, Aprendizagem e Currículo, Kent State University, Kent, Ohio,
Estados Unidos.

Herbert Altrichter, Departamento de Educação de Psicologia, Universidade Johannes Kepler,
Linz, Áustria.

Resumo

- Escrever para conhecer-se melhor.
- Múltiplos modos de captação (inclusive ferramentas digitais).
- Dados e reflexão, interpretação e análise.
- Questões éticas: p. ex., os diários de outras pessoas são geralmente particulares.
- Principais teóricos e autores:
 - Herbert Altrichter
 - Michael Armstrong
 - Mary Louise Holly
 - Bronislaw Malinowski

Conceitos fundamentais

Herbert Altrichter

Mary Louise Holly

Histórico

Se os diários de pesquisa são há muito tempo veículo de rica descrição e conjecturas, as ferramentas para captar, registrar, analisar e expor o

relato do pesquisador cresceram muito nos últimos anos. Com a chegada dos meios digitais, os diários de pesquisa adquiriram diversos modos de captação e ganharam força analítica, passando do preto e branco para o tecnicolor, do estático para o dinâmico. Quer sejam chamados de diários, livros de registro, jornais, blogs, notas de campo ou livros de laboratório, a “memória externa” tem sido usada pelos pesquisadores em muitas disciplinas para registrarem suas observações diárias em campo; por exemplo, na pesquisa etnográfica (cf. MALINOWSKI, 1967) ou na pesquisa de campo zoológica (cf. DeVORE, 1970). Em pesquisa social qualitativa (cf. WHYTE, 1955) se faz uso intenso de diários para registrar dados da observação de participantes e de conversas com informantes de grande importância, quer sejam pessoas ou grupos.

Inspirada pela pesquisa de campo sociológica, a pesquisa educacional qualitativa desenvolveu o uso de métodos similares. Um dos primeiros exemplos é *Life in Classrooms*, de Philip Jackson (1968), onde o autor tentou “aproximar-se dos fenômenos do mundo do professor” (1968: 159). É interessante a sua argumentação de que “além dos

observadores participantes, talvez seria conveniente encorajar o surgimento de participes observantes em nossas escolas" (1968: 175). Outro livro fundamental desta área, *The Complexities of an Urban Classroom* (SMITH & GEOFFREY, 1968), escrito em colaboração por um observador participante e um professor observante, dá um passo nessa direção. Na Grã-Bretanha, Armstrong (1980) trabalhou com um diário como base para a descrição e a análise detalhadas de uma sala de aula de ensino primário em seu livro *Closely Observed Children* sobre crescimento e realização intelectuais – sobre compreender a compreensão das crianças.

Há outra fonte que o diário pode aproveitar. "Desde o início da cultura europeia escrevem-se textos com os quais o homem visa aumentar a compreensão de si próprio, perceber seus autoenganos e exprimir e mitigar o sofrimento" (WERDER, 1986: 4). Entre os diários que investigaram o eu e suas condições circundantes houve desde as *Confissões* de Santo Agostinho até os inúmeros diários anônimos onde pessoas comuns refletem sobre suas vidas. À primeira vista, esses diários apresentam-se como ser textos introspectivos ou "literatura", mas raramente como pesquisa. Porém, os diários introspectivos podem resultar em importantes introversões. Como aponta Elias Cannetti (1981), conversar consigo mesmo num diário pode ser "dialogar com um parceiro cruel". Na era digital, além do eu da própria pessoa costuma haver múltiplos parceiros e modos de conversar e captar a ação para reflexão posterior.

Elementos

- Os diários de pesquisa contêm várias coisas:
- *dados* obtidos mediante observação, entrevistas e conversas informais, discussões entre-meadas e grupos de interesse;
 - *outros "objetos achados"*, como fotografias, cartas, vídeos, sites, wikis, blogs;
 - *informação contextual* sobre as formas e os meios pelos quais esses dados foram colhidos;
 - *reflexões* sobre métodos de pesquisa;
 - *ideias, exemplos e planos para passos posteriores da pesquisa*.

Obviamente, nos diários de pesquisa há objetos de diferentes tipos e qualidades, inclusive dados e reflexão, interpretação e análise. A heterogeneidade pode causar desassossego a alguns pesquisadores, mas ela é também a fonte com base na qual é possível desenvolver importantes *qualidades específicas*:

- Os diários convidam à introdução de uma diversidade de elementos que poderiam se perder caso contrário: memorandos breves ou observações ocasionais, ideais interpretativas e reflexões sobre problemas da pesquisa. Com esta *continuidade*, o diário pode se tornar o companheiro do pesquisador, documentando o desenvolvimento de percepções e visões ao longo das várias etapas da pesquisa.
- Ao incluírem dados e interpretação, comentários e reflexão, os diários fazem possível a *análise contínua* durante a coleta de dados e podem ser usados para avançar na pesquisa; resultados preliminares da análise podem indicar dados necessários para preencher as lacunas num arcabouço teórico e avaliar resultados intermediários.

Recomendações para diferentes tipos de inclusões em diários

Os *memorandos* são o resultado de recordear experiências durante determinados períodos de tempo (p. ex., uma lição em sala de aula, uma sessão judicial etc.). Sendo com frequência a única possibilidade de obtenção de dados sobre atividades práticas que se sucedem rapidamente, a redação de memorandos deve ser suficientemente detalhada e precisa. Segundo Bogdan e Biklen (1982), quanto antes se redigir o memorando após um acontecimento, melhor. O fato de discutir o acontecimento antes de começar a registrar evidências pode modificar tanto a lembrança quanto o que se registra. Ainda que se disponha de pouco tempo no momento do acontecimento, captar palavras e frases, fotos e outras coisas pode acabar sendo útil como *aide-mémoire*. A narração em forma de memorandos detalhados ou mesmo sobre o cerne da questão pode ser surpreendentemente útil quando

se retorna a ela para sua elaboração. É recomendável ordenar os registros cronologicamente, ao menos no início. O uso de software como o NVIVO permite lidar com dados e acrescentar detalhes. Reserve uma hora para a redação de um memorando. Embora as *descrições* e *interpretações* estejam muitas vezes espalhadas nos memorandos, convém distingui-las.

As *sequências descritivas* contidas em memorandos e outros registros contêm relatos de atividades, descrições de acontecimentos, reconstruções de diálogos, gestos, entonações e expressões faciais, retratos de pessoas – sua aparência, seu modo de falar e agir; descrição de um lugar, instalações etc. Meios eletrônicos como a gravação de fotografias, áudio e vídeo permitem captar fragmentos de ação para depois descrevê-los. O detalhe é mais importante que o resumo, o particular é mais importante que o geral e a descrição de uma atividade é mais importante que a sua avaliação. Sempre que possível, forneça citações exatas ou paráfrases (devidamente indicadas).

As *sequências interpretativas* (sentimentos, especulações, ideias, palpites, explanações de acontecimentos, reflexões sobre pressupostos e preconceitos, desenvolvimento de teorias etc.) são inserções muito úteis em diários de pesquisa. As interpretações surgem tanto ao registrar experiências quanto ao refletir sobre elas.

No dia a dia, o que se escreveu é relido, descobrindo erros e dando mais clareza ao texto. A análise de dados é uma espécie de releitura de dados existentes com o propósito de fazer relações entre eles, reorganizá-los, interpretá-los e avaliá-los em função do interesse da pesquisa. Na releitura costuma ser mais fácil determinar o que é importante do que no momento de escrever. Podem-se descobrir novas relações entre ideias, bem como aspectos a serem examinados mais profundamente. Surgem perguntas. Torna-se mais fácil ver o que é preciso fazer e como os pensamentos expressos no texto podem ser reestruturados de maneira proveitosa. Distinguimos três tipos de “sequências interpretativas”:

(1) Pesquisar implica necessariamente fazer relações entre dados e compreendê-los. Quando se reflete sobre os dados, diversas

ideias vêm à mente. Nas *notas teóricas* você tenta reter essas ideias e evitar seu esquecimento. Apresente explicações pertinentes à questão que você está pesquisando. Tome nota das relações entre acontecimentos para investigá-las posteriormente. As notas teóricas são úteis para:

- esclarecer um conceito ou uma ideia;
- fazer relações entre diversas descrições e informações;
- detectar situações surpreendentes ou curiosas que mereçam ser pesquisadas em profundidade;
- ligar sua experiência à teoria existente;
- conjeturar e formular novas hipóteses;
- perceber pressupostos até então inconscientes e formular suas implicações teóricas.

(2) As *notas metodológicas* contêm observações e reflexões sobre estratégia, métodos e atividades de pesquisa. Questões de crítica metodológica e ideias para métodos alternativos podem ajudar a desenvolver a qualidade do projeto de pesquisa e a competência do pesquisador. As notas teóricas podem fazer parte da inserção no diário ou ser incluídas na análise preliminar. Elas podem tratar de perguntas como as seguintes:

- Em quais circunstâncias usei determinados métodos de pesquisa e que tendências poderiam estar associadas a eles?
- Qual o papel que eu desempenhei na situação pesquisada?
- Quais os comentários que resultam da minha experiência com determinadas estratégias de pesquisa?
- O que decidi quanto ao andamento futuro da minha pesquisa? Por quê?
- Quais os conflitos e os dilemas éticos com que me deparei e como lidei com eles?

(3) Em estratégias que combinam pesquisa com ação prática, como a pesquisa de ação, ou no desenvolvimento organizacional, um terceiro tipo de “sequências interpretativas”

passa a ser importante: as *notas de planejamento*. Quando se escrevem ou releem inserções no diário surgem novas ideias para melhorar a ação prática, por exemplo, sobre:

- vias alternativas de ação prática;
- ideias esquecidas e como tratá-las;
- ideias a serem analisadas com maior atenção;
- informação adicional que parece essencial.

As notas de planejamento ensejam um uso mais sistemático da corrente de ideias. O diário torna-se um “banco de memória” que nos lembra de planos para pôr em prática e facilita o planejamento ao registrar o contexto das aspirações originais, permitindo-nos manter seus objetivos bem claros durante o desenvolvimento.

Sugestões para levar diários de pesquisa

Levar um diário é questão pessoal. Na era eletrônica, muitas vezes é também uma questão de colaboração. Dependendo da pesquisa, toda pessoa ou grupo que redige um diário desenvolve um estilo e idiossincrasias que fazem desse registro um valioso instrumento de pesquisa. Oferecemos a seguir algumas sugestões para levar em consideração (cf. mais recomendações em ALTRICHTER et al., 2008: 15).

(1) *Fazer registros regularmente.* Por exemplo, inserir registros após cada lição na qual se tiver implementado uma determinada estratégia de ensino, ou depois de cada reunião com um grupo social a ser estudado. Algumas pessoas reservam tempo para fazer registros, para que esta tarefa não acabe ficando para trás no turbilhão das necessidades do dia a dia. Pode-se narrar o ato de tirar fotos, coletar artefatos ou rabiscar durante uma atividade assim que o tempo permitir.

(2) Em muitos casos, as pessoas que não costumam levar diários passam por um *período difícil antes de se sentirem pessoalmente satisfeitas levando um diário.* Fica mais fácil levar um diário quando se colabora com um colega de pesquisa com quem se possa ler e discutir trechos e artefatos. Com os blogs e wikis, pessoas e grupos podem obter in-

formação em diversos formatos, bem como reunir perspectivas de outrem de maneira heurística e oportuna. Colegas críticos e comunidades de pesquisa podem dar apoio ao trabalho de levar um diário como elemento normal da investigação, especialmente com pesquisa de ação e outros métodos formativos de estudo acadêmico.

(3) A colaboração não diminui a *índole particular de um diário.* Cabe apenas ao autor dar a outras pessoas acesso a trechos de seu diário. Em virtude da privacidade do diário tradicional, é mais fácil desconsiderar o estilo e a pontuação. A autocensura tolhe o livre fluxo dos pensamentos; a edição poderá vir depois, caso os resultados venham a ser publicados. Os blogs e as ferramentas de captação eletrônica ampliam a riqueza e a tempestividade dos dados, que podem incluir documentos públicos e dados em evolução, complicando assim os aspectos públicos e privados de propriedade e difusão.

(4) A *estrutura e o espaço* podem facilitar a orientação e a análise dos dados. É possível usar parágrafos, cabeçalhos, números, sublinhadas, diversas fontes etc. para *estruturar o texto.* Programas como o NVIVO permitem captar dados e organizá-los em múltiplos níveis e dimensões, bem como armazená-los e analisá-los de novas maneiras. A captação de dados no diário fornece a base para fazer relações no tempo e entre fontes de dados, em muitos casos em segundos ou minutos.

(5) Com o relato factual inclua informação para compreender a situação e para reconstruí-la depois: “Observações, sentimentos, reações, interpretações, reflexões, ideias e explanações” (KEMMIS & McTAGGART, 1982: 40). Usando meios eletrônicos é fácil acrescentar, copiar e deslocar trechos sem alterar o texto original, bem como sondar artefatos no diário.

(6) *Inclua material pertinente:* notas, fotografias, vídeos, sites, cópias de documentos, trabalhos de alunos etc. Se não for possível registrar atividades de pesquisas e os dados

obtidos por elas (p. ex., a transcrição de uma entrevista ou lição), inclua referências diretas a esses materiais no diário.

(7) Os diários de pesquisa contêm diversos tipos de registros e esta abrangência acarreta certos desafios. Um deles é o de lidar com o impreciso limite entre *descrição e interpretação*. A “escada de inferência” descrita por Argyris et al. (1985: 56) pode ser útil para isso. A *coerência* – como as histórias e vinhetas (HOLLY, 1989) se conciliam como relatos – pode ser tão importante quanto a exatidão ou a verdade.

(8) *As análises provisórias de inserções no diário* (ALTRICHTER et al., 2008: 157) fazem possível ao pesquisador enxergar os dados a partir de diferentes níveis, para ver se as descrições e interpretações são coerentes e estão em adequado equilíbrio, quais das perguntas iniciais da pesquisa podem ser respondidas com os dados existentes e que outros dados são necessários. Isto ajuda no planejamento dos seguintes passos da pesquisa. Por último, mas não menos importante, diminui o perigo de o pesquisador ser esmagado pela “sobrecarga de dados”.

Implicações para o projeto de pesquisa

Os diários são necessários em qualquer tipo de pesquisa no qual uma pessoa ou um grupo tenta compreender a experiência e o olhar do observador é uma variável na investigação. Geertz (1983) chama os pesquisadores de “espectadores”. Os meios usados para documentar os objetos do olhar do pesquisador nestes casos dão forma ao que pode ser visto e o que estará disponível para exame posterior. Ninguém nega os desafios que se apresentam ao tentar compreender a vida de outra pessoa, mas geralmente é mais difícil para os pesquisadores ser espectadores de suas próprias observações e interpretações.

Como todo dado, um diário é um registro. Em geral, os diários são particulares e contêm relatos e reflexões de natureza íntima. Não se podem divulgar diários de outras pessoas (i. é, usados em

relatos escritos ou falados da pesquisa) sem permissão de seus autores. Com a chegada da comunicação quase instantânea, blogs, wikis, facebook, youtube e outros fóruns e canais públicos, a situação muda conforme os limites entre a esfera pública e a privada vão se esvaindo.

Quando os diários contêm dados de entrevistas ou notas de observação feitas por outrem, em geral é melhor pedir imediatamente a autorização da pessoa envolvida, apresentando-lhe uma cópia do trecho em questão. Também é frequente o uso de diários na pesquisa social encoberta. Quanto às questões éticas que isto suscita, confira Piper e Simons no capítulo 3.

Quase sempre os diários são usados junto com outras formas de documentação e coleta de dados, sobretudo entrevistas, observações e artefatos. Quando usados como dados, os diários também são submetidos a procedimentos de análise qualitativa dentro de um processo abrangente de análise de dados. Os diários podem ser especialmente úteis para tomar caminhos alternativos que permitam a percepção de fenômenos que não eram óbvios nem previsíveis quando a pesquisa começou. O que talvez tenha parecido uma simples digressão pode resultar numa descoberta importante à luz de nova informação.

Em projetos que utilizam principalmente métodos de pesquisa quantitativos, pode-se usar o diário como livro de registro onde as anotações conferem um senso de continuidade a diversas atividades. Em projetos que envolvem várias pessoas, uma delas pode ficar incumbida de manter um diário onde documentará as decisões, como elas foram tomadas, as argumentações que as justificaram e as alternativas consideradas.

Histórias do campo

Mary Louise Holly

Se, como Foucault (1992) observou, tudo já é interpretação, o diário de pesquisa pode tornar a interpretação mais visível, permitindo ao pesquisador ser espectador dos “fatos” e do processo reconstrutivo que os origina e, com base nisso, gerar nova compreensão. Para ilustrar diferentes usos de

diários de pesquisa e problemas relacionados a seu uso, recorremos aos diários de estudiosos de prestígio e de professores e alunos que tentam compreender e melhorar seu aprendizado.

Os olhos de quem pode ver o quê?

Diversas questões importantes têm a ver com os pontos de vista do pesquisador.

Quais os pressupostos e perspectivas do pesquisador?

O que o pesquisador tem condições de perceber, em virtude de suas ferramentas e perspectivas (pressupostos filosóficos, experiência anterior, biografia, motivação, biologia)? Onde estão os pontos cegos, decorrentes tanto da pesquisa (incógnitas explícitas) como do pesquisador (explícitas e implícitas), e como eles poderiam influenciar a investigação e seus resultados? O “intelectual” de Sartre é pertinente: “a mente que observa a si mesma” (CAMUS, 1965). Qual a justificação do pesquisador para a “história”? Uma olhada no diário de Malinowski (1967) diz tanto sobre o que ele conseguiu ver como sobre aqueles que ele observou.

Terça-feira, 17/4: Disposição de ânimo: forte excitação nervosa e intensidade intelectual na superfície, combinadas com incapacidade para se concentrar, irritabilidade e sensibilidade extremas da epiderme mental e sensação de estar permanentemente exposto em posição desconfortável diante de uma via pública lotada: uma incapacidade de atingir a privacidade interior. Estou em estado de guerra com meus rapazes... e o povo de Vakuta irrita-me com sua insolência e seu descaro, embora seja bastante prestativo para meu trabalho...

Ao escreverem livremente, os pesquisadores podem começar a perceber tendências e distorções em seu pensamento; processos inconscientes tornam-se conscientes por meio da linguagem. Muitos escritores descobriram isso, como é o caso de Florida Scott-Maxwell (1968: 8).

[Meu diário é] meu caro companheiro, ou minha ruína. Eu tomo nota de minhas opiniões impetuosas, meus preconceitos e limitações, e é precisamente ali que o livro falha comigo porque não faz comentário algum. Ele é até o meu muro das lamentações, e quando eu jogo esse jogo impiedoso e reconfortante de reparar como todo mundo está errado, meu livro nada diz e eu escuto o silêncio e aprendo.

Qual a contribuição de fatores mentais e biológicos como emoção, motivação e memória para documentar e reconstruir a experiência no diário?

Como se vê nestes exemplos, o pesquisador está sujeito às mesmas emoções e operações mentais que os eventuais observadores. “Nossos anseios, temores e desejos influenciam nosso modo de pensar, perceber e lembrar” (LeDOUX, 2002: 24). A mente é ao mesmo tempo um passivo e um ativo. O aprendizado envolve emoção – quer seja o muro das lamentações de Scott-Maxwell ou a irritação de Malinowski – que requer formas especiais de observar e interpretar a experiência. A emoção indica uma área onde o funcionamento da interpretação inconsciente é mais evidente. A mente muda constantemente. O que acontece “agora” é excessivamente enfatizado: “As estratégias normais da mente – simplificação e exclusão de informação – fazem com que nossa reação seja sempre desmesurada com base na escassa informação que temos” (ORNSTEIN & DEWAN, 2008: 141).

Levar um diário de pesquisa é tanto uma forma de ajudar a memória quanto um processo de reflexão crítica onde o processamento emocional e cognitivo possibilita diferentes níveis de análise, síntese, interpretação e descrição. Assim, a observação de Einstein de que não se pode resolver um problema pensando no mesmo nível em que ele foi criado fornece uma ferramenta de pesquisa. Manter dados constantes durante tempo suficientemente longo para manipulá-los e examiná-los de outros pontos de vista também pode tornar consciente o que se sabe inconscientemente.

Craig Carson é professor de jardim de infância e usa seu diário de pesquisa como espaço de trabalho para registrar e processar a experiência na

sala de aula. Ao descrever um incômodo incidente com um dos pais, ele começa a reconhecer e somar peças importantes de um quebra-cabeça desvendado pelo incidente.

Cai numa cilada... em uma conferência... Perto do fim do nosso tempo, ela pergunta: "Você acha que há alguma coisa estranha em Melody?" Que paulada! Tem havido uma sensação que eu não consegui entender, mas que sempre me perturba, de que há sim alguma coisa estranha na Melody... Ela não parece ser uma criança sã, mas eu nunca pude ir além de generalidades imprecisas... Agora estou empenhado em resolver este quebra-cabeça... Melody é macacão impecável, camisas da moda, sapatos de verniz, meias sem furos e cabelo louro recém-encaracolado... Melody compartilha, gosta de seus amigos, não é mandona e nunca arranja problemas nem causa dificuldade a mais ninguém. As crianças lamentam que ela tenha apenas dois lados, o que limita o número de pessoas que podem sentar-se junto a ela... Eu não me dei conta de que lá estava uma menina de cinco anos que agia como se tivesse nove... (HOLLY, 1989: 64-65).

Interpretação e descrição: Inseparáveis?

O que é interpretação e o que outros observadores veriam como relato factual? Qual a minha lógica aqui? O que está faltando? Muitas vezes o problema é nem tanto de interpretação quanto de consciência da interpretação.

Ficar ciente da interpretação *durante* o processo de descrição de fenômenos é possível, mas é mais fácil *depois* de apresentar a interpretação: "Como vou saber o que penso antes de ver o que digo?" A interpretação é parte da observação, e "toda compreensão é interpretação" (GADAMER, 1975: 350), mas a maior parte das observações, interpretações e compreensões é inconsciente. Com insuficientes dados de natureza consciente, nós substituímos os estímulos ausentes por teorização e imaginação. Quanto mais ricos os dados colhidos,

com sentido e contexto, mais material o pesquisador tem para trabalhar, tanto no nível consciente como no inconsciente.

Por exemplo, tomemos uma estudiosa das artes, a poetisa naturalista Mary Oliver, que, por mais de 30 anos, manteve pequenos "cadernos de notas" que informam a sua poesia.

O que anoto é extremamente exato no que tange a fraseado e cadências... volta à experiência sentida... eu posso, então, tornar a pensar de maneira inovadora visando a ideia, isto é, a significância do acontecimento, em lugar de recordá-lo. O que tento captar nos cadernos de notas é o instante, não o comentário nem o pensamento (OLIVER, 1995: 46).

A arte pode estar mais perto da "realidade" como as pessoas a conhecem do que as descrições supostamente objetivas (sem interpretação óbvia). O diário de pesquisa, como mostra o "caderno de esboços" de Leonardo da Vinci, pode ser um espaço onde se geram e ligam ideias. E é também um lugar onde podemos concentrar o foco num fenômeno e depois voltar a inseri-lo num contexto maior.

Empenho para virar o contador de histórias?

Comprometido com a visão clara e a interpretação disciplinada, o pesquisador é vulnerável àquilo que Schacter (2001) chama de "os sete pecados da memória", entre os quais a propensão, a distorção e a atribuição errada. Embora inevitáveis, estes pecados podem ser percebidos e levados em consideração usando o diário de pesquisa para detectar fixações que obviamente distorcem a visão. O diário de pesquisa "pode ajudar-nos a ver para além de nossos hábitos normais" (ORNSTEIN & DEWAN, 2008: 157), para ver que nossa mente "muda e gira", que podemos virar contadores de histórias, capazes de ver e interpretar experiências para além da perspectiva do respectivo ator. "A luz que ilumina processos de ação... revela-se plenamente apenas ao contador de histórias... ao relance relutante do historiador, que de fato sempre sabe mais do que os participantes sobre o que houve..."

(ARENDT, 1958: 192). O estudioso vira contador de histórias: “O que o contador de histórias narra deve necessariamente ser ocultado do próprio ator, ao menos enquanto ele está no acontecimento ou preso às suas consequências” (1958: 192).

A propensão da mente a procurar novidades, a dar excessiva ênfase ao “agora” e a olhar através de vidros cor-de-rosa ou escuros conforme a circunstância e a motivação, se evidencia num trecho de um blog de pesquisa de um jovem professor de ciências de ensino médio, que luta com a necessidade de intervir quando seus alunos erram. Usando um netbook para relatar suas observações em tempo real, ele leva a si mesmo em consideração e deixa vestígios de um processo de transformação que acaba por alterar seu critério quanto a ensino e aprendizagem, currículos e ambientes para aprendizagem.

Estou muito nervoso – os alunos estão sendo vencidos uma e outra vez. Vejo que interpretam errado e não distinguem dentado de lobado e coisas assim. Isto me faz muito mal, ficar sentado e deixar que eles cometam erros como esses, sabendo que Forrest está a ponto de dizer-lhes que estão errados. Curiosamente, estou mais envolvido no sucesso de todos eles do que costumo estar na escola. Se isto fosse uma avaliação na escola eu nem teria sabido que eles precisavam de ajuda, porque estariam apanhando em silêncio com um teste de múltipla escolha...

Atualização – os alunos se saíram muito bem e até ganharam o prêmio! (Blog de ISLS de John Moore, 15 de junho de 2009).

O seguinte exemplo (no quadro a seguir), extraído do diário de outro professor, mostra como um professor de ensino fundamental documenta uma conversa com uma criança num lado de seu

diário, luta com a interpretação consciente e o atrelamento a seu próprio ponto de vista no meio e, depois, responde a perguntas de um colega.

Concluímos esta análise de diários de pesquisa com exemplos de blogs de dois pesquisadores. O primeiro deles, Keith Manring, é jornalista e bolsista de Ensino na Woodrow Wilson Foundation, que estuda sua jornada para se tornar professor de ciências. Neste trecho ele resume quatro meses de estudo, terminando com um convite para seus 19 colegas bolsistas contribuírem com suas recordações e ideias para seu blog. Manring certamente faz parte de uma comunidade – e uma profissão – de aprendizagem.

[...] Um diário por semana (uns 12 ao todo) mostrando o que estivemos fazendo.

Um diário das principais lições que temos observado.

Nosso diário de boas ideias sobre ensino.

Pelo menos três lições que nós projetamos, gravamos em vídeo e avaliamos.

Um plano completo de como vamos ensinar e implementar procedimentos de segurança em nossos laboratórios de ciência, incluindo lições, regras e detalhes de organização.

Ensaio sobre tudo – como os professores utilizam seu tempo, seus modos de incorporar diferentes enfoques para ajudar crianças diferentes a aprender etc. Há pelo menos dez deles. Isto é, pelo menos 30 textos de pesquisa lidos, no mínimo três para cada ensaio...

Fiquem com sua turma de alunos ao menos dois meios-dias e um dia inteiro por semana.

E se alguém reparar em alguma coisa que eu omiti, avise-me! (Manring, Blog, 17 de dezembro de 2009).

	Conversa real	Interpretação	Perguntas do pesquisador
<i>Adam:</i>	Sr. Jensen, pode me dizer como se soletira “iglu”?	Talvez eu seja estruturado demais, rígido. Preocupa-me que Adam não participe de muitas atividades na sala de aula, como eu acho que deveria. É questão de responsabilidade. Sou responsável pelo que Adam faz no seu segundo ano de escola e até agora ele não tem colaborado.	Como assim?
<i>Eu:</i>	Claro, Adam. (Eu escrevo a palavra no quadro-negro.) Qual a tarefa que você está fazendo?	<i>Preciso definir um rumo com ele e até agora não achamos um denominador comum.</i>	Sou responsável?
<i>Adam:</i>	Tarefa?		
<i>Eu:</i>	Sim (olhando para o quadro-negro). Ortografia, fônica, linguagem, leitura? Qual a tarefa?		Como seria isso? Rumo? Um denominador comum?
<i>Adam:</i>	Ah, eu já terminei isso tudo.		
<i>Eu:</i>	Então, está escrevendo uma história?		
<i>Adam:</i>	Pois é, sim e não, acho que estou sim. Ou seja, vou escrever.		
<i>Eu:</i>	Então já terminou e vai escrever uma história?		
<i>Adam:</i>	Bem, não exatamente. Ainda não terminei minha leitura.		

Em nosso último exemplo, a pesquisadora Holly Wells (2009) capta a riqueza da experiência de um professor de ciências num mapa mental onde inclui diversas fontes e camadas de dados que podem ser abertas com facilidade mediante hipertexto. Como Manring, Wells retrocede ao registro cronológico para reunir dados e artefatos colhidos ao longo do tempo. Ela cria um instantâneo visual que lhe permite deslocar-se facilmente entre fontes de dados e camadas de análise (Figura 5.1). Cada link grifado conduz aos dados – publicações, fotos, vídeos, o blog de pesquisa do projetor, trechos de entrevistas. Com base neste mapa ela capta ideias, faz conjecturas e relações e gera planos para os seguintes passos da sua pesquisa.

Em todos os exemplos anteriores os pesquisadores concentram-se em determinados dados e remontam-se a um contexto maior; cada um deles registra sua experiência e usa o diário de pesquisa

para separar e ligar fragmentos para contar a história do estudioso. Se o diário do pesquisador é um fecundo “diálogo com um parceiro cruel” (CANETTI, 1981), é também espaço de descoberta e criatividade, onde o terreno pode se tornar um rico mapa heurístico em evolução, desenhado pelo pesquisador em conversa com outros pesquisadores e com os “fatos”.

Referências anotadas

- ALTRICHTER, H.; FELDMAN, A.; POSCH, P. & SOMEKH, B. (2008). *Teachers Investigate their Work – An Introduction to Action Research across the Professions*. 2. ed. Londres/Nova York: Routledge. [Para profissionais que desejam pesquisar sua própria prática, este livro traz exercícios para desenvolver a competência em pesquisa e um capítulo sobre o “diário de pesqui-

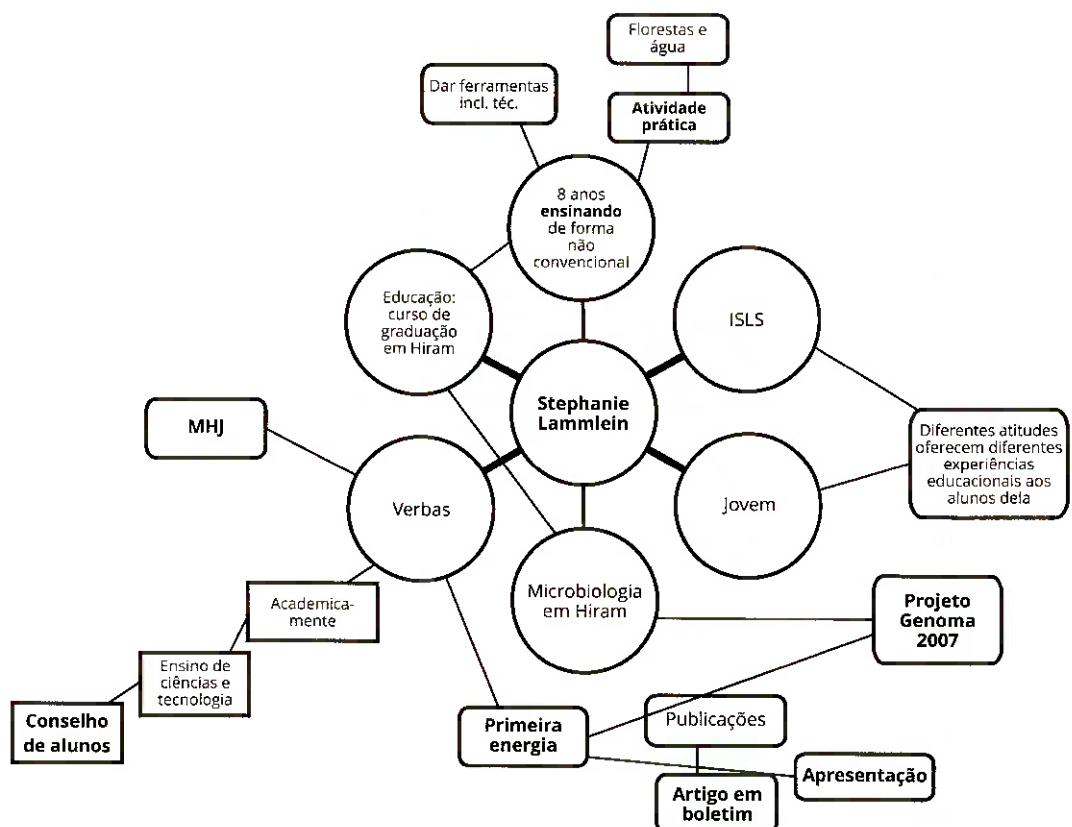


Figura 5.1 Uso de um mapa mental para criar uma representação visual dos dados

sa”, tido como um dos métodos de investigação mais importantes e “companheiro do desenvolvimento do pesquisador”, dando forma e continuidade ao processo de pesquisa.]

ARMSTRONG, M. (1980). *Closely Observed Children: The Diary of a Primary Classroom*. Londres: Writers and Readers/Chameleon. [Este estudo clássico leva você para a sala de aula de Stephen Rowland e 32 alunos de nove anos de idade, na descrição meticolosa de Michael Armstrong, focada nos “momentos de concentração intelectual” das crianças.]

BURGESS, R.G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. Londres: George Allen & Unwin. [Atenhar aqui para “Methods of field research 3: using personal documents”, que inclui “diários e entrevistas em diário”, com trechos de inserções em diários e comentários, bem como entrevistas em diário e comentários.]

BURGESS, R.G. (ed.) (1982). *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. Londres: George Allen & Unwin. [Nos capítulos “Recording field data: ‘Keeping Field Notes’”, por R. Burgess, “The art of note-taking” por E. Webb e “The diary of an anthropologist” por B. Malinowski há valiosas impressões e sugestões dos pesquisadores.]

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (1998). *Collecting and interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Notem-se os capítulos de: N. Denzin, “The art and politics of interpretation”; L. Richardson, “Writing: A method of inquiry”; e J. Clandinin e M. Connolly, “Personal experience methods”.]

HOLLY, M.L. (1989). *Writing to Grow: Keeping a Personal Professional Journal*. Portsmouth, NH: Heinemann. [Baseado num estudo de sete professores de ensino fundamental que documentavam em seus diários as

experiências e a vida do dia a dia em suas salas de aula, este livro apresenta a redação de diários para prática reflexiva, estudos de caso e pesquisa de ação.]

HOLLY, M.L.; ARHAR, J. & KASTEN, W. (2009). *Action Research for Teachers*: Travelling the Yellow Brick Road, 3. ed. Boston: Allyn & Bacon. [Conforme o processo de pesquisa se desenvola neste livro, também os leitores podem desenvolver seus diários de pesquisa enquanto fazem exercícios relacionados. São interessantes os estudos de casos, exemplos de diários e capítulo de “Writing as a research process” e “Narrative writing”].

MALINOWSKI, B. (1967). *A Diary in the Strict Sense of the Term*. Londres: Kegan Paul/Harcourt. [Este livro apresenta perspectivas internas sobre detalhes da vida e motivações do dia a dia do antropólogo durante sua pesquisa.]

STEVENS, D. & COOPER, J. (2009). *Journal Keeping: How to Use Reflective Writing for Learning, Teaching, Professional Insight, and Positive Change*. Sterling, VA: Stylus. [Exemplos e métodos para usar diários para aprender com a prática, com seções sobre blogs, levantamento de conceitos e redação de diários na era da informática.]

Referências adicionais

- ARENDT, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- ARGYRIS, C.; PUTNAM, R. & McLAIN SMITH, D. (1985). *Action Science – Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- CAMUS, A. (1965). *Notebooks, 1935-1942*. Nova York: Modern Library, p. 28.
- CANETTI, E. (1981). *Das Gewissen der Worte*. Frankfurt/M: Fischer.
- DeVORE, I. (1970). *Selections from Field Notes – 1959 March-August*. Washington, DC: Curriculum Development Associates.
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*. Londres: Tavistock.
- GADAMER, H. (1975). *Truth and Method*. Nova York: Crossroad.
- GEERTZ, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. Nova York: Basic Books.
- JACKSON, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- KEMMIS, S. & McTAGGART, R. (1982). *The Action Research Planner*. 2. ed. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- LeDUX, J. (2002). *The Synaptic Self*. Nova York: Penguin.
- MANRING, K. (2009). *Emerging Species: A Veteran Journalist’s Path to Becoming a Teacher* [Disponível em www.emspecies.wordpress.com].
- MOORE, J. (2009). O blog “Igniting streams of learning in science” de John Moore, 15 de junho de 2009 [Disponível em www.islsOhio.org].
- OLIVER, M. (1995). *Blue Pastures*. Nova York: Harcourt Brace.
- ORNSTEIN, R. & DEEWAN, T. (2008). *Mindreal: How the Mind Creates its own Virtual Reality*. Cambridge, MA: Malor Books.
- SCHACTER, D. (2001). *The Seven Sins of Memory: How the Mind Forgets and Remembers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- SCOTT-MAXWELL, F. (1968). *The Measure of My Days*. Nova York: Alfred A. Knopf.
- SMITH, L.M. & GEOFFREY, W. (1968). *The Complexities of an Urban Classroom*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
- WELLDS, H. (2009). “Igniting streams of learning in science”, de Holly Well. *Researcher Blog*, 30/11/2009 [Disponível em www.islsOhio.org].
- WERDER, L. (1986) ...trifftst Du nur das Zauberwart – Eine Einführung in die Schreib-und Poesietherapie. Mu-nique/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- WHYTE, W.F. (1985). *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*. Chicago: Chicago University Press.

ESTUDO DE CASOS

Charlotte Chadderton, Instituto de Pesquisa Educacional e Social, Universidade Metropolitana de Manchester, Reino Unido.

Harry Torrance, Instituto de Pesquisa Educacional e Social, Universidade Metropolitana de Manchester, Reino Unido.

Resumo

- Onde traçar os limites do caso.
- A construção social do caso.
- Generalização naturalista.
- Comparação e cotejo entre múltiplos casos.
- Duas tradições: antropológica/sociológica e de pesquisa aplicada e avaliação.
- Principais teóricos e autores:
 - Howard Becker
 - Bent Flyvbjerg
 - Helen Simons
 - Robert E. Stake

Conceitos fundamentais

O estudo de caso não é fácil de resumir como uma forma única e coerente de pesquisa educacional e social. Na realidade, ele é um “enfoque” de pesquisa que foi nutrido por diferentes aportes teóricos. Alguns derivam da ciência social fenomenológica e enfatizam a interação social e a construção social de significado *in situ*, ao passo que outros resultam de modelos médicos e mesmo crimino-

lógicos, dando bem maior ênfase ao observador “objetivo”, estudando o “caso” individual, isto é, o paciente ou o delinquente. Todos os enfoques têm em comum a ênfase no estudo aprofundado, mas divergem sobre onde traçar os limites de um caso e sobre em que medida o pesquisador pode elaborar uma descrição definitiva analisando “o caso” de fora, em lugar de uma série de leituras possíveis feitas de dentro do “caso”. Neste capítulo vamos discutir as pretensões e os problemas do estudo de caso de um ponto de vista sociológico amplo, em vez de uma perspectiva médica. Logo, enquanto o estudo de caso pode envolver o exame de patologias individuais de pacientes, alunos etc., nós atentamos muito mais para a construção social do caso, o local do encontro social/educacional e a natureza do caso como percebido em ação social. Assim, nossa definição de estudo de caso combina um foco na política (um “caso” de desenvolvimento de currículo) com uma localização física (ou seja, ensino realizado em determinados lugares). Quando incluímos referências ao estudo de indivíduos em nossa definição, nós o fazemos colocando-nos na posição de perguntar

como este aluno ou professor vê “o caso”, isto é, do ponto de vista desta pessoa.

Portanto, o estudo de caso é um “enfoque” de pesquisa que procura lidar com a complexidade da atividade social e educacional e descrevê-la, a fim de representar os significados que atores sociais individuais trazem para esses âmbitos e constroem neles. O estudo de caso pressupõe que a “realidade social” é criada por meio da interação social, embora situada em determinados contextos e histórias, e procura reconhecer e descrever antes de tentar analisar e teorizar – isto é, ela dá precedência à descrição sobre a explanação. Ela faz a pergunta básica: “O que está acontecendo aqui?” antes de tentar explicá-lo. Ela presume que as coisas podem não ser como parecem e privilegia a investigação profunda em lugar da cobertura: compreender “o caso” em vez generalizá-lo ao conjunto de uma população. Quando o pesquisador de estudo de caso tem de optar entre profundidade e abrangência, a escolha recomendada é sempre a profundidade. Sendo assim, o estudo de caso educacional está alinhado com a etnografia e seus discursos teóricos constitutivos – interacionismo simbólico, fenomenologia e etnometodologia (cf. TORRANCE, 2010) –, dos quais deriva boa parte de seus fundamentos e métodos. Situa-se bem dentro da perspectiva “construtivista social” da ciência social, ainda que mesmo dentro dela haja variações, especialmente no que respeita ao equilíbrio que se deve alcançar entre observação e entrevista, entre o papel e o ponto de vista do pesquisador e os dos participantes.

A virtude do estudo de caso é que ele pode tomar um exemplo de uma atividade – “um exemplo em ação” (WALKER, 1974) – e utilizar diversos métodos e fontes de dados para estudá-lo e examiná-lo. Ele pode assim chegar a uma “descrição densa” (GEERTZ, 1973) de um fenômeno para representá-lo do ponto de vista dos participantes. Desta maneira é possível elaborar estudos de caso de instituições novas (p. ex., *Charter Schools* nos Estados Unidos ou *Trust Schools* na Inglaterra), novos programas (p. ex., mudanças no Currículo Nacional) ou novas políticas (p. ex., avaliação para impulsionar a reforma do ensino), que visam dizer as coisas como elas são do ponto de vista dos par-

ticipantes, bem como responsabilizar a política pelas complexas realidades da implementação e pelas consequências involuntárias de sua aplicação. O estudo de caso é, portanto, específico, descritivo, indutivo e em última instância heurístico, pois procura “iluminar” o entendimento dos leitores sobre uma questão (PARLETT & HAMILTON, 1974).

Com frequência se critica o estudo de caso por não ser possível generalizar um caso ou um pequeno número de casos na população em estudo como um todo. Entretanto, muitos relatórios de estudo de caso sugerem que suas descobertas têm, quando menos, pertinência e interesse gerais: pede-se que lhes demos crédito precisamente porque elas não são descrições idiossincráticas, mas pretendem esclarecer assuntos mais gerais. Isto certamente é questão de critério e da qualidade da prova apresentada. Para alguns, os bons estudos de caso se valem da capacidade do leitor para a “generalização naturalista” (STAKE, 2005), isto é, o leitor reconhece no caso aspectos da sua própria experiência e intuitivamente o generaliza, estendendo-o à sua situação pessoal, em vez de a amostra (de um) ser estatisticamente representativa da população como um todo.

O outro grande problema epistemológico que o estudo de caso tem de enfrentar é onde traçar os limites: o que incluir e excluir e, portanto, qual o conhecimento que se afirma ter. Trata-se de um caso de quê? Com muita frequência já se considerou que os limites eram coincidentes com a localização física da escola ou fábrica ou o que quer que fosse o objeto de interesse. Mas é claro que o ensino envolve autoridades locais (distritos escolares), pais e, talvez, empregadores locais, e a produção envolve fornecedores, clientes etc. Traçar limites em torno de um fenômeno em estudo não é fácil. De mais a mais, para além do contemporâneo, as instituições têm histórias e memórias expressas por meio dos critérios e ações de pessoas. Também as políticas afetam a prática – os professores não “escolhem” o que ensinar e como ensiná-lo, mas ensinam dentro de um contexto determinado por políticas e procedimentos de currículo e avaliação. Do mesmo modo, nosso entendimento do que seja a finalidade das escolas – ou outras instituições sociais – origina-se em determinadas circunstâncias sociais e his-

tóricas, como também ocorre com nossos critérios quanto às definições de profissionalismo e do papel apropriado de professores, enfermeiras, alunos etc. Por isso os estudos de caso precisam atentar para o contexto social e histórico da ação, bem como para a própria ação (RAGIN & BECKER, 1992). Para tanto é possível adaptar os métodos utilizados, uma vez que eles olham embarcados para além do imediato. Assim, as entrevistas mostram um vislumbre das lembranças e explanações dos entrevistados de como as coisas acabaram sendo o que são, bem como descrições de problemas e aspirações atuais. Pode-se recorrer ao exame de documentos em busca de conteúdo imediato, mudanças de conteúdo ao longo do tempo e os valores refletidos por tais mudanças. A observação pode dar uma visão das *verdades* sedimentadas e permanentes do ensino – fileiras de carteiras escolares, porcentagem de fala do professor em relação à dos alunos etc. – que muitas vezes divergem das novas políticas e/ou das preferências dos participantes. Às vezes, claro, é preciso obter dados bem longe do âmbito físico do caso, que então passa a ser um exemplo não apenas de uma política *in situ*, em ação, mas da política em si. Assim, é possível extrair um “núcleo” vertical de dados do “sistema”, estudando a formulação central de políticas por meio da interpretação da política pela autoridade local, à implementação e à mediação locais, indagando em cada nível do sistema de onde essa política veio e para onde ela vai (“antecedentes, transações e resultados” (STAKES, 1967)).

Tendo dito isto, no entanto, ocorre também que essas aspirações foram desenvolvidas de diferentes maneiras em diferentes âmbitos disciplinares e são praticadas diferentemente em diferentes contextos profissionais. A prática atual de estudo de caso educacional deriva basicamente de uma tradição antropológica/sociológica por um lado, e de uma tradição de pesquisa aplicada e avaliação de programas pelo outro.

A tradição antropológica/sociológica põe ênfase na observação participante de longo prazo de (geralmente) um único cenário, como exemplificado na Escola de Chicago de sociologia, no estudo de Becker et al. sobre treinamento médico (*Boys in White*, 1961). Entre os exemplos do âmbito da

educação no Reino Unido estão Lacey (1970), um estudo de caso de uma escola de gramática e Ball (1981), um estudo de caso de uma escola abrangente. O trabalho de campo visa em grande parte conhecer a perspectiva da pessoa “de dentro” observando participantes que se ocupam de suas atividades “habitualis” no seu ambiente “natural” – isto é, imersão de longo prazo no “campo”. Também se pode recorrer a entrevistas e conversas informais que ajudem a interpretar as observações. A ideia fundamental é ter acesso à perspectiva dos participantes – o que a ação significa para eles –, mas o relatório orienta-se no sentido de explanações teóricas da ação e de contribuir para a teoria social “para chegar a uma compreensão abrangente dos grupos em estudo [e] desenvolver afirmações teóricas gerais sobre regularidades na estrutura e no processo social” (BECKER, 1970).

A tradição de pesquisa aplicada e avaliação surgiu mais tarde, no final dos anos de 1960 nos Estados Unidos e no início dos de 1970 no Reino Unido, sobretudo como reação aos esquemas quase experimentais de avaliação de currículo que revelavam pouquíssima informação útil, em especial sobre como as inovações eram implementadas na prática (PARLETT & HAMILTON, 1974). Se bem que a orientação básica e os métodos foram emprestados (entrevista e observação), foi preciso alterar radicalmente o equilíbrio entre eles porque os estudos de caso avaliativos tinham de ser concluídos em semanas, não em meses (ou anos), e também porque os pesquisadores tinham interesse concreto nos dilemas e problemas profissionais específicos dos participantes. Foi assim que a entrevista passou a ser amplamente usada para reunir dados, em lugar da observação, e a validade das conclusões baseou-se em comparação e cotejo de muitos casos e na confirmação do conteúdo dos rascunhos de relatórios pelos entrevistados, e não apenas nas observações e interpretações de longo prazo do pesquisador. São características essenciais dessa abordagem o “trabalho de campo concentrado” intensivo e baseado em entrevistas (WALKER, 1974) e o “estudo de caso em múltiplos locais” (STENHOUSE, 1982). A confirmação pelo entrevistado, inicialmente um instrumento metodológico para verificar a veracidade das descrições ainda

em rascunho, evoluiu também para se tornar uma aspiração ética e política definidora da abordagem, pela qual a mera exposição da perspectiva do participante foi substituída pela manifestação de suas opiniões em suas próprias palavras (extraídas da entrevista). Em definitivo, isto nos leva de volta a questões epistemológicas cruciais, como quem define do que é que “o caso” é um caso – o pesquisador ou o pesquisado? Há importantes expressões teóricas da tradição de pesquisa e avaliação aplicadas em Stake (1967, 2005) e House e Howe (1999), enquanto a questão de se os pesquisadores podem mesmo realmente representar ao “outro” é tratada mais em profundidade em Stronach e MacLure (1997) e Hopson (2009). No Reino Unido, os trabalhos de MacDonald e Walker (1976), Norris (1990) e Kushner (2000). A ideia fundamental é reconhecer e descrever o impacto de um programa de inovação em ação, orientando o relatório para a melhoria da tomada de decisão e da prática, não da teoria social. Portanto, o estudo de caso avaliativo deve atender “a necessidades de informação do público e (a)... diferentes perspectivas de valor...” (STAKE, 1983: 292).

Hoje ambos os enfoques de estudo de caso são aplicados e analisados na literatura, mas de modo geral a divergência e a genealogia dos diferentes enfoques não são levadas em conta ou são consideradas irrelevantes aos atuais propósitos de investigação. Por certo não faz sentido inventar tipologias de estudos de caso só por inventar, mas o modo de fazer os estudos de casos e – isto é mais importante para pesquisadores novatos – como eles são avaliados ainda depende em grande medida da “tradição” na qual se realizem. Indo para além das origens, provavelmente se pode dizer que a prática atual inclui estudos de caso etnográficos (como vimos), etnografias de políticas (relacionadas a estudos de caso etnográficos, mas o caso tratado é a política), estudos de caso avaliativos (como vimos), estudos de caso educacionais ou profissionais (como vimos, mas com maior ênfase na melhoria profissional do que na tomada de decisão avaliativa) e estudos de caso de pesquisa de ação (relacionados aos estudos de caso avaliativos, como vimos; mas com ênfase no desenvolvimento planejado *in situ*; cf. NOFFKE & SOMEKH, 2009).

Implicações para o projeto de pesquisa

A análise do estudo de caso tende a ser induktiva, de modo que os limites do caso e as questões cruciais surgem com base nos dados. Todavia, é preciso decidir quais casos escolher para estudo, quanto tempo se pode passar em cada local de trabalho de campo e quais métodos de pesquisa utilizar. Uma questão crucial tem a ver com profundidade e abrangência, e dentro da lógica de uma abordagem de estudo é sempre recomendável optar pela profundidade. Quando os recursos o permitem, é útil comparar e cotejar casos, se possível, bem como investigar a gama de experiência possível dentro de um programa; por exemplo, estudando um caso aparentemente “bom” e bem-sucedido de novo programa social, em comparação com um caso aparentemente “ruim” e fracassado. Como é que os principais informantes acabaram por fazer esses julgamentos intuitivos? Há diferenças substanciais entre os casos? Qual poderia ser a causa das diferenças de implementação e percepção da política em ação? Quando se realiza apenas um estudo de caso, pode-se introduzir um elemento de comparação fazendo referência a outros estudos relatados na literatura. Outra maneira de lidar com a questão de amplitude *versus* profundidade é visitar uma série de possíveis locais de trabalho de campo, entrevistar pessoal importante e depois começar a “concentrar o foco” (PARLETT & HAMILTON, 1972) para que os locais a serem escolhidos para um estudo detalhado surjam de uma triagem inicial e da análise de pontos fundamentais.

Os métodos de pesquisa mais utilizados são as entrevistas, a análise de documentação e a observação, em proporções determinadas em grande parte pelos recursos disponíveis e a tradição disciplinar e profissional em que o estudo de caso se realiza. Pode ser especialmente útil pedir aos entrevistados que mencionem um “incidente crítico” em seu trabalho ou sua situação e refletam sobre ele, para terem um exemplo crucial das questões que são relevantes no caso. Uma crítica importante é que aplicar tais métodos – em especial quando se usa apenas a entrevista – pode resultar em uma análise excessivamente empírica, presa no “aqui e agora” das percepções dos participantes. Como já dissemos, isto pode ser evitado consultando a lite-

ratura pertinente e mediante os métodos aplicados, desde que sejam usados para olhar além do imediato e sondar as lembranças e explicações dos participantes sobre a razão pela qual a situação ficou como ela é, bem como descrições de problemas e aspirações atuais. Flyvbjerg (2001, 2006) afirma que o estudo de caso fornece conhecimento prático para embasar a ação prática.

A história do campo examina essas questões com relação ao problema racial levando a descrição e a análise para além dos limites do “caso”.

Histórias do campo

Charlotte Chadderton

Abordo agora a gênese e a realização do estudo de caso no campo, que é o tema central do meu Ph.D. As decisões tomadas para projetar e empreender o estudo decorreram em princípio de sua inserção dentro da tradição etnográfica de imersão prolongada no trabalho de campo, embora combinada com a inserção do tópico no campo educacional de “inovação e avaliação do currículo”.

O estudo centrou-se no potencial do programa do currículo de *Citizenship Education* (CE, educação para a cidadania), recentemente apresentado, para lidar com o racismo nas escolas secundárias do Reino Unido. Embora já se tivesse feito alguma pesquisa sobre a política de CE, bem pouco trabalho fora dedicado a examinar de que maneira ela era implementada nas salas de aula. Logo, este estudo visou examinar como é o ensino de CE e como os alunos o vivenciam no que diz respeito a raça, racismo e diversidade (CHADDERTON, 2009).

Ao estabelecer os limites do estudo de caso, eu opto por combinar observações de aulas de CE e análise de materiais de ensino com entrevistas e grupos de discussão em duas escolas, para conferir profundidade e também algum elemento comparativo ao estudo. Concretamente, eu quis fazer entrevistas e grupos de discussão para tentar ter acesso às opiniões de alunos de minorias étnicas, cujos pontos de vista são marginalizados com muita frequência. Concordou-se em manter o anonimato e a confidencialidade. Optei por fazer discussões

em grupo com mais alunos em lugar de entrevistas individuais, na esperança de que isso os deixasse mais à vontade e me permitisse observar a interação. No contexto do grupo o indivíduo pode ter necessidade de se explicar melhor ou defender sua postura, talvez argumentando de uma maneira que não ocorreria em uma entrevista individual. Ponderrei estas vantagens tendo em vista a desvantagem de que certos pontos de vista poderiam acabar sendo suprimidos ou encorajados perante o grupo.

Problemas de acesso

Como pesquisador externo, eu dependia da cooperação da respectiva instituição para obter dados. Tive muita dificuldade em conseguir acesso a escolas e a pessoas dentro delas. Além das barreiras ao acesso que analiso a seguir, podem ter havido outras, como o fato de todos estarem muito atarefados nas escolas e que, em geral, a pesquisa é bem mais importante para o pesquisador do que para os pesquisados, que nem sempre estão dispostos a dedicar-lhe muito tempo (MIRZA, 1995). Além de as exigências oficiais de entrega rotineira de dados para fins de responsabilização serem hoje muito maiores do que poucos anos atrás, o solitário pesquisador de Ph.D. pode ser visto como pouco mais que um elemento maçante num ambiente institucional já sob pressão.

Vigias

Eu tinha planejado realizar meu estudo em duas escolas inclusivas. No entanto, só consegui acesso a escolas depois de muitas tentativas de contatar as instituições. Por fim, para obter os dados de que precisava, eu tive de coletá-los em cinco escolas, o que me obrigou a desdobrar-me mais do que teria desejado. Por consequência, não pude adquirir um conhecimento aprofundado de cada escola, como era meu propósito inicial. Contudo, o resultado foi uma amostra de escolas bem variada e os contrastes foram muito esclarecedores.

Escrevi cartas de apresentação para cerca de 30 escolas de segundo grau e no início recebi respostas de uma escola fundamental seletiva com diversidade étnica para meninos e de outra com maioria de alunos brancos, mista e inclusiva. Tive

acesso a uma escola inclusiva masculina com diversidade étnica ao trabalhar em uma pesquisa com financiamento. No intuito de achar mais participantes femininas, escrevi duas vezes para uma escola de meninas, mas sem resultado algum. Então, pedi ajuda a minha orientadora de Ph.D., que assinou uma carta e recebeu resposta depois de muitos meses; com isso, eu pude passar um tempinho naquela escola perto do fim do meu período de coleta de dados. Estando mais ou menos na metade desse período, uma pessoa do meu conhecimento intercedeu para que eu também tivesse acesso a uma escola mista inclusiva, exatamente o tipo de escola que eu me propusera a estudar no início. Assim, eu coletei dados em cinco escolas ao todo.

Enquanto tentava sem sucesso marcar visitas a escolas, várias vezes fiquei preocupada com a possibilidade de não conseguir mesmo dados suficientes para fazer o estudo. Acontece que esta preocupação é comum entre pesquisadores novatos (MIRZA, 1995). Ter permissão do diretor para fazer a pesquisa não bastava para que ela acontecesse na prática. Eu tinha de marcar entrevistas e observações com os professores envolvidos, o que normalmente implicava falar com eles por telefone, na escola. Curiosamente, a maioria dos professores não tem o hábito de usar o correio eletrônico e muitos deles relutavam em dar-me o número de seu telefone celular.

Arranjar alunos participantes foi ainda mais difícil e que consegui de diferente maneira não só em cada escola como cada vez que realizei um grupo de discussão. Por consequência, embora eu tivesse planejado repetir entrevistas, com alguns grupos consegui falar só uma vez, duas vezes com outros e três vezes apenas com dois grupos. Tinha sido meu propósito que os alunos que participassem tivessem de antemão alguma ideia do tema do estudo e que fossem voluntários, mas isto não foi possível porque a maioria dos alunos foi escolhida por pessoal das escolas. Eles seguiam um horário rigoroso e nenhum professor se sentia autorizado a permitir-lhes faltar à seguinte aula com outro professor para que eu os entrevistasse, o que resultou em uma amostra muito aleatória. Às vezes os professores permitiam que eu levasse pequenos grupos durante suas aulas, mas não queriam que

o mesmo grupo fosse mais de uma vez, eventualmente duas, por acharem que os alunos perderiam matéria demais.

Questões raciais como foco da pesquisa

Eu senti por vezes que o fato de ter escolhido os temas de cidadania e raça poderia ter sido a razão da falta de disposição de parte do pessoal a colaborar no meu projeto. Todos os seguintes exemplos de reações céticas à pesquisa correspondem a pessoal branco. Isto não quer dizer que todo o pessoal branco tenha se recusado a ajudar. Pelo contrário, eu não teria conseguido fazer a pesquisa não fosse pela ajuda de ao menos uma pessoa em cada escola, e em três escolas essa pessoa foi um funcionário branco. Todavia, a maioria do pessoal mostrava-se incapaz de entender por que eu queria pesquisar questões raciais. Aliás, eles tendiam a negar que houvesse racismo em suas escolas ou que a raça importasse de forma alguma. Isto acontecia tanto em escolas com diversidade racial quanto nas de imensa maioria britânica branca. A seguir, alguns exemplos de comentários comuns, caracterizados por estratégias de evitação para calar ou tornar invisíveis os problemas de raça e diferença:

- “*Aqui não existe multiculturalismo!*” (escola com maioria de brancos). Uma recusa a enxergar que questões de multiculturalismo podem ser importantes para jovens que crescem numa área com maioria de britânicos brancos, apesar de localizada nos subúrbios de uma grande cidade multiétnica. Também, uma rejeição à presença de minorias étnicas.
- “*Na verdade, aqui o racismo não é problema. Temos problemas bem mais urgentes, como o assédio entre alunos*” (escola com diversidade étnica). Uma total recusa a ver o racismo como um problema. Também, uma negação da possibilidade de o assédio entre alunos ter origens ou implicações de índole racista.
- “*Há um monte de crianças vulneráveis, pretas, brancas, verdes e cor-de-rosa, todas precisando de ajuda*” (escola com diversidade étnica). Uma recusa a ver que jovens

de uma minoria étnica podem ser vulneráveis de maneiras específicas a esse grupo. Também, uma negativa de que a origem étnica da pessoa influencie o modo como ela é tratada por outras.

• Numa escola com maioria de alunos brancos, a pesquisa sofreu muitos atrasos porque a diretora substituta (branca) achava que não deveria haver grupos de discussão que não incluíssem alunos brancos, pois isto era não inclusivo. Toda vez que eu tentava falar com ela, ela não podia receber-me e nunca me ligava em resposta. As discussões acabaram acontecendo depois da intervenção do único funcionário de minoria étnica, mas tivemos bem menos tempo do que o inicialmente planejado.

A atitude do pessoal das escolas não deve ser necessariamente interpretada como racismo proposital (GAINÉ, 2005; JONES, 1999), mas sim determinada pelo predomínio de discursos racializantes que indicam que muitos professores podem não ter noção alguma de racismo.

Controle e vigilância

Outra barreira à coleta de dados foi a vigilância a que eu e os alunos participantes fomos submetidos durante a pesquisa. Uma coisa que eu não percebi no início foi que, como pesquisadora, eu também estava inevitavelmente vigiando a escola e sua população, pois “toda pesquisa é em certa medida vigilância” (McCOY, 1998, apud LATHER, 2001: 482). Portanto, talvez o pessoal tenha resistido a essa vigilância.

Entretanto, eu senti mesmo que estava sob vigilância individual. Por exemplo, pelo jeito que alguns professores policiavam as aulas que eu observava: só com um professor consegui estabelecer um horário de visitas regulares à escola sem ter de combiná-las com antecedência. A maioria estipulava uma determinada manhã ou aula, isto é, quem decidia quais aulas eu observaria não era eu, mas o professor.

Do mesmo modo, eu sentia que as discussões com alunos estavam sendo vigiadas. Em uma escola, por exemplo, eu tinha feito outra pesquisa soli-

citada pela instituição alguns meses antes e contara com uma sala tranquila para realizar entrevistas confidenciais. Não me ofereceram isso para o estudo do meu Ph.D. De fato, mesmo tendo explicado em todas as escolas minha necessidade de uma sala tranquila, parece que não havia salas desse tipo disponíveis. Mesmo nos casos em que dispusemos de uma sala, eu notei que o funcionário que a organizara não tinha prestado muita atenção à questão da confidencialidade. Meus grupos de discussão sofriam interrupções porque as salas tinham sido reservadas também para outro fim – salas de aula vazias com professores entrando e saindo ou escritórios de pessoal superior que, na verdade, só estavam disponíveis por pouco tempo, depois a gente tinha de arrumar outro lugar. Esta perturbação suscitava questões éticas para os jovens, uma vez que eu lhes garantira a confidencialidade. Embora fosse improvável que o pessoal ouvisse muita coisa, eu tratei de tornar os dados anônimos ao escrever o estudo. Estes incidentes evidenciam que é preciso tentar combinar previamente com os responsáveis pelo acesso às “regras de participação na pesquisa”, ou seja, o cronograma proposto, a amostra de entrevistados e a necessidade de privacidade. Mas isto é difícil quando a gente é grato simplesmente por lhe ter sido franqueado o acesso, e de qualquer maneira tais acordos podem não dar certo na prática.

Representando o “outro”

A maioria dos alunos participantes pertencia a uma minoria étnica ou religiosa ou a ambas as coisas, uma vez que eu pretendia especificamente falar com aqueles que são posicionados por discursos de cidadania que fazem deles grupos separados e essencializados. Portanto, às vezes eu pedia grupos que se identificassem a si mesmos como muçulmanos ou “negros”. Isto é problemático do ponto de vista ético porque, no caso, os professores escolhiam os participantes e com isso os jovens não tinham a oportunidade de autodefinir-se, sendo escolhidos pelos professores, quase todos brancos, e por mim, um pesquisador branco. Esta categorização não é neutra: de fato, ela cria diferença racial com outros indivíduos (NOBLE, 2005: 133). Argumenta-se que categorizar pessoas para fins de pesquisa só é eticamente defensável se o foco do

estudo não é a sua etnia (ou, aliás, gênero, incapacidade), mas sim suas experiências de serem posicionados, com o intuito de revelar desigualdades estruturais (HUMPHRIES & TRUMAN, 1994). No entanto, é importante dizer que, apesar do meu propósito de fazer pesquisa de justiça social e desafiar as estruturas de racialização, descobri que eu próprio era (inadvertidamente) cúmplice dessas estruturas. Isto contesta a ideia de que a pesquisa possa ser objetiva e o acesso às perspectivas dos participantes possa ocorrer sem problemas. O pesquisador deve admitir que participa na construção da posição de sujeição de outrem e, a menos que as relações de poder envolvidas sejam desconstruídas, corre o risco de reforçar as desigualdades em lugar de contestá-las.

Permanecem muitas tensões reconhecidas desse tipo no trabalho. Pode-se considerar que um estudo de caso fornece uma interpretação de uma situação em lugar de uma única verdade representativa. Todavia, este estudo mostra aspectos importantes de como o racismo opera num nível estrutural no sistema educacional que pode ter relevância geral.

Referências anotadas

BROWN, T. & JONES, L. (2001). *Action Research and Postmodernism*. Buckingham: Open University Press. [Uma análise muito bem-informada, baseada em dados empíricos e uma série de exemplos excelentes mostrando em que medida os pesquisadores de estudos de caso – especialmente aqueles que fazem pesquisa de ação – podem ou deveriam impor suas intenções e interpretações às ações de outrem.]

HOUSE, E. & HOWE, K. (1999). *Values in Evaluation and Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Exame e resumo de enfoques de estudo de caso na tradição de “pesquisa aplicada e avaliação”, tratando especialmente do projeto de avaliações qualitativas de programas sociais, a necessidade de percorrer e expor as opiniões das partes interessadas, bem como de reconhecer o papel dos valores e dos juízos de valor na pesquisa social.]

RAGIN, C. & BECKER, H. (eds.) (1992). *What is a Case?* Cambridge: Cambridge University Press. [Uma compilação de ensaios que estudam e apresentam a

tradição de observação participante “antropológica/ sociológica” no estudo de caso.]

SCHOSTAK, J. (2002). *Understanding, Designing and Conducting Qualitative Research in Education*. Buckingham: Open University Press. [Um guia muito bem-informado teoricamente para projetar e realizar pesquisa qualitativa, em especial mediante métodos de estudo de caso, incluindo grande quantidade de conselhos práticos experientes e orientação para “montar o projeto”.]

SIMONS, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Londres: Sage. [Uma análise da teoria e da prática do estudo de caso feita por um especialista que trabalhou na tradição avaliativa por mais de 30 anos.]

STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Excelente ensaio que trata de diferentes enfoques de estudo de caso, mas com foco no papel e na sensibilidade do pesquisador para expor as nuances do caso.]

TORRANCE, H. (ed.) (2010). *The Sage Handbook of Qualitative Research Methods in Education*. Londres: Sage. [Um manual de quatro volumes com importantes ensaios sobre estudo de caso das tradições de “Observação Participante” e “Avaliação”, juntamente com trabalhos mais recentes sobre as implicações das críticas pós-modernistas e pós-estruturalistas à investigação qualitativa “naturalista”.]

Referências adicionais

BALL, S.J. (1981). *Beachside Comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.

BECKER, H. (1970). *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Aldine.

BECKER, H.; GEER, B.; HUGHES, E. & STRAUSS, A. (1961). *Boys in White*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.

CHADDERTON, C. (2009). *Discourses of Britishness, Race and Difference: minority ethnic students' shifting perceptions of the schooling experience*. Universidade Metropolitana de Manchester [Tese de doutorado].

FLYVBJERG, B. (2006). “Five Misunderstandings About Case Study”. *Quantitative Inquiry*, 12, 2, p. 219-245.

- _____. (2001). *Making Social Science Matter*: Why Social Inquiry Fails and How it Can Succeed Again. Cambridge: Cambridge University Press.
- GAINES, C. (2005). *We're All, White, Thanks*: The Persisting Myth About "White" Schools. Stoke-on-Trent, Reino Unido/Sterling, EUA: Trentham.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. Nova York: Basic Books.
- HOPSON, R. (2009). "Reclaiming knowledge at the margins: Culturally responsive evaluation". In: RYAN, K. & COUSINS, J.B. (eds.). *The Sage International Handbook of Educational Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 429-446.
- HUMPHRIES, B. & TRUMAN, C. (1994). *Re-Thinking Social Research*. Aldershot/Hants/Brookfield, VT: Avebury.
- JONES, R. (1999). *Teaching Racism – or Tackling It? Multicultural Stories from White Beginning Teachers*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- KUSHNER, S. (2000). *Personalising Evaluation*. Londres: Sage.
- LACEY, C. (1970). *Hightown Grommar*. Manchester: Manchester University Press.
- LATHER, P. (2001). "Postmodernism, post-structuralism and post (critical) ethnography: Of ruins, aporias and angels". In: ATKINSON, P.; COFFEY, A.; DELAMONT, S.; LOFLAND, J. & LOFLAND, L. (eds.). *Handbook of Ethnography*. Londres: Sage, p. 477-492.
- MacDONALD, B. & WALKER, R. (1976). *Changing the Curriculum*. Londres: Open Books.
- MIRZA, M. (1995). "Some ethical dilemmas in fieldwork: Feminist and anti-racist methodologies". In: GRIFFITHS, M. & TROYNA, B. (eds.). *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-on-Trent: Trentham, p. 163-181.
- NOBLE, D. (2005). "Remembering bodies, healing histories: The emotional politics of everyday freedom". In: ALEXANDER, C. & KNOWLES, C. (eds.). *Making Race Matter: Bodies, Space and Identity*. Londres/Nova York: Palgrave Macmillan, p. 132-152.
- NOFFKE, S. & SOMEKH, B. (eds.) (2009). *The Sage Handbook of Educational Action Research*. Londres: Sage.
- PARLETT, M. & HAMILTON, D. (1972). *Evaluation and Illumination* [Reimp. TORRANCE, H. (ed.) (2010)]. *The Sage Handbook of Qualitative Research Methods in Education*. Londres: Sage].
- RAGIN, C. & BECKER, H. (eds.) (1992). *What Is a Case?* Cambridge: Cambridge University Press.
- STAKE, R. (2005). "Qualitative Case Studies". In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 443-466.
- _____. (1983). "Program Evaluation, particularly responsive evaluation". In: MADAUS, G.; SCRIVEN, M. & STUFFLEBEAM, D.L. (eds.). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer.
- _____. (1967). "The Countenance of Educational Evaluation". *Teachers' College Record*, 68, p. 7.
- STENHOUSE, L. (1982). *The conduct, analysis and reporting of case study in educational research and evaluation* [Reimp. em TORRANCE, H. (ed.) (2010)]. *The Sage Handbook of Qualitative Research Methods in Education*. Londres: Sage].
- STRONACH, I. & MacLURE, M. (1997). *Educational Research Undone: The Postmodern Embrace*. Buckingham: Open University Press.
- WALKER, R. (1974). *The conduct of educational case study: Ethics, theory and procedures* [Reimp. em TORRANCE, H. (ed.) (2010)]. *The Sage Handbook of Qualitative Research Methods in Education*. Londres: Sage].

ENTREVISTA E GRUPOS-ALVO

John Schostak, Instituto de Pesquisa Educacional e Social, Universidade Metropolitana de Manchester,
Reino Unido.

Rosaline S. Barbour, Escola de Enfermaria e Obstetrícia, Universidade de Dundee, Reino Unido.

Resumo

- “Desempenho” daqueles que se ocupam da comunicação.
- Vulnerabilidade daqueles que “vazam” conhecimento para outros.
- Confiança.
- Imposição, fundamentação e emergência.
- Os participantes de grupos-alvo coproduzem uma descrição de si mesmos e duas ideias.
- Principais teóricos e autores:
 - Rosaline S. Barbour
 - Pierre Bourdieu
 - John Schostak

Conceitos fundamentais

Todo mundo acha saber alguma coisa sobre fazer entrevistas, e bastante bem também! As imagens da mídia estão por toda parte: os seriados policiais mostrando o tira durão que interroga um suspeito para descobrir a “verdade”, o psiquiatra que durante uma entrevista clínica sonda na mente

do paciente para desvendar realidades reprimidas, a comissão de seleção que entrevista um candidato ao emprego que monta uma encenação para apresentar a melhor imagem possível, o repórter que entrevista um político e tenta obter uma declaração clara e categórica. E uma imagem final, a da pesquisa de rua onde transeuntes são entrevistados “aleatoriamente” para saber sua opinião sobre algum assunto do dia, um produto ou um serviço.

Entre as entrevistas individuais e os grupos da vida cotidiana fica o grupo-alvo. E quanto aos grupos-alvo? Eles ganharam popularidade inédita entre os pesquisadores. Adorados por políticos e consultores de *marketing*, o termo “grupo-alvo” entrou para o vocabulário familiar. Todos discutimos e debatemos em diversos grupos e, em certa medida, todos temos algumas das habilidades necessárias para ser moderadores ou participantes de discussões de grupo-alvo, quer se trate de presidir reuniões de comissão, dirigir ou participar em oficinas ou comparecer a jantares. Contudo, o excesso de entusiasmo no uso de qualquer método pode ter

desvantagens e, no caso dos grupos-alvo, é crucial evitar utilizá-los de modo formulista e irrefletido.

Em nossas imagens de entrevistas e grupos-alvo estão implícitos diversos conceitos fundamentais que têm efeitos cruciais na sua utilidade como métodos a serem aplicados pelos pesquisadores:

- a “bagunça” dos encontros com outras pessoas;
- o “desempenho” daqueles que se ocupam da comunicação;
- o nível de “empenho” para se ocupar da comunicação;
- “verdade”;
- “realidade”;
- “suspeição”;
- as agendas encobertas que estão em jogo;
- as táticas e estratégias utilizadas para “descobrir” informação.

Esta lista não é exaustiva, mas expõe o problema: Qual a categoria que podemos atribuir às palavras do outro?

Vejamos o exemplo do repórter investigativo que entrevista um informante que teme perder o emprego ou mesmo ser ferido ou morto se descoberto, mas acha que é correto explicar para outras pessoas o que significa viver e trabalhar em uma determinada organização. Conhecimento é poder. Mas quem vaza “conhecimento” que outros querem manter oculto fica em situação de grande vulnerabilidade. E quando o depoimento é impresso, as frases acabam por ser tiradas do contexto vivenciado e inseridas em outro, o do domínio público, domínio onde as palavras são deturpadas, ganham significados alternativos e “interpretações” à luz de outras evidências. Pode ocorrer que se lance mão de investigações e pressão para encontrar o “informante” – será levantado o manto de sigilo? Pensemos também nas pressões que pode sofrer o membro de um grupo-alvo cujas opiniões divergem claramente das da maioria do grupo. Existe a tentação de ocultar essas opiniões ou, em algumas pessoas, de agirem como radicalmente alheias ao grupo e dar opiniões que são exageros descabidos.

100

Levando estas ideias em consideração, podemos definir os conceitos fundamentais como segue:

(1) *Poder* – as estruturas de poder que formam o contexto da troca que está havendo entre entrevistador e entrevistado, ou dentro do grupo-alvo.

(2) *Posição social* – as posições relativas dos atores envolvidos no processo de entrevista ou grupo-alvo no contexto dos arranjos sociais que os circundam (as estruturas legais, econômicas, religiosas, comunitárias, organizacionais, culturais, de gênero, étnicas etc.).

(3) *Valor* – o valor que a “informação” tem como mercadoria para venda (na mídia, como chantagem, como “vantagem” em alguma disputa, como “citação instigante” para animar uma palestra ou publicação); o valor da entrevista por evocar a “verdade”, a “realidade”, as “condições da vida cotidiana”; o valor das palavras dos entrevistados como “testemunho” de um modo de viver.

(4) *Confiança* – dadas todas as vulnerabilidades, o desejo de causar boa impressão, de dissimular aspectos sombrios, a confiança é um dom melindroso, fácil de quebrar. Em que medida ela garante a exatidão e subscreve a “verdade”, a “sinceridade”, a “realidade”, a “objetividade”?

(5) *Significado* – o significado ouvido por uma pessoa pode não ser o pretendido por quem falou. As entrevistas e os grupos-alvo são uma oportunidade para verificar os significados visados. No entanto, pode-se argumentar que há significados inconscientes ou latentes que, embora não pretendidos, podem fornecer uma “verdade” ou revelar uma “verdade” alternativa que fundamente ações aparentes. Todas as palavras usadas para representar experiências, realidades, pontos de vista e expressões do eu estão abertas a significados alternativos.

(6) *Interpretação* – se há diversos significados, a interpretação é crucial. Mas que regras, enfoques, arcabouços podem-se usar para fundamentar o processo de fazer e escolher interpretações adequadas, “corretas” e “significativas”.

(7) *Incerteza* – com múltiplos significados e diversas interpretações pode ser difícil ou até impossível achar um ponto de repouso estável.

Estes e outros conceitos *problematizam* as discussões em entrevistas e grupos-alvo como maneiras naturais de se “obter os dados” ou o “senso do real”. Há três tipos de estratégia para chegar ao “real”. Eles são: imposição, fundamentação e emergência.

As estratégias impositivas começam com uma lista de temas, questões, problemas, assuntos a se tratar que podem ser obtidos na literatura, da imaginação ou de um “grupo especializado”. Uma vez definidos, eles geralmente são testados com pequenos grupos para diminuir a ambiguidade e determinar questões que resultam na mais proveitosa difusão de informação, com o intuito de padronizar as perguntas que se podem aplicar numa amostra de grande dimensão. Este formato de “entrevista fechada” visa criar condições para a generalização entre populações. Pode-se introduzir alguma flexibilidade incluindo algumas perguntas “não conclusivas”, gerando assim entrevistas semiestruturadas. Com estas, o entrevistador pode captar questões e informações imprevistas. Contudo, isto contrasta com as entrevistas abertas que não têm uma lista de perguntas predeterminadas, mas se fundamentam nas opiniões e agendas do entrevistado para adotar estratégias adequadas à índole específica dos contextos e processos sociais (SCHOSTAK, 2002). Finalmente, à diferença das estratégias fundamentadas, as estratégias impositivas incrementam o poder do entrevistador com relação ao do entrevistado e suscitam as suspeitas de que o outro está “escondendo alguma coisa”. O que é que o entrevistador quer realmente, o que é que o entrevistado está mantendo em segredo? O que o entrevistador vai fazer mesmo com os dados coletados? Em interesse de quem eles serão usados? Como Bourdieu

observou, há aqui uma violência implícita, uma violência simbólica.

Bourdieu e sua equipe queriam evocar a experiência da classe trabalhadora francesa (BOURDIEU, 1993). Como se deveriam realizar as entrevistas? O objetivo era oferecer um *palco* para a *emergência das vozes* dos moradores de subúrbios pobres, para que eles dessem testemunho das desigualdades, injustiças, tensões e ansiedades do dia a dia num dos países mais ricos do mundo. Bourdieu (1993: 1.389-1.447) forneceu um fundamento lógico para seu enfoque, no qual, mediante uma atitude introspectiva sempre vigilante durante as entrevistas, o pesquisador se previne contra as múltiplas influências complexas de todas as pressões e armadilhas sociais (1993: 1.391). Mas pode este fundamento lógico se furtar à índole impositiva do processo de pesquisa? Pode-se alegar que há uma violência simbólica no poder, na condição social e no conhecimento atribuídos ao pesquisador e que podem ser usados para manipular a pesquisa. Há a agenda que o pesquisador pode impor na entrevista, que talvez impeça os entrevistados de apresentar as preocupações de suas vidas. Por outro lado, pode-se argumentar que o entrevistador deveria adotar a postura de quem escuta de modo que assemelha a linguagem aos modos do entrevistado, sem impor nem objetivar a pessoa convidada para falar. Assim há maior possibilidade de as opiniões dos entrevistados *emergirem*, pois suas vozes estão livres do poder impositivo da pesquisa. Com isto, os dados colhidos e as análises que se seguem estariam *fundamentados* nas experiências dos entrevistados e não nas exigências da pesquisa.

Os grupos-alvo também apresentam muitos desses problemas, mas oferecem acesso a um leque de vozes mais amplo num lapso similar. Contudo, os grupos-alvo não são apenas enquetes baratas e incorretas (BARBOUR, 2007). Vê-los assim implica desconsiderar diferenças básicas na amostragem. Em geral, os estudos de grupo-alvo utilizam amostragem por conveniência ou amostragem proporcional, nenhuma das quais fornece uma amostra representativa. Tratar os dados de grupo-alvo como eles pudesssem simplesmente ser agregados e “multiplicados” é ignorar a importância da dinâmica de grupos. Os grupos-alvo não são um meio eficaz

para mensurar atitudes, nem mesmo para inferir as “opiniões reais” das pessoas. Isto porque eles são, essencialmente, um processo social pelo qual os participantes elaboram em conjunto uma descrição de si próprios e de suas ideias (BRANNEN & PATTMAN, 2007), descrição esta que é específica do momento e do lugar.

Por certo, a entrevista ou o grupo-alvo é muito mais do que uma simples ferramenta, como uma broca para penetrar mais fundo nas estruturas discursivas que sustentam as palavras dos “indivíduos”. É também um modo de ver ou, melhor, uma condição para ver o que quer que seja. Para Kvale (1996), a “EntreVista” é uma maneira de reunir as diversas opiniões das pessoas. Schostak (2006) considera-a o espaço entre opiniões, ou seja, não as opiniões em si, mas a condição negativa em que as pessoas podem exprimir suas opiniões umas às outras e a si próprias. É a condição precisa para o diálogo reflexivo crítico em espaço público *surgir* e ser mantido e para que se estruture um consenso provisório “para todos os fins práticos” sem que ele caia num monólogo totalitário estéril (SCHOSTAK, 2002). Nos grupos-alvo os participantes podem discutir questões e fornecer ao pesquisador indícios da medida em que estão dispostos a defender suas opiniões num determinado contexto. Quer individualmente ou em colaboração, os participantes podem também formular e reexaminar seus pontos de vista. Este tipo de enfoque dialógico da entrevista e do grupo-alvo que se *fundamenta* nas vozes de pessoas para que diversas opiniões possam *emergir* tem implicações no projeto de pesquisa (cf. a seguir).

Em lugar de reunir estranhos para formar grupos-alvo, como recomenda a maioria dos textos sobre pesquisa em *marketing*, geralmente é melhor aproximar-se tanto quanto possível das situações reais em que as pessoas discutem, formulam e modificam suas opiniões e compreendem suas experiências, como em grupos de pares ou equipes profissionais. Todavia, há problemas, como as “hierarquias sociais” óbvias e encobertas, as histórias existentes entre membros do grupo, suas possíveis animosidades e o considerável potencial de confusão quanto à finalidade da reunião.

Uma vez reunidos, os grupos-alvo podem assumir – e assumem – vida própria. Embora ca-

pitalize a condição privilegiada de observador despercebido, o pesquisador não pode abdicar da responsabilidade pelo efeito que a participação numa discussão de grupo-alvo pode ter nas relações permanentes dentro do grupo. Parte da zombaria que se observa nas sessões é por certo um elemento constitutivo de interação social e o modo habitual de os membros do grupo agirem uns com relação aos outros (e pode ou não ser de interesse específico do pesquisador, dependendo do tema da pesquisa). Entretanto, ao reunirmos até mesmo um grupo preexistente para fins de pesquisa, é possível que estejamos pedindo às pessoas que atravessem fronteiras que elas normalmente não atravessam nos contextos em que costumam se reunir. Isto coloca o desafio concreto de garantir confidencialidade, sendo de importância crucial enfrentá-lo logo no início e não supor que alguém já cuidou disso.

Implicações para o projeto de pesquisa

Não há receitas para projetar uma pesquisa, mas é preciso levar em consideração aspectos como acesso, representação, amostragem, ética, obtenção, processamento e análise de dados ao definir uma *lista principal de pessoas*, cada uma das quais age em relação a algum outro indivíduo e/ou grupo (cf. SCHOSTAK, 2002). Quando cada pessoa apresenta sua opinião ou contesta ou rejeita as opiniões de outros, surge um complexo de opiniões que interagem, isto é, um espaço público de opiniões onde é possível contestar significados, validez, generabilidade etc. (SCHOSTAK & SCHOSTAK, 2008, 2010).

Inicialmente o pesquisador pode recorrer à amostragem tipo bola de neve, quando ainda não sabe de todos os atores envolvidos. Mas para conseguir o acesso desta forma é preciso ganhar confiança. Isto é importante ao escolher participantes para grupos-alvo, especialmente quando se utilizam grupos ou redes sociais existentes. Como grupos e comunidades são entidades fluidas, é difícil obter a concordância de todos os membros. A representação também é complicada, pois os participantes bem podem ter sua própria agenda. As pessoas que vigiam o acesso podem desempenhar um papel crucial na formação de grupos-alvo, mas

vale a pena dedicar tempo a explicar-lhes o propósito do nosso trabalho, para que eles não incluam ou excluam pessoas inadvertidamente (KITZINGER & BARBOUR, 1999).

Os arcabouços éticos são cruciais e expõem os princípios que regem a aplicação do anonimato, da confidencialidade e dos direitos de acesso. Existe o perigo de tais princípios serem elaborados de maneira rotineira – ou quase burocrática – por um monte de comissões de ética. Para reduzir a violência simbólica seria preciso negociar os princípios individualmente com cada entrevistado antes de cada entrevista (cf. o site da *Enquire Learning Unit*). Mais recentemente, grupos de discussão na internet propiciaram a oportunidade de interagir com grupos que, não fosse por isso, poderiam ter ficado marginalizados (cf., p. ex., FOX et al., 2007).

Tanto em entrevistas individuais quanto em grupos-alvo, os pesquisadores são a principal ferramenta de geração de dados, reagindo rapidamente e convidando os participantes a analisarem as limitações com que poderiam circundar suas respostas e como contextualizar suas opiniões (BARBOUR, 2008). Os cronogramas de entrevista semiestruturados e os guias de temas para grupos-alvo tendem a ser muito mais breves que as “ferramentas de questionário gerido pelo entrevistador”. As entrevistas não conclusivas constroem por meio da conversação, explorando os temas conforme eles se desdobram, com os pesquisadores entrando e aprendendo a se comportar nos mundos de outras pessoas (SCHOSTAK, 2010).

Quando se pensa em projetar estudos por entrevista ou grupo-alvo, a amostragem é a chave para as comparações possíveis, isto é, a base do “método comparativo constante” proposto por Glaser e Strauss (1967). A maioria dos livros de texto recomenda formar os grupos-alvo de modo a reunir pessoas com alguma característica importante em comum. Ao constituirmos diversos grupos (p. ex., com jovens e velhos, homens e mulheres, pais e não pais, dependendo do tema de que se trate) temos uma base útil para fazer comparações intergrupais. Todavia, se também atentarmos para as variações entre as opiniões expressas pelos membros de cada grupo (diferenças intragrupais) e as nuances na dis-

cussão, poderemos elaborar descrições bem mais detalhadas e teoricamente embasadas. Em alguns estudos também podemos reunir mais grupos para aproveitar as distinções que descobrimos e assim testar proposições teóricas e explanações resultantes (BARBOUR, 2007).

Histórias do campo – entrevistas

John Schostak

Já se escreveu muito sobre a entrevista como método de pesquisa, mas o que importa é a experiência de fazer entrevistas. Portanto, espero evocar essa experiência começando com uma história.

Após um voo de 26 horas sem dormir até Sydney, fomos levados do aeroporto para uma reunião com os chefes policiais que seriam nossos contatos iniciais para a avaliação do treinamento da polícia que íamos começar. Eu teria preferido ir direto para o hotel e dormir. “Enquanto está aqui, você bem pode me entrevistar”, disse o chefe policial. Eu só me lembro de ter tirado o gravador, mas nada da entrevista. Parece que ela levou cerca de uma hora e meia. Uma semana depois, eu ia num carro da polícia entrevistar policiais em delegacias quando o motorista disse: “Ouvi dizer que você é bom mesmo entrevistando”. A entrevista a que ele se referia era aquela que eu até hoje não lembro de jeito nenhum. “É mesmo? Por quê?”, perguntei. “Ora, você nunca desiste, fica cercando até conseguir a resposta real”, disse o policial.

Nunca soube ao certo se devia tomar isso como um elogio. De qualquer maneira, há uma pitada de verdade na resposta. Sempre entendi que o importante não é o que está na minha mente, mas o que está na mente do entrevistado. A questão é como chegar ali. Não deve ser estando dormindo, claro! Mas talvez se trate de estar o bastante relaxado em companhia de outra pessoa para criar as condições para ela falar. Vendo a transcrição da entrevista é evidente que eu estava no piloto automático. Falei pouco e todas as minhas perguntas foram abertas, destinadas a fazer o outro falar. É claro que não era a minha primeira entrevista. Tinha havido várias centenas antes. Geralmente começo com uma pergunta que faz o outro se sentir

em “território amigo”, do tipo “Você pode me falar alguma coisa sobre sua função, para eu ter um pouco de contexto...?” ou “Faz um tempão que terminei a escola (ou desde meus 10, 14 anos...), o que você acha daqui?”

E seja qual for a resposta, em especial quando é algo como “é legal”, eu costumo pedir exemplos: “Não consigo entender direito, gostaria de ver do que é que você está falando... pode me dar um exemplo?” “Por que achou a escola legal/ruim hoje?” O que eu tento é fazer com que o entrevistado pinte na minha mente uma imagem do mundo que está na cabeça dele. Quais as características desse mundo? Quais as palavras usadas para descrevê-lo? Quais os exemplos concretos dos conceitos gerais usados para descrever papéis, relações, objetivos, valores, intenções, motivos, desejos, ambições, temores... Que pessoas habitam esse mundo? Quem são os amigos, os aliados, os inimigos? Que tipos de acontecimentos ocorrem? Quais os recursos, as estruturas, as rotinas? Como as perguntas se multiplicam conforme o entrevistado fala, eu insisto sempre: “Isso é interessante... dá para você me contar mais, dar uma ideia de como você...?”

Antes disso, claro, eu terei feito meu dever de casa. Terei listado os principais temas, problemas e perguntas pertinentes ao projeto em tela. Terei feito um rascunho de minhas afirmações iniciais sobre o que me leva a fazer a pesquisa e que a entrevista será confidencial, que não aparecerá nome algum, que os dados serão anônimos. Sendo um pesquisador moderno, eu teria minhas perguntas e principais áreas temáticas no meu *notebook*. No entanto, sempre me pareceu artificial seguir a lista de forma rotineira. Também não gostava de impor perguntas. Logo me dei conta de que se minhas perguntas, temas e questões fossem importantes na vida dos entrevistados, eles geralmente os colocariam durante a entrevista. Isto é, eu tinha de estar bem atento ao fluxo da conversação, pedindo mais informação e descrições concretas, quando pertinentes aos pontos principais da minha lista. No fim da entrevista, se algum desses pontos não tivesse sido abordado, eu simplesmente poderia mencioná-lo. E finalmente – e muitas vezes mais importante – eu encerraria dizendo: “Sei que já conversamos muito e estou

ciente do tempo que você dedicou, mas será que não há alguma coisa que não tenhamos abordado e você ache importante eu levar em consideração?” Em geral, a resposta é: “Não, acho que falamos de tudo”. Mas às vezes ela é: “Sim, fiquei surpreso porque você não perguntou sobre...”

Pela maneira como a entrevista evolui e vai sendo elaborada nas minhas tentativas de “obter um panorama”, a análise já está implícita nas perguntas e respostas colocadas. O que surge é o senso das cenas públicas em ação e suas fronteiras com as esferas privadas de sentimentos, esperanças, ambições, frustrações, temores e coisas que não podem ser ditas em público. Resumidamente, a entrevista dá uma ideia de como os espaços públicos da vida cotidiana estão organizados para o entrevistado, sob o aspecto das *dramatis personae* das pessoas, como elas são categorizadas, como suas opiniões são interpretadas e confrontadas, os tipos de recursos (ferramentas, conhecimento, redes, estruturas) que estão à mão ou fora do alcance e os resultados, acontecimentos ou produtos que se obtêm ou não. E, o que é ainda mais importante, ela fornece uma base para a seguinte entrevista e a próxima observação. Mediante uma espécie de estratégia circular eu posso saber, com base na *dramatis personae* de uma entrevista, quem são as pessoas que preciso acrescentar à minha lista de entrevistados. Posso comparar e cotejar, ver quais as características que um deles salientou e outro não, o que um viu, ouviu ou experimentou enquanto o outro não, e assim analisar, verificar (ou validar) e triangular as opiniões dos entrevistados. Para mim, portanto, a entrevista é uma estratégia crucial para gerar as características intersubjetivas dos espaços públicos e privados da vida social.

História do campo – grupos-alvo

Rosaline S. Barbour

Estou sentada na clínica da maternidade com a parteira de pesquisa e a enfermeira do berçário, tomando mais uma xícara de café. Levamos aqui quase uma hora e, para nossa vergonha, o estoque de biscoitos está meio esgotado. Apesar do lembrete por telefone na tarde anterior, ninguém apareceu

para a reunião de grupo-alvo marcada para discutir experiências de ingestão de ácido fólico (recomendada pelo Departamento de Saúde a mulheres que estão tentando engravidar e grávidas com até 12 semanas de gestação, para evitar malformações do tubo neural). Mas não podemos ir embora porque ainda esperamos que pelo menos três mulheres compareçam para o grupo marcado para depois desta sessão.

Isto me incomoda muito porque me empoguei falando com a parteira de pesquisa (uma pesquisadora experiente em estudos quantitativos) sobre os méritos do trabalho qualitativo. A equipe de pesquisa (nutricionista, obstetra e cientista social) optou pelo uso do método de grupos-alvo pelo fato de eles serem capazes de trazer à luz dados sobre questões não prioritárias para os entrevistados (BARBOUR, 2007). Não estou reexaminando minha postura quanto à decisão de evitar entrevistas individuais, pois seria difícil manter uma conversa pessoal sobre algo que alguém não fez. Contudo, estou começando a questionar a nossa escolha da maternidade como local para os grupos. Esta é a nossa segunda experiência, depois de uma sessão prestigiada por duas mulheres (e da decisão tomada às pressas de realizar uma entrevista conjunta). Posteriormente, a equipe resolveu realizar sessões em clínicas da periferia, na esperança de que estas fossem mais acessíveis para as mães que tentávamos incluir na pesquisa. Em razão desta alteração tivemos de solicitar novamente a aprovação da comissão de ética, bem como contatar o pessoal dessas clínicas da periferia para que autorizasse nossas visitas e determinasse os horários.

A equipe do estudo como um todo respirou aliviada quando a mudança de local foi aprovada e passou a refazer a convocação dos grupos com base nas localidades onde as mulheres residem, esperando ter menos “faltas”. Isto acabou sendo bastante difícil do ponto de vista logístico, uma vez que algumas das mulheres já voltaram ao trabalho e nós também tínhamos que adaptar os grupos-alvos em função dos horários de creche e escola para crianças mais velhas. Certamente teria sido mais fácil se limitássemos o estudo às mães de primeira viagem, mas optamos por incluir mulheres com diversos números de gestações anteriores e, sendo

assim, temos de ser pacientes quanto aos desafios práticos desta escolha.

Os grupos-alvo em clínicas da periferia foram um pouco mais bem-sucedidos, com cinco visitas que resultaram em duas discussões em grupo-alvo (e tomando o devido cuidado na questão dos biscoitos). Contudo, ainda estamos bem longe do nosso objetivo e eu me vejo cogitando a alternativa um tanto surreal – e eticamente indefensável – de sair por aí de limusine sequestrando mulheres com carrinhos de bebê. Dispomos ainda de uma última opção, consistente em grupos-alvo por telefone, com a qual também podemos dar-nos ao luxo de não levar em consideração a localidade de residência, mas ainda permite ao pesquisador tirar proveito da interação entre participantes, desde que estes sejam moderados como corresponde. Embora este método demande o mesmo tanto de trabalho com telefonemas, depois de duas tentativas frustradas (uma por problemas tecnológicos e outra por indisponibilidade de participantes) nós finalmente conseguimos realizar três grupos-alvo e duas entrevistas conjuntas por telefone.

Ainda pretendemos recrutar a mesma variedade de mulheres de idades e níveis socioeconômicos (usando categorias de carência por código postal como indicador). Embora a equipe de pesquisa esteja interessada em determinar as razões pelas quais a ingestão de ácido fólico é inferior ao nível ótimo, trabalhos anteriores com grupos-alvo evidenciaram que convém estudar também as opiniões das mulheres que seguem a recomendação, pois podemos aprender muito comparando os resultados (CLARK et al., 2004). Portanto, resolvemos incluir aquelas que tomaram ácido fólico (antes da concepção e/ou na fase inicial da gravidez), aquelas que o tomaram, mas não totalmente conforme as recomendações, e aquelas que não tiveram ácido fólico algum. Para evitar constrangimentos às mulheres que não tinham tomado ácido fólico, optamos por não misturar aquelas situadas nos extremos opostos do leque de observância da recomendação.

Entretanto, problemas no recrutamento de participantes obrigaram-nos a flexibilizar o nosso critério de amostragem e, na prática, as categorias também se mostraram um tanto mais maleáveis. Al-

Referências anotadas

gumas mulheres que indicaram (no questionário de triagem) que haviam tomado ácido fólico revelam nas discussões que o tomaram intermitentemente ou pararam de tomá-lo, quer porque se esqueceram, quer por acharem que lhes causava enjoo matinal. No caso, as mulheres parecem dispostas a considerar as opiniões de outras, às vezes diferentes, mas não se mostram reticentes a compartilhar suas experiências. Por motivos éticos, nós tínhamos optado por não incluir mulheres grávidas porque nos preocupava a possibilidade de a pesquisa induzir ansiedade. Mas, como todo o plano preparado no papel pode ser mais difícil de seguir no trabalho de campo, quatro das mulheres que compareceram a sessões de grupo-alvo tinham engravidado de novo. No caso, nenhuma delas pareceu desconcertada ante as discussões sobre o papel do ácido fólico na prevenção de defeitos do tubo neural, mesmo que não tivesse tomado o ácido na gravidez em curso. Uma delas foi quase desafiante: “Tenho uma filhinha de quatro anos, outra de três e um menino a caminho. Não tomei ácido fólico jamais na vida e isso não fez diferença alguma porque elas são como qualquer outra pirralha normal” (Grupo-alvo D). Isto serve para lembrar que nem sempre os participantes são tão susceptíveis à “sabedoria” dos pesquisadores como a gente imagina.

Uma das nossas descobertas mais interessantes é que mesmo mulheres que tomaram ácido fólico podem continuar céticas quanto à sua eficácia, achando que os bons resultados não têm a ver com isso. A inclusão de mulheres com diferentes números de filhos foi útil ao mostrar que a receptividade aos conselhos para melhorar a saúde parece diminuir com as sucessivas gestações, pois elas valorizam o conhecimento adquirido com suas próprias experiências e dão mais crédito a uma “base de prova leiga”. Assim, ainda que talvez seja preciso modificar os planos mais bem-traçados dos pesquisadores à luz das realidades do campo, algumas decisões tomadas ao projetar a pesquisa acabam dando certo.

BARBOUR, R. (2007). *Doing Focus Groups*. Londres: Sage. [Este livro (parte do *Sage Qualitative Research Kit*) oferece conselhos práticos para planejar e realizar projetos de pesquisa com grupo-alvo, dando especial atenção à amostragem e ao projeto de pesquisa. Também aborda os usos e abusos de grupos-alvo, fundamentos teóricos e conselhos detalhados sobre análise de dados de grupo-alvo. Os capítulos 1 (“Introducing focus groups”) e 2 (“Uses and abuses of focus groups”) estão disponíveis no site associado.]

BLOOR, M.; FRANKLAND, J.; THOMAS, M. & ROBSON, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Londres: Sage. [Aqui há um capítulo especialmente útil sobre grupos-alvo virtuais, com uma análise ponderada do potencial e das armadilhas do uso de fontes da internet para fazer pesquisa com grupo-alvo.]

BOURDIEU, P. (1993). *La Misère du Monde*. Paris: Du Seuil. [Foi publicado em inglês com o título *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*, traduzido por Priscilla Parkhurst Ferguson et al. (1999) Oxford: Polity. Trata-se de uma compilação de entrevistas que representam vigorosamente a vida dos pobres. A leitura do Apêndice metodológico de Bourdieu é especialmente útil.]

Crabtree, B.F.; YANOSHIK, M.K.; MILLER, W.I. & O'CONNOR, P.J. (1993). “Selecting individual or group interviews”. In: MORGAN, D.L. (ed.). *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. Londres: Sage, p. 137-149. [Este capítulo ajuda a decidir quando é conveniente usar entrevistas e quando os grupos-alvo são mais adequados.]

Enquiry Learning Unit: www.enquirylearning.net/ELU/SubFrame.html [Este site contém uma introdução à pesquisa qualitativa em nove capítulos, além de mais de vinte artigos sobre questões da pesquisa.]

GUBRIUM, J.F. & HOLSTEIN, J.A. (2003). *Post-modern Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage. [O livro mostra de que maneira os pesquisadores pós-modernos têm utilizado o processo de entrevista.]

RUBIN, H.J. & RUBIN, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Ouvir não é fácil. Com demasiada frequência, as pessoas só ouvem o que querem ouvir. Vale a pena ler.]

SCHOSTAK, J.F. (2006). *Interviewing and Representation in Qualitative Research Projects*. Maidenhead/Ingl./Nova York: Open University Press. [Este livro amplia a noção de entrevista, que deixa de ser apenas um método para se tornar uma metodologia fundamental ao projeto de pesquisa em ciências sociais.]

Referências adicionais

- BARBOUR, R. (2008). *Introducing Qualitative Research: A Student Guide to the Craft of Doing Qualitative Research*. Londres: Sage.
- BRANNEN, J. & PATTMAN, R. (2005). "Work-family matters in workplace: The use of focus groups in a study of a UK social services department". *Qualitative Research*, 5 (4), p. 523-542.
- CLARK, A.M.; BARBOUR, R.S. & McINTYRE, P.D. (2004). "Promoting participation in cardiac rehabilitation: Patient choices and experiences". *Journal of Advanced Nursing*, 47 (1), p. 5-14.
- FOX, F.E.; MORRIS, M. & RUMSEY, N. (2007). "Doing synchronous online focus groups with young people: Methodological reflections". *Qualitative Health Research*, 17, p. 539-547.
- GLASER, B.G. & STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Londres: Weidenfeld & Nicholson.
- KITZINGER, J. & BARBOUR, R.S. (1999). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. Londres: Sage.
- KVALE, S. (1996). *InterViews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SCHOSTAK, J.F. (2002). *Understanding, Designing and Conducting Qualitative Research in Education*. Buckingham: Open University Press.
- SCHOSTAK, J.F. (2010). "Participant observation". In: PETERSON, P.; BAKER, E. & McGAW, B. (eds.). *International Encyclopedia of Education*. Vol. 6. Oxford: Elsevier, p. 442-448.
- SCHOSTAK, J.F. & SCHOSTAK, J.R. (2008). *Radical Research – Designing, Developing and Writing Research to Make a Difference*. Londres: Routledge.
- SCHOSTAK, J.F. & SCHOSTAK, J.R. (eds.) (2010). *Researching Violence, Democracy and the Rights of People*. Londres: Routledge.

PARTE III

ABORDAGEM DE QUESTÕES DE PODER E PESQUISA DO IMPACTO

Introdução

Todos os capítulos desta seção dão destaque a questões de poder. Os três capítulos sobre metodologias feministas, Teoria Crítica da Raça e Teoria *Queer* concentram-se nas diferenças e colocam questões relacionadas a poder e conhecimento. Exaltam-se as vozes de grupos marginalizados (seus pontos de vista) e se questiona a autoridade dos tradicionais construtores de conhecimento. Estes capítulos compartilham com o capítulo que os segue – sobre pesquisa de ação – o interesse em resistir à opressão e promover a justiça social. Os profissionais que dirigem pesquisas de ação precisam muitas vezes negociar seu papel com cuidado com outros envolvidos, inclusive aqueles que ocupam posições consideradas de maior poder, como gerentes, administradores e “pesquisadores especializados”. Ao mesmo tempo, eles precisam confiar em que os resultados dessas pesquisas não só contribuirão para a melhoria das práticas no seu próprio contexto, como serão proveitosos para outros e tratados com respeito.

O último capítulo da parte III trata de objetivo, prática e política das avaliações patrocinadas (frequentemente chamadas de avaliações de programa) e ocupa-se das questões de poder num nível diferente. Em avaliações patrocinadas, que por definição são realizadas em nome de um ente patrocinador, tal como um departamento do governo ou uma organização internacional, as questões de poder se inserem no terreno da pesquisa em si, sendo inerentes ao relacionamento entre o avaliador independente e o patrocinador que encomenda o trabalho e tem interesse concreto no resultado.

A pesquisa de avaliação também situa os avaliadores em uma posição de poder em relação à equipe responsável por implementar o programa ou a iniciativa, motivo pelo qual eles têm de tomar o cuidado de aplicar procedimentos que lhes permitam atuar eticamente, mas mantendo sua independência para agir com eficácia em defesa dos interesses do público cujos impostos custearam a iniciativa.

Todos os capítulos desta seção abordam enfoques de pesquisa que tencionam causar impacto, quer na prática pessoal, na política nacional ou na sociedade como um todo. Neste sentido, nenhum deles se coaduna com o modelo tradicional de pesquisa, consistente num conjunto de procedimentos objetivos e imparciais que visam desvendar fatos e “a verdade”. Aliás, nenhum dos capítulos deste livro apoia um enfoque baseado numa epistemologia tão ingênua; no entanto, os capítulos da parte III desafiam essas noções de forma mais direta e fundamental. Embora alguns dos enfoques expostos nos capítulos da parte VIII sejam mais radicais em seus pressupostos epistemológicos e ontológicos, eles tendem a ter menor relação com os participantes da pesquisa e, portanto, estão mais desligados do campo de estudo que os capítulos da parte III. A exceção é a avaliação patrocinada, que com frequência adota um modelo mais tradicional de relacionamento com participantes e patrocinadores do programa; em muitos casos, porém, os pesquisadores empreendem o trabalho de avaliação porque ele oferece a oportunidade de causar impacto influenciando o desenvolvimento de políticas.

METODOLOGIAS FEMINISTAS

Khatidja Chantler, Universidade de Manchester, Reino Unido.

Diane Burns, Universidade de East Anglia, Reino Unido.

Resumo

- O gênero como constructo social.
- Pesquisa na experiência vivida de mulheres e relações de gênero desiguais.
- Pesquisa como processo inherentemente político.
- Teoria do Ponto de Vista.
- Objeções à categoria "mulher"/essencialismo estratégico.
- Principais teóricos e autores:
 - Erica Burman
 - Judith Butler
 - Sandra Harding
 - Bell Hooks
 - Mary Maynard

Conceitos fundamentais

Khatidja Chandler

As metodologias de pesquisa feminista estão estreitamente ligadas às histórias das lutas feministas e são categorizadas, em geral, como feminismos da primeira, segunda ou terceira onda. As-

suntos que são importantes para o feminismo em diferentes momentos históricos, sociais e políticos influenciam ideias sobre metodologia e os tipos de pesquisa que se realizam. No entanto, deve-se observar que não há uma metodologia especificamente feminista.

A primeira onda do feminismo começou em meados do século XIX e terminou por volta de 1945. As principais campanhas foram a do direito de voto para as mulheres, direitos de propriedade e acesso à educação. A busca destes direitos básicos indica que a questão da metodologia de pesquisa feminista não era relevante na época. A segunda onda do feminismo (a partir de 1945, mas com atividade planejada desde os anos de 1960 até os anos de 1990) baseou-se nas conquistas da primeira onda, bem como no movimento dos direitos civis nos Estados Unidos. O feminismo da segunda onda exigiu a abertura das profissões às mulheres, igualdade no ambiente de trabalho, pagamento pelo trabalho do lar e o direito das mulheres de controlarem sua reprodução. Logo, o ponto essencial para um estudo da metodologia de pesquisa feminista surgiu do movimento de libertação das mulheres. Foi o feminismo da segunda

onda que começou a contestar formas tradicionais de produção de conhecimento, argumentando que até então as experiências das mulheres tinham sido excluídas da pesquisa ou, quando incluídas, haviam servido para manter a desigualdade nas relações de gênero. Enquanto a pesquisa feminista no feminismo da segunda onda centrou-se na experiência vivida das mulheres para recuperar o que fora omitido (FONOW & COOK, 2005), o feminismo da terceira onda (a partir do inicio da década de 1990) caracteriza-se de modo geral por centrar o foco na “diferença” junto à virada para o pós-modernismo. Fonow e Cook (2005) explicam bem esta virada ao afirmar que o feminismo da segunda onda propunha-se sobretudo a mostrar que o gênero é um constructo social e contestar o determinismo biológico do sexo. O feminismo da terceira onda avançou nessa análise e, influenciado pelo trabalho de Judith Butler, defendeu que também o “sexo” fosse considerado um constructo social (BUTLER, 1990). Estas ideias são abraçadas pelo pós-estruturalismo feminista, discutido por Davies e Gannon neste livro. Este capítulo trata principalmente da contribuição feita para as metodologias de pesquisa pelo estudo acadêmico feminista da segunda onda e sustenta que a pesquisa sobre as experiências vividas pelas mulheres e as relações de gênero desiguais continua a ser importante, especialmente em sociedades onde o patriarcado vigora juntamente com outras diversas divisões sociais, como raça, classe, incapacidade e orientação sexual. Portanto, ele defende ideias tanto da segunda quanto da terceira onda, considerando-as essenciais à produção de conhecimento feminista.

A transformação da vida social – em especial a busca de justiça social para as mulheres – é tema central da investigação feminista (HESSER BIBER & YAISER, 2004), que parte da premissa de que a pesquisa é um projeto intrinsecamente político e que, portanto, ela necessariamente procura examinar as relações de poder na produção de conhecimento. Sendo assim, argumentou-se que a pesquisa feminista deve estar incorporada a contextos críticos e emancipatórios (HUMPHRIES, 2008: 105). Os enfoques críticos em pesquisa social têm estreita aliança com movimentos sociais oposicionistas.

Um dos desdobramentos teóricos fundamentais na pesquisa feminista da segunda onda é a Teoria do Ponto de Vista, da qual Sandra Harding é uma das principais proponentes (1987). Ela afirma que numa sociedade marcada por diferentes formas de opressão os povos marginalizados têm diferentes perspectivas e relatos baseados em suas experiências e lutas e estão, portanto, mais bem-situados para contestar os relatos dominantes. Aqui se considera que as diferentes perspectivas são aquelas que tradicionalmente foram silenciadas e/ou vencidas, e por isso a ideia de Harding é privilegiar essas vozes na produção de conhecimento. Portanto, sustenta-se que, como grupo dominado, as mulheres têm experiências específicas para as quais geralmente não se atentou na produção de conhecimento. De mais a mais, grande parte da pesquisa que se diz universal e objetiva é de fato conhecimento parcial. Quanto a isto, Harding nos recorda que “não existe notícia que não venha de algum lugar”.

No feminismo da segunda onda, o principal traço organizacional do estudo acadêmico feminista residia na noção de que, uma vez que as mulheres experimentavam formas de opressão e discriminação muito semelhantes, “mulher” era uma categoria vigorosa e unificante onde seria possível estudar e analisar as experiências das mulheres e por meio da qual as relações sociais poderiam ser explicitadas. Todavia, na opinião de feministas negras (p. ex., AMOS & PARMAR, 1984; HOOKS, 1981) em especial, esta categoria excluía as mulheres de cor, lésbicas, incapacitadas e trabalhadoras, de modo que “mulheres” servia para privilegiar os relatos de mulheres da classe média. Por conseguinte, a categoria criada para se opor às iniquidades e injustiças estava, ao mesmo tempo, gerando suas próprias exclusões. Esta intervenção gera algumas dúvidas interessantes quanto à viabilidade das categorias “mulher” ou “negra”, tendo em vista seus níveis de diferenciação interna. Assim, a literatura feminista negra abriu o caminho para o feminismo da terceira onda. O pós-estruturalismo (DAVIES & GANNON) utiliza “diferença” e múltiplas vozes como postura epistemológica básica e forma um traço central dos feminismos da terceira onda. O uso do termo “feminismos” reconhece a impor-

tância de múltiplas situações e a necessidade de dar expressão a vozes antes silenciadas no feminismo.

Entretanto, permanece o dilema de se é possível usar rótulos como “mulher” ou se eles ficaram redundantes, uma vez que podem levar à rejeição da diferença. Por certo, se a categoria “mulher” tem de ser utilizada, ela deve ao mesmo tempo reconhecer a diferenciação interna e diversos eixos de opressão, resistir aos perigos do essencialismo (a noção de que as identidades se fixam de determinadas maneiras) e estar ciente da construção social dos rótulos envolvidos, bem como de suas realidades materiais. Por outro lado, se optarmos por abolir as categorias completamente, isto implica o risco de fragmentação, com consequências para a ação política. O sucesso das campanhas pela justiça social é mais provável onde existe unidade e não fragmentação. Para evitar a fragmentação, a noção de essencialismo estratégico vem ganhando terreno. O essencialismo estratégico é a possibilidade de formar alianças visando à ação coletiva. Ele oferece um modo de lidar eventualmente com a polêmica questão de como atender às especificidades de um grupo sem correr o risco de total fragmentação (cuja conclusão lógica leva-nos a um nível de análise individual, em lugar de grupal), ao mesmo tempo em que protege contra “narrativas grandiosas” à custa da especificidade. Contudo, algumas feministas pós-modernistas fazem objeção até mesmo a um uso estratégico da categoria “mulher” (cf. HESSE BIBER & YAISIER, 2004).

A breve análise anterior ressalta o disputado terreno epistemológico e ontológico da pesquisa feminista. Mas ainda é possível reconhecer quatro características fundamentais desse tipo de pesquisa, a saber: (a) pesquisa feminista como indagação crítica; (b) pesquisa de “voz” e fundamentada das experiências das mulheres; (c) reflexividade; (d) uma ética do cuidado. Todos estes quatro aspectos guardam estreitas relações e são discutidos de forma sucinta a seguir.

Para os proponentes de enfoques críticos, uma ontologia construcionista que oferece um leque de diferentes realidades como igualmente válidas (relativismo) é problemática. Posturas críticas objetam o relativismo, porque a noção de diferentes realidades às quais se atribui o mesmo peso

não condiz o bastante com questões de relações de poder. Logo, embora simpatizem com a ontologia construcionista por ela admitir múltiplas realidades, os enfoques críticos diferem dela por situar tais realidades num contexto social e político. Os enfoques críticos podem também adotar uma ontologia realista (mas não necessariamente no sentido positivista) para aceitar a “experiência vivida” como significativa e ressaltar as desigualdades e divisões sociais na sociedade.

Como meio de elucidar relações de gênero, a “voz” ou experiência desempenha um papel central na metodologia feminista. No entanto, do ponto de vista da “diferença”, reivindicações de “voz” são problemáticas porque podem levar a que se justifique uma determinada realidade ao mesmo tempo em que outras são silenciadas. Por exemplo, que consequências têm para a pesquisa o fato de entrevistar mulheres que possam expressar opiniões racistas ou homofóbicas? Devem-se questionar tais opiniões durante o processo de pesquisa? Como elas devem ser vertidas por escrito? Em segundo lugar, devemos perguntar sempre quais vozes de mulheres estão sendo privilegiadas e quais se silenciam. Uma maneira de lidar com tais tensões é situar “vozes” dentro de um contexto político e social, que ajuda a afastar as tendências individualizantes associadas às experiências e torna possível uma multiplicidade de vozes – inclusive vozes marginalizadas em grupos oprimidos. Como os discursos dominantes utilizam e valorizam o individualismo e a responsabilidade pessoal, podem surgir certos problemas ao pesquisar vidas “privadas” quando, por exemplo, se trata de questões de violência doméstica. É provável que as participantes falem sobre suas vidas privadas apresentando-as como experiências individuais, mas Maynard (1994) considera importante a análise, em lugar de uma simples reiteração das palavras das mulheres. Isto é útil porque legitima a teorização dos relatos de participantes (e pesquisador) e se afasta de um senso de voz ou experiência que parece residir apenas no participante. Um método conveniente é levar em consideração as práticas discursivas com “outras” pessoas e situar “vozes” dentro delas.

A terceira característica da metodologia feminista é a sua ênfase na reflexividade. É difícil

definir a reflexividade com precisão, mas há concordância geral em que ela consiste principalmente em questionar a noção de pesquisa objetiva, neutra e independente de valores, optando por explicar a subjetividade. Os debates sobre a reflexividade, influenciados por ideias feministas a respeito das desiguais relações de poder e diversos eixos de opressão e desvantagem são de crucial importância. Não se deve interpretar a reflexividade apenas como uma expressão dos sentimentos e emoções do pesquisador ao longo do processo de pesquisa. Uma visão muito personalizada e individualista da reflexividade tem dois perigos: primeiro, que o foco passe a ser o pesquisador, em lugar do tema da pesquisa ou a relação entre pesquisador e pesquisado; segundo, que uma reflexividade personalizada fortalece a posição do pesquisador, em lugar de atentar para as relações de poder inerentes às interações pesquisador-pesquisado e seus respectivos contextos institucionais e sociais. Portanto, o ideal é que a reflexividade se concentre em posicionar o pesquisador dentro de relacionamentos, visando a práticas de pesquisa mais igualitárias e à criação de um conhecimento que incorpore a compreensão das relações de poder que são elementos constitutivos da pesquisa e que esta reproduz.

Isto põe em tela a quarta característica da pesquisa feminista: uma “ética do cuidado”. Em primeiro lugar, os enfoques feministas encorajam relações não hierárquicas e aspiram a pesquisar relacionamentos baseados na valorização das contribuições dos participantes da pesquisa. Supõe-se que esta valorização resulta em parte do fato de pesquisadora e pesquisada serem do mesmo sexo ou de terem experiências semelhantes (p. ex., a da maternidade). Considera-se que a semelhança não só aprofunda a empatia como também facilita uma maior compreensão dos relatos dos participantes e sua posterior análise, produzindo assim conhecimento responsável. Apesar das vantagens da “mesmice”, o fato de centrar o foco na similaridade pressupõe que é relativamente fácil identificar uma posição da qual falar ou que a similaridade automaticamente contribui para a compreensão (cf. HURD & McINTYRE, 1996). Além de as identidades estarem mudando, a multiplicidade de variáveis entre duas pessoas quaisquer faz com que a

implementação desta proposta seja problemática. Em segundo lugar, uma ética do cuidado envolve o estabelecimento de apropriadas relações de apoio com participantes da pesquisa, por exemplo, ligando-os a redes locais ou nacionais que fazem trabalho ativista, como organizar campanhas ou organizações de apoio locais, por exemplo, ante crises de estupro. Terceiro, uma ética do cuidado demanda conhecimento responsável. Isto consiste em produção de conhecimento combinada com reflexividade e posicionalidade, representando os relatos dos participantes da pesquisa de maneira a não nutrir estereótipos existentes e proporcionando uma análise cuja origem se pode achar facilmente nos relatos de participantes.

Entre os avanços recentes em metodologias feministas está o estudo das formas de se usar a “diferença”. Burman (2003) afirma que o foco na diferença pode contribuir para suprimir as relações de poder do estudo acadêmico e da prática feministas. A atual (re)localização do foco na *interseccionalidade* em lugar da “diferença” é proposto como um meio para localizar a diferença dentro de uma teia complexa de relações de poder (COLLINS, 2000). A interseccionalidade examina categorias como “mulheres” ou “negras”, atenta para diferenças intragrupais (inclusive feminismos transnacionais), conceitua as identidades como múltiplas, mutáveis e dinâmicas e lidar com as realidades estruturais e materiais. Ela também defende coalizões usando categorias como “mulheres” ou “mulheres negras”, dependendo de qual for a categoria que melhor atender às finalidades políticas de um determinado projeto, reconhecendo também que essas alianças bem podem ser transitórias. A interseccionalidade baseia-se no ponto de vista e no pós-estruturalismo feminista para moldar um espaço que procura evitar exclusões enquanto se mantém fiel ao ideal de transformar a vida social.

Implicações para o projeto de pesquisa

Nas primeiras etapas do feminismo da segunda onda houve bastante debate sobre as metodologias e os métodos que seriam adequados para a pesquisa feminista. Maynard (1994) mostra que os enfoques quantitativos eram vistos como formas

“masculinas” de investigação, propensas a menosprezar, tornar invisíveis ou considerar patológicas as experiências femininas. A ênfase nesta fase inicial – que ainda persiste – era documentar as experiências femininas com um estudo aberto mediante entrevistas semiestruturadas ou não estruturadas. Embora este legado ainda seja sumamente valioso, os métodos quantitativos também são importantes. Como Stanley (2004) salienta, grande parte da pesquisa feminista era de fato quantitativa na época, e Maynard comenta que alguns desses estudos acadêmicos também eram trabalhos críticos e importantes. Assim, há concordância considerável quanto à inexistência de um método feminista específico (RAMAZANOGLU & HOLLAND, 2002; STANLEY, 2004). Como principais exemplos de trabalho quantitativo que segue os princípios da pesquisa feminista podemos mencionar os estudos sobre a prevalência da violência doméstica, a relação entre os níveis de renda dos homens e das mulheres, a proporção de tempo dedicado ao trabalho doméstico por homens e mulheres e assim por diante. Estes estudos foram importantes para evidenciar e quantificar os níveis de discriminação. Além disso, como a informação quantitativa é privilegiada na hierarquia do conhecimento, esta continua a ser um aspecto importante da pesquisa feminista. De igual importância são os estudos qualitativos que têm esclarecido experiências e significados da vida das mulheres ao situá-las com firmeza no contexto político e social.

Se há uma pluralidade de enfoques na pesquisa feminista, há também uma ampla variedade de questões a pesquisar, cobrindo todos os aspectos das vidas moldadas pelos fatores de gênero. O tema da pesquisa precisa estar de acordo com as características da pesquisa feminista tratadas anteriormente. Podem-se usar diversos métodos, como entrevistas semiestruturadas ou não estruturadas, grupos-alvo, diários (em vídeo), jornais, fotografias, métodos experimentais, enquetes, etnografia etc. para elaborar uma rica descrição de um determinado assunto. Com frequência se recorre a análises temáticas, de conteúdo e conversacionais, narrativa e discurso, bem como à análise estatística. A escolha das técnicas de amostragem depende do tema da pesquisa e dos métodos a serem utilizados. Para muitas

pesquisadoras feministas, a pesquisa está ligada à justiça social e, portanto, com frequência se usa o conhecimento adquirido para salientar e fomentar uma mudança nas relações sociais.

Tanto mulheres quanto homens podem ser participantes na pesquisa feminista, mas a questão de se homens podem ser pesquisadores feministas é mais controversa, embora estudos feitos por homens (e metodologias qualitativas, p. ex. DENZIN, 1997) estejam em muitos casos baseados na teoria feminista.

História do campo

Diane Burns

Minha história do campo parte de um estudo etnográfico baseado em ação sobre uma organização lobista de autoajuda cujo trabalho visa melhorar a vida de pais sozinhos no Reino Unido. Durante a pesquisa a organização forneceu informação, treinamento e cuidado infantil e fez campanha em nome de seu quadro de membros. Em 1995 eu fui eleita como integrante da Comissão Coordenadora Nacional e em 1996 escolhi a organização como tema da minha pesquisa de doutorado. Meu trabalho voluntário e meus planos de pesquisa refletiam meu interesse e meu compromisso de participar em ações visando à concretização de mudanças sociais. Na pesquisa estudei questões de cultura organizacional e mudança por meio de uma análise centrada nas identidades, experiências e ação coletiva das mulheres. Meu propósito era desenvolver uma metodologia que permitisse analisar práticas organizacionais e como meio para refletirmos sobre esta análise de modo a dar forma ao nosso trabalho. Além disso, eu procurava fundamentar a pesquisa em experiências de mães solteiras, abordando também questões de poder dentro do processo de pesquisa.

Eu estava pesquisando a organização “de dentro”. Isto é, eu era ao mesmo tempo parte interessada e participante em certos tipos de conversações e discussões das quais alguém pesquisando “de fora” da organização talvez não participaria. No entanto, esta proximidade também significava que eu estava mais exposta à dinâmica de poder que se manifesta dentro das organizações.

Sendo assim, as considerações éticas foram orientadas não só por diretrizes de pesquisa como também por práticas que determinam quem fala e que tipo de coisas são ditas e escritas nas organizações. Perto do fim do estudo se fez necessário interpor uma distância entre a organização e a pesquisa para evitar que minha análise fosse moldada pelos processos que habitualmente se utilizavam para elaborar as descrições da organização. Por motivos éticos, não ilustrei muito mais os detalhes específicos destes dilemas, optando por inserir as questões envolvidas em debates mais abrangentes sobre metodologias feministas.

Metodologias feministas

Chantler já ressaltou neste capítulo que o feminismo e as metodologias feministas não são um conjunto monológico, mas sim muito numeroso, que é campo de controvérsia e fonte de incessante debate. Contudo, há um núcleo de concordância. Segundo DeVault (1996), a pesquisa feminista tenta a buscar metodologias que:

- desloquem o foco da prática, tirando-o das questões de interesse dos homens para revelar as situações e perspectivas das mulheres;
- minimizem o dano e o controle no processo de pesquisa;
- sustentem pesquisas valiosas para as mulheres, conduzindo a mudanças ou ações sociais benéficas para elas.

Neste estudo, da mesma forma, eu procurei uma metodologia para dar voz às mulheres e fundamentar a pesquisa nas experiências delas, observando uma ética do cuidado e participando em ação coletiva que questione pressupostos do bem-estar social e relatos dominantes que tendem a considerar as mães solteiras como casos patológicos. Isto envolveu análises de uma série de dados, como diários de pesquisa, documentos ordenados e entrevistas com 15 pessoas envolvidas na organização. Para este capítulo eu resumo dois dilemas metodológicos que se apresentaram, particularmente ao realizar entrevistas e analisar as transcrições das gravações de áudio.

Questões de responsabilidade nas relações de pesquisa

Cada participante foi entrevistado individualmente, seguindo com flexibilidade um conjunto de perguntas não conclusivas sobre seu envolvimento na organização. Os participantes estavam cientes de seus direitos, da finalidade da pesquisa e de que teriam acesso à transcrição da entrevista, na qual poderiam fazer modificações. Eu também me propus a fazer as entrevistas tão confidenciais quanto possível, mas sabia que, em razão do relacionamento estreito entre membros da organização, era muito provável que a identidade de alguém fosse reconhecida mesmo num breve trecho de transcrição. Para complicar os problemas de confidencialidade, os participantes conversavam entre eles sobre suas experiências nas entrevistas e até sobre o conteúdo destas.

As entrevistas tiveram lugar ao longo de um período de três anos e eu notei que com o tempo nossas discussões iam abordando assuntos cada vez mais cruciais. Isto decorreu possivelmente da crescente familiaridade e dos relacionamentos que se desenvolviam entre nós, bem como de estarmos cada vez mais cientes de nossas atitudes e pontos de vista coincidentes e divergentes a respeito da organização. Entre nossas discussões houve negociações sobre os direitos dos participantes e as obrigações que norteavam minha prática como pesquisadora, não como gerente voluntária. Minha mudança de postura de gerente para pesquisadora talvez tenha sido um fator que permitiu estabelecer um diálogo mais crítico sobre a organização nas entrevistas. Por certo, alguns participantes disseram-me que haviam decidido participar porque queriam expressar suas opiniões sobre nossa organização e acharam importante que eu as ouvisse e que constassem da pesquisa.

Muitos estudiosos feministas têm escrito sobre as diferenças de poder entre pesquisador e pesquisado e muitos se empenharam para questionar e reformular as práticas de pesquisa. Eu também me preocupava com as diferenças de poder e estava disposta a mencioná-las e discuti-las com os participantes, desenvolvendo o processo de pesquisa de maneira adequada no intuito de corrigi-las. Por exemplo, além do pano de fundo dos relacio-

namentos pesquisador-participante, nós estávamos cientes também de refletir sobre nossas diferenças e “como” e “para” quem falávamos (trabalhadores remunerados e não remunerados, nossas experiências como mulheres brancas e mulheres negras e assim por diante). Isto era importante porque nossas experiências – e as posições que ocupávamos – influenciavam nosso diálogo e nossa ação. Os participantes podiam, como “amigos”, fazer críticas sobre problemas e fatos que talvez prefeririam não compartilhar comigo na minha condição de gerente. Assim, as entrevistas parecem ter criado um novo espaço didático e deram a possibilidade de ocupar diferentes posições de sujeito discursivo (GARVEY, 1992) daquelas existentes dentro da dinâmica da organização. Ao criar estas possibilidades eu fiquei necessariamente obrigada pelo “contrato” informal negociado com cada participante, com relação a como manter a confidencialidade dos participantes ao mesmo tempo em que se privilegiam as vozes das mulheres.

Esta tensão ética espelha outra, uma vez que privilegiar a voz e as experiências femininas na pesquisa resultava, por um lado, em uma série de relatos diferentes sobre a organização, mas, paradoxalmente, o fato de dar voz gerava riscos para nossa maneira de organizar. Os relatos feitos por participantes nem sempre eram congruentes com as representações públicas que nós elaborávamos sobre quem éramos, o que queríamos conseguir e por quê. Considerando tudo o que resumi até agora, eu me deparei então com a difícil questão de como ia analisar as transcrições de entrevistas.

Apresentação e análise de “vozes” de mulheres

Tenho certeza de que os participantes tinham muitas preocupações diferentes quando expunham seus relatos e estavam falando para diferentes públicos (potenciais e imaginados). O propósito de dar voz e privilégio aos pontos de vista das mulheres quanto à condição de mãe solteira sem apresentar nenhuma voz ou postura como se fosse mais válida do que outra suscita problemas de essencialismo por um lado e de relativismo por outro. Além disso, eu sentia uma responsabilidade, às vezes atribuída a mim por participantes, de abordar as

questões organizacionais que eles exprimiam nas entrevistas.

Eu encarei esse dilema desenvolvendo uma estrutura analítica discursiva que combinava:

- Análise da narrativa, pois com ela é possível focalizar as histórias que as mulheres contam sobre organização. Escolhi observar como essas histórias funcionam e ponderar por que razões elas estão sendo contadas dessa maneira e nesse momento (RIESSMAN, 1993).
- Análise do discurso, seguindo o trabalho de Foucault, visando entender como o poder e a ideologia operam por meio de sistemas de discurso. Adotei como enfoque considerar que os discursos geram diferentes posições de fala que nós ocupamos e que influem em nosso modo de entender nossas experiências de organização e nossas identidades. Isto permite interpretar que a organização é criada, em parte, discursivamente.
- Etnografia poética que tem a ver com uma escrita que rompe com a ideia de que há uma ligação entre experiências vividas e a palavra escrita – isto é, mostrar a experiência, não relatá-la (DENZIN, 1997).

Em primeiro lugar, eu identifiquei nas transcrições de entrevistas narrativas que contavam uma variedade de episódios sobre a história da organização, e o envolvimento dos membros em trabalho conjunto para a mudança social e como nosso dia a dia configurava e influenciava essas experiências. Neste nível de análise eu percebi quais questões os participantes pareciam associar com a mudança e o desenvolvimento organizacional e ponderei a razão pela qual era importante contar essas histórias. Em seguida, eu reexaminei as narrativas, explicando os discursos que apareciam nessas histórias (p. ex., “família”, “maternidade” e “organização”). Observei de que maneira os discursos funcionavam dentro dos textos, dando forma a identidades organizacionais e aos efeitos de poder que elas causavam. Isto fez possível uma reflexão crítica sobre como a linguagem está envolvida no processo de organização e na mudança organizacional. Depois adaptei as transcrições quebradas (e as vozes agora

fragmentadas) em poemas. Eu fiz isso descartando minhas palavras e deixando apenas as do participante e depois reunindo essas palavras em poemas. Com efeito, os poemas eram uma forma de *mostrar a experiência das mulheres* e, ao mesmo tempo, criar uma maneira de reinserir as vozes das mulheres como elas as haviam pronunciado no momento de falar.

Me empenho em incorporar vozes de mulheres ao processo de pesquisa e minha tentativa de não privilegiar um relato em detrimento de outro suscitou questões mais abrangentes sobre quem pode falar sobre a organização e o que é legítimo dizer (e a quem). O enfoque analítico permitiu apresentar uma quantidade de vozes e diversas histórias. Além do mais, na estrutura institucional da academia há convenções sobre formas aceitas de voz do autor dentro de uma tese de doutorado, e a (re)presentação multivocal contribuiu de alguma maneira para interferir e oferecer uma alternativa para construir um relato especial e sem solução de continuidade sobre a pesquisa.

Mas as (re)presentações multívocas também foram problemáticas. Os relatos públicos de organizações (seus objetivos) tendem a ser congruentes e coerentes e, no caso de grupos que atuam em campanhas, podem induzir ideias de que os pais sozinhos são submetidos a formas parecidas de discriminação e desigualdade sociais. Os participantes têm acesso a tais relatos e nós contribuímos ativamente para sua elaboração, mas há também outras vozes que refletem diferentes perspectivas e identidades – outras experiências historiadas sobre organização, sobre ser mãe solteira e assim por diante. Ao redigir a pesquisa eu apresentei as histórias das mulheres lado a lado, seguindo meu propósito de criar uma metodologia que revelasse as localizações e perspectivas de todas as participantes. Contudo, os relatos multívocos resultaram numa imagem bem mais confusa do que os relatos oficiais da realidade organizacional. De mais a mais, este enfoque deixa os leitores (quer estejam dentro ou fora das organizações) abertos a julgar, se quiserem, quais dos pontos de vista das mulheres são mais ou menos interessantes ou “verdadeiros”, e assim por diante, suscitando dúvidas quanto à validade de algumas vozes. Entretanto, ao situar

as vozes no ambiente social e político da organização, foi possível compreender relatos multívocos de experiências, como método para entender a mudança organizacional. O enfoque de levar a sério as diferentes preocupações e vozes das mulheres pode ser do agrado de estudiosos feministas e outros pesquisadores, mas na minha pesquisa o processo foi problemático porque era estratégicamente importante não abalar a nossa voz coletiva.

Uma nota final

Envolver-se em ação era uma parte importante da minha prática e eu me apresentei como voluntária na organização porque queria contribuir para seu trabalho e seu desenvolvimento da organização. A pesquisa é uma das contribuições que eu fiz e a análise da tese foi destinada tanto à organização como a concretizar o meu objetivo de completar o doutorado. Todavia, a busca de uma metodologia feminista também originou problemas. Em primeiro lugar, por um lado o fato de colocar narrativas de mulheres sobre a organização lado a lado ofereceu uma plataforma para as vozes e perspectivas delas, mas evidenciou as diferenças entre suas opiniões e seus pontos de vista e expôs seus possíveis conflitos de interesse. Depois, uma vez que eu me posicionava como pesquisador, gerente e amigo, minha prática implicou gerenciar múltiplos relacionamentos e responsabilidades concorrentes para com os participantes e a organização. O arcabouço analítico desenvolvido em resposta a esses fatores resultou da minha tentativa de privilegiar vozes femininas sem as fragmentar permanentemente ao abordar diferenças e relações de poder entre mulheres.

Referências anotadas

BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Londres/Nova York: Routledge. [Um livro revolucionário que desafia a divisão entre sexo e gênero e afirma que o gênero é performativo. Sustenta-se que o sexo – tanto quanto o gênero – opera em campos discursivos e os dois têm de ser considerados simultaneamente, não como um par.]

COLLINS, P.H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Em-*

powerment. 2. ed. Nova York: Routledge. [Um exame do feminismo negro baseado nos Estados Unidos, interseccionalidade e a necessidade de tornar o feminismo importante para as mulheres negras comuns.]

HARDING, S. (1987). *Feminism and Methodology*. Milton Keynes: Open University Press. [Um texto essencial, influente e de importância persistente que aborda a epistemologia, a metodologia e os métodos feministas.]

HARDING, S. & NORBERG, K. (eds.) (2005). *Signs*, 30 (4), verão [Edição especial sobre metodologia feminista]. [Uma coletânea de ensaios úteis e instigantes que apresentam e discutem novos enfoques feministas sobre metodologias de ciências sociais. O ensaio de Fonow e Cook segue alguns dos desdobramentos históricos das epistemologias e metodologias feministas desde a publicação de seu livro *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*.]

HESSE BIBER, S.N. & YAISER, M.L. (2004). *Feminist Perspectives on Social Research*. Nova York/Oxford: Oxford University Press. [Dividido em três partes – (i) epistemologia, metodologia e métodos, (ii) estratégias em questões de raça, classe, gênero e sexualidade e (iii) aplicação e método – o livro trata de questões da pesquisa feminista em diversas disciplinas de humanidades e ciências sociais.]

HOOKS, B. (1981) *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*. Boston, MA: South End Press. [Um desafio precursor à categoria universalizante “mulher”, salientando as posições concretas das mulheres negras.]

HUGHES, C. (2002). *Key Concepts in Feminist Theory and Research*. Londres: Sage. [Este livro traz uma introdução clara às consequências do pós-modernismo e do pós-estruturalismo para a teoria e a pesquisa feministas. O texto centra-se em seis conceitos fundamentais: igualdade, diferença, escolha, cuidado, tempo e experiência, dando exemplos úteis de sua aplicação mediante estudos de casos de pesquisa feminista.]

HUMPHRIES, B. (2008). *Social Work Research for Social Justice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. [Por tratar da pesquisa em prol da justiça social, este livro enquadra-se bem nas perspectivas feministas. Aborda uma série de métodos e ressalta as possibilidades de pesquisas que desafiem injustiças.]

MAYNARD, M. & PURVIS, J. (eds.) (1994). *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. Londres: Taylor & Francis. [Uma compilação editada no Reino Unido que reúne importantes trabalhos de pesquisa e pensamento feministas.]

RAMAZANOGLU, C. & HOLLAND, J. (2002). *Feminist Methodology: Challenges and Choices*. Londres: Sage. [Este livro é especialmente útil para quem empreende um projeto de pesquisa feminista, além de oferecer perspectivas teóricas bem-fundamentadas sobre metodologias feministas e os desafios que elas apresentam.]

Referências adicionais

- AMOS, V. & PARMAR, P. (1984). “Challenging imperial feminism”. *Feminist Review*, 17, p. 3-20.
- BURMAN, E. (2003). “From difference to intersectionality”. *European Journal of Psychotherapy, Counseling and Health*, 6 (4), p. 293-308.
- DEVault, M.L. (1996). “Talking back to sociology: Distinctive contributions of feminist methodology”. *Annual Review of Sociology*, 22, p. 29-50.
- DENZIN, N.K. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- FONOW, M. & COOK, J. (2005). “Feminist Methodology: New applications in the academy and public policy”. *Signs*, 30 (4), p. 2.211-2.236.
- GARVEY, N. (1992). “Technologies and effects of heterosexual coercion”. *Feminism and Psychology*, 2, p. 325-351.
- HURD, T.L. & McINTYRE, A. (1996). “The seduction of sameness: Similarity and representing the other”. In: WILKINSON, S. & KITZINGER, C. (eds.). *Representing the Other: A Feminism and Psychology Reader*. Londres: Sage, p. 78-82.
- MAYNARD, M. (1994). “Methods, practice and epistemology: The debate about feminism and research”. In: MAYNARD, M. & PURVIS, J. (eds.). *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. Londres: Taylor & Francis, p. 10-26.

RIESSMAN, C. (1993). *Narrative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

STANLEY, L. (2004). "A methodological toolkit for feminist research: Analytical reflexivity, accountable knowledge, moral epistemology and being 'a child of

our time'". In: PIPER, H. & STRONACH, I. (eds.). *Educational Research: Difference and Diversity* (Cardiff Papers in Qualitative Research). Aldershot: Ashgate, p. 3-29.

TEORIA CRÍTICA DA RAÇA E SEU USO NA PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Laurence Parker, Departamento de Estudos de Política Educacional, Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, Estados Unidos.

Lorna Roberts, Instituto de Pesquisa Educacional e Social, Universidade Metropolitana de Manchester, Reino Unido.

Resumo

- Desconstrução dos significados racionalizados de políticas, práticas e leis.
- Uma agenda de justiça social.
- Centralidade do conhecimento experimental.
- O mito sociológico das categorias raciais.
- Principais teóricos e autores:
 - Derrick Bell
 - Richard Delgado
 - Gloria Ladson-Billings
 - Daniel Solorzano
 - Tarra Yosso
 - William Smith

Conceitos fundamentais¹

A Teoria Crítica da Raça (TCR) surgiu no último quartel do século XX como arcabouço teórico legal que estuda de que maneira as políticas, práticas e leis pretensamente neutras quanto à raça perpetuam a subordinação racial/étnica. Ela enfatiza a importância de se enxergar as políticas, práticas e leis dentro de um contexto histórico e

cultural para desconstruir seus significados racializados (BELL, 1995; CREENSHAW et al., 1995; LADSON-BILLINGS & TATE, 1995). Este arcabouço questiona conceitos liberais predominantes como o da neutralidade racial e o da meritocracia e mostra como estas ideias agem em prejuízo das pessoas de cor e em benefício dos brancos (DELGADO & STEFANCIC, 2000a). Desenvolvida originalmente por juristas de cor, a TCR fundamenta-se em uma “realidade social” definida por nossas experiências e pela experiência histórica coletiva de nossas comunidades de origem. Em geral, os teóricos da TCR têm utilizado diálogos, relatos, crônicas e depoimentos pessoais como método no seu estudo acadêmico porque alguns membros de grupos marginalizados, em razão da sua marginalidade, podem contar histórias diferentes daquelas que os estudiosos brancos costumam ouvir e contar (DELGADO, 1989). Há alguns princípios básicos que constituem os pressupostos, pontos de vista, métodos de pesquisa e pedagogias fundamentais da TCR (PARKER & LYNN, 2002; TATE, 1997; YOSO et al., 2004).

A centralidade da raça e do racismo

A TCR reconhece como sua premissa mais básica que raça e racismo são características definitorias da sociedade norte-americana. Raça e racismo são constructos centrais que se entrecruzam com outras dimensões da identidade das pessoas, como linguagem, geração pós-imigração, gênero, sexualidade e classe (CRENSHAW, 1990). Para as pessoas de cor, cada uma destas dimensões de sua identidade pode trazer à tona diversas formas de subordinação (MONTOYA, 1994), mas também pode estar submetida a diferentes formas de opressão.

O desafio à ideologia dominante

Na educação, a TCR contesta as tradicionais afirmações de objetividade, meritocracia, neutralidade quanto à raça e igualdade de oportunidades (BELL, 2000). Este arcabouço teórico mostra como a ideologia dominante de neutralidade quanto à cor e à raça camufla o interesse pessoal, o poder e o privilégio dos grupos dominantes na sociedade norte-americana (LOPEZ, 2003).

Um compromisso com a justiça social e a práxis

A TCR tem um compromisso fundamental com uma agenda de justiça social que luta para eliminar todas as formas de subordinação (MATSUDA, 1996). Na educação, esta luta consiste num projeto de justiça social que tenta ligar a teoria com a prática, o estudo acadêmico com o ensino e a academia com a comunidade (PARKER & STO-VALL, 2005).

Uma centralidade do conhecimento experiential

A TCR reconhece que o conhecimento experimental de pessoas de cor é legítimo e crucial para a compreensão da subordinação racial. A aplicação de um arcabouço de TCR na análise de pesquisa e prática no campo da educação demanda que a atenção se concentre no conhecimento experiential de pessoas de cor, que deve ser considerado um recurso que provém diretamente das experiências vividas por essas pessoas (BELL, 1987; DELGADO, 1989). O conhecimento experiential pode

vir de relatos, história familiar, biografias, roteiros, parábolas, contos, crônicas e narrativas (YOSSO, 2006).

Um contexto histórico e uma perspectiva interdisciplinar

A TCR questiona o anistoricismo e o foco unidisciplinar da interpretação predominante da atual lei constitucional (BELL, 2004; DELGADO & STEFANCIC, 2000b; TSOSIE, 2000). Hoje podemos ver esta tendência no pensamento jurídico enraizado numa postura neutra quanto à cor, que ou ignora o legado histórico de discriminação e medidas corretivas ou inverte a história dizendo que para acabar com o racismo basta parar de tomar decisões legais baseadas na raça no âmbito educacional. A Teoria Crítica da Raça tem laços com outras críticas filosóficas e de ciências sociais com fundamentação racial, relativas à ontologia e à epistemologia do racismo (GOLDBERG, 1993).

A genealogia da TCR na educação remonta às tradições de outras disciplinas, como os estudos étnicos, os estudos femininos, a educação multicultural e a pedagogia crítica (YOSSO, 2005). A TCR também requer uma análise que focalize as origens da raça e do racismo e sua relação com modernidade, história, filosofia e as origens do Estado-nação, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa (GOLDBERG, 1993; SMEDLEY, 1999; WINANT, 2001).

Podemos ver parte disso no Reino Unido, por exemplo, com o trabalho de Sewell (2000), que descreve como a popularização da cultura da juventude negra provoca conflito nas escolas britânicas quando rapazes negros “representam” essa cultura e os professores brancos são abertamente ameaçados pelo que consideram um comportamento predatório que precisa ser punido.

Cabe fazer comparações entre os Estados Unidos e o Reino Unido sobre como a raça e o racismo se desenrolam nas relações sociais e na política educacional. Aplicando a TCR, a pesquisa de Gillborn (2008) sobre a política educacional e seus efeitos nos alunos de cor no Reino Unido sustenta que o racismo é penetrante e endêmico e que as pessoas de cor são vítimas de uma discriminação sutil, apesar da promulgação de leis nacionais de

direitos civis e da maior preocupação geral com o racismo. Moschel (2007) afirma que há uma tendência a evitar o uso da TCR na Europa porque a maioria das nações da UE acha que o racismo patente ou estrutural é um problema somente norte-americano que não corresponde aplicar no contexto europeu. Isto a despeito do fato de a imigração proveniente das antigas colônias ter tido um impacto adverso na tolerância racial e religiosa de muitas democracias da UE, especialmente desde o início da recessão mundial.

Aditamentos à TCR: movimentos da segunda geração

Os princípios básicos da TCR geraram novos aditamentos ao estudo crítico sobre raça, racismo e a lei examinando de que maneira essas áreas funcionavam dentro e contra o feminismo ou o par preto-branco. Ali surgiram novos arcabouços, como o feminismo racial crítico, onde a análise feminista e a racial ficaram no centro da experiência de narrativa contraposta e da exposição de um relato contrário de mulheres de cor, bem como o usaram para estudar o impacto nocivo dos efeitos das políticas públicas nessas mulheres (WING, 1997). Nos Estados Unidos, a LatCrit (Latina and Latino Critical Legal Theory), a Asian American CRT (TCR Asiático-americana) e alguns estudiosos da Nação Tribal também aplicaram a TCR para centralizar as experiências de discriminação racial de latinos e latinas, norte-americanos de origem asiática e das ilhas do Pacífico e índios estadunidenses, bem como uma crítica da branquitude e sua continuada superioridade como construto mundial (LÓPEZ, 2003; LEONARDO, 2009; TSOSIE, 2000). A Teoria Crítica da Raça também tem sido estendida por estudiosos de fora (DARDER & TORRES, 2003) e alguns de seus criadores (DELGADO, 2003) para evidenciar os vínculos entre raça e condições materiais do cotidiano socioeconômico, no sentido de mostrar a ligação entre o racismo e a discriminação de classe. É preciso combater os dois em diversos níveis, uma vez que o capitalismo global cria maiores desigualdades entre pobres de cor e ricos na economia globalizada. Considerou-se também que isto exige um trabalho ativo e vigoroso pela justiça social na

educação e na economia política como um todo (PARKER & STOVALL, 2005).

Entre as últimas tendências da Teoria Crítica da Raça está o estudo da lei e da economia da raça. Uma tendência é observar de que maneira as escolhas racializadas de empregadores e empregados moldam o contexto de discriminação (CARBADO & GULATI, 2003). Outra área nova é o realismo racial crítico, um rebento da TCR que se propõe a usar métodos de pesquisa de tipo mais quantitativo para: “(1) expor o racismo onde ele puder ser encontrado; (2) reconhecer seus efeitos nas pessoas e instituições; (3) propor um ataque combinado contra ele, em parte, por meio de debates sobre políticas públicas” (PARKS, 2007: 5). Esta nova área da TCR visa combinar narrativa qualitativa com dados quantitativos para chamar a atenção do público em geral e dos formuladores de políticas públicas para o fato de que não estamos numa era pós-racial com a eleição do Presidente Obama e ainda existem diversos aspectos de racismo institucional e estrutural que se refletem na desigualdade de recursos entre grupos de cor. O impacto do neoliberalismo no ensino pré-escolar, fundamental, médio e superior resultou numa maior ênfase no interesse individual em uma economia global em recessão. Este contexto socioeconômico teve consequências políticas no que tange ao racismo, com maior tolerância entre raças em geral, mas também crescente hostilidade a grupos raciais quando se trata da concorrência por empregos escassos, moradia e ingresso a universidades, e reações a esses “outros” raciais que procuram esses recursos “para seus filhos também”. Sem dúvida o discurso político mudou logo depois da eleição do 44º presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, em novembro de 2008, quando as questões de raça e racismo foram reformuladas como uma discussão sobre a neutralidade quanto à cor. Na verdade, a histórica eleição do primeiro presidente afro-americano dos Estados Unidos estimulou os apelos a “deixar a raça para trás”. Como alguns têm elogiado o eleitorado da nação por “não reparar na cor” ao apoiar o primeiro presidente de cor, as discussões sobre o racismo sistêmico e institucionalizado e as consequentes iniquidades foram substituídas por reivindicações de uma sociedade “pós-racial”. Embora

hoje prevaleçam as proclamações de um fim à raça e ao racismo, do ponto de vista da Teoria Crítica da Raça a experiência educacional da maioria dos estudantes de cor continua atolada na desigualdade e na falta de oportunidade.

Implicações para o projeto de pesquisa

Para realizar estudos que adotem um enfoque da Teoria Crítica da Raça, o pesquisador precisa ter sensibilidade teórica quanto à raça como predicado pessoal. Esses estudos reconhecem uma percepção dos diversos significados dos dados ou das situações em que raça e etnia são aspectos cruciais para a análise da questão. O processo de pesquisa envolve examinar a pesquisa existente sobre raça e etnia e observar a própria experiência profissional e pessoal com relação à raça. Solórzano e Yosso (2002) desenvolveram a metodologia crítica da raça sob o aspecto da sua utilidade como arcabouço analítico para fazer perguntas de pesquisa, examinar literatura, analisar dados e elaborar conclusões e recomendações. Eles abordaram cinco princípios de uma metodologia da TCR: (1) centrar a pesquisa na raça e em sua interseção com outras formas de subordinação (p. ex., gênero, classe social etc.); (2) usar a raça na pesquisa para questionar as normas científicas predominantes de objetividade e neutralidade; (3) vincular a pesquisa com preocupações de justiça social e a possível práxis com esforços em andamento em comunidades; (4) situar o conhecimento experiencial no centro do estudo e vinculá-lo a outros pontos de vista de pesquisa crítica e interpretativos sobre raça e racismo; (5) reconhecer a importância dos pontos de vista transdisciplinares baseados em outras áreas (p. ex., estudos étnicos, de mulheres, afro-americanos, chicanos/latinos, história, sociologia) para melhorar a compreensão dos efeitos do racismo e outras formas de discriminação nas pessoas de cor.

A Teoria Crítica da Raça coloca a raça no centro da análise da pesquisa. Isto é importante não só para enquadrar as questões a estudar na pesquisa, mas também para interpretar a evidência e fornecer uma lente para focalizar as implicações de equidade racial. Uma metodologia crítica

da raça procuraria, por exemplo, fazer perguntas na pesquisa que permitam compreender como os alunos de cor vivenciam a escola e se durante o dia de aula se oferecem ou negam oportunidades concretas para apontar medidas tomadas por todos que contribuam para o sucesso ou o fracasso desses alunos (POLLOCK, 2008: 15-16). Assumir uma postura baseada na teoria crítica da raça envolve também ser extremamente sensível a problemas comunitários e apoiar a comunidade. Por exemplo, os pesquisadores que se dedicam a uma comunidade de cor por muito tempo e conquistam a confiança dessa comunidade desenvolvem um notável grau de sensibilidade a problemas de equidade racial. Somado ao conhecimento da literatura pertinente sobre pesquisa, inclusive interpretações teóricas da história da raça e do racismo no contexto de que se trate, isto permite ao pesquisador valer-se da intuição cultural e de raça para conferir significado aos dados (BERNAL DELGADO, 2002).

Em estados-nação centrados na raça, as perguntas em pesquisas de ciências sociais têm de colocar questões como as seguintes: (a) De que forma a raça (juntamente com o gênero e a classe social em alguns casos) molda as condições e os resultados educacionais de estudantes de cor? (b) Que efeitos concretos têm as políticas e medidas públicas quanto à criação de oportunidades de aprendizagem para alunos de cor? (c) De que maneira escolas e professores consolidam a desigualdade racial, de classe e de gênero? (d) Como os alunos de cor, seus pais e sua comunidade reagem a este racismo no Reino Unido e nos Estados Unidos?

A apresentação de estudos de TCR consiste geralmente em narrativas e histórias destinadas a mostrar a outros – especialmente brancos – a realidade da contínua situação de racismo. Ela se vale de entrevistas e dados observacionais reunidos no próprio processo de pesquisa, bem como da experiência profissional e pessoal do pesquisador com raça e racismo (SOLÓRZANO, 1998). Este tipo de estudo tornou-se um meio eficaz e convincente pelo qual a pesquisa de TCR configura a política educacional.

Lorna Roberts

Uma menina e sua mãe passam junto a uma estátua que representa um homem europeu que, desarmado, acaba de dominar um leão feroz. A menina para, olha com perplexidade e pergunta: "Mãe, há algo errado nessa estátua. Todo mundo sabe que um homem não pode vencer um leão". "Filhinha – responde a mãe – lembre que foi o homem quem fez a estátua" (CANNON, apud COLLINS, 1990: 201).

Aceita-se de forma generalizada que nossas percepções do mundo são influenciadas pelo nosso posicionamento no mundo. Quando uma determinada cosmovisão passa a ser aceita como a norma, outras maneiras de ver acabam por ser eclipsadas. Meu coautor Laurence Parker já se referiu neste capítulo ao importante papel que o constructo social “raça” tem desempenhado na configuração do mundo e do nosso modo de interpretá-lo. A anedota da menina e da estátua reforça essa observação. Isto tem consequências para a índole do tema da pesquisa, como se formula a questão, como se constituem os sujeitos da pesquisa e como se interpretam os dados. Consequentemente, um pesquisador negro que empreende pesquisa sobre questões de raça/etnia dentro de uma instituição predominantemente branca pode se deparar com muitas dificuldades. Minha história do campo refere-se a minhas experiências como um dos membros de minoria étnica da equipe que trabalhava num projeto de estudo de questões relacionadas à retenção de professores estagiários pertencentes a minorias étnicas. Em grande medida, o ponto de vista do relato é o de quem está “dentro”, alguém que esteve ativamente envolvido em uma pesquisa e é uma mulher afro-caribenha; é meu informe pessoal sobre os dilemas que enfrentei no campo e, portanto, as opiniões expressas são somente minhas. Ofereço esta história como contribuição para o debate, como um convite a enfrentar o desconforto e os silêncios engendrados por “raça” e

racismo e a ponderar/obstar os meios pelos quais a “raça” delineia, posiciona e molda as ações.

Esta é uma história sobre dinâmica do poder, alteração emocional, intriga e descoberta, coisa demais para espremer em espaço tão limitado. O que vem a seguir são os pontos mais relevantes para ilustrar os dilemas com que se depara uma pesquisadora novata emocionalmente ligada a uma determinada área de pesquisa.

Cerca de um ano e meio depois de haver iniciado meu doutorado, fui convidada a participar de um projeto em pequena escala para estudar questões relacionadas à retenção de professores estagiários pertencentes a minorias étnicas. Na instituição em que eu estava baseada, os professores haviam notado uma preocupante propensão à desistência em determinados grupos de alunos. No meu entender, a pesquisa visava determinar fatores que podiam ter contribuído para o fracasso/desistência ou intercalação dos estagiários, com o propósito de modificar o curso de treinamento inicial de professores, apoiar os alunos “em risco” e preparar recomendações para um projeto financiado pelo governo federal destinado a examinar a retenção de forma mais global.

É claro que no início fiquei encantada por ser considerada como membro da equipe do projeto. Mas logo as dúvidas começaram a se insinuar. Perguntei-me se tinha sido chamada para fazer a pesquisa em razão do acesso possivelmente maior proporcionado pela minha origem étnica, não por minha capacidade como entrevistadora. Conversei sobre isso com um amigo que opinou que pouco importavam as razões pelas quais eu tinha sido chamada, pois muito mais significativo era o papel positivo que eu poderia desempenhar ao influir favoravelmente na situação. Então, pus de lado minhas prevenções e resolvi prosseguir com o projeto.

Não participei das primeiras discussões para definir o alcance do projeto nem determinar a amostra de estagiários. As áreas a serem investigadas foram estabelecidas com base nas conclusões de pesquisa anterior e nas percepções dos próprios professores quanto às prováveis dificuldades. Havia o propósito de compreender as barreiras religiosas e culturais. Pelo que eu percebia nas discussões, a impressão parecia ser que os estagiários de

minorias étnicas em risco de fracasso, repetência ou intercalação eram, em geral, estudantes maduros com qualificações de admissão alternativas aos tradicionais níveis “A” (avaliações formais realizadas no Reino Unido, acima de 16 anos) e aqueles que tinham de conciliar compromissos familiares e do curso.

A pesquisa anterior na área identificara vários empecilhos à retenção de estagiários de minorias étnicas, como sensações de isolamento num ambiente predominantemente branco, indiferença diante de questões culturais e religiosas e discriminação racial. Mesmo não querendo fazer suposições sobre os possíveis empecilhos, eu achava que o racismo podia estar no cerne do problema. Tinha a impressão de que, de alguma maneira, abordar as barreiras culturais e religiosas implicava centrar o foco nos estagiários e ignorar a questão do racismo. Eu estava muito ciente de que minha origem podia influenciar o meu modo de formular a situação. Embora o racismo estivesse em primeiro plano na minha mente, eu sabia que os estagiários de minorias étnicas não são um grupo homogêneo e que muitos outros fatores podiam intervir, de modo que não queria limitar o campo de estudo. Queria encorajar os estagiários a contarem suas próprias histórias, não o que eu achava que elas fossem. E também tinha de levar em consideração as preocupações manifestadas pelos professores. Sendo assim, programei as entrevistas com horários tão flexíveis quanto possível, para encorajar as narrativas pessoais dos estagiários. Pedi aos entrevistados que me contassem suas experiências na universidade e nas escolas onde foram lotados e que me dissessem como definiriam sua própria identidade.

Rascunhei uma carta de apresentação para convidar estagiários a participarem da pesquisa, resumindo meu currículo e explicando os objetivos do projeto. Recebi a sugestão de incluir meu retrato na carta para dar um toque pessoal. Lembro-me de ter sentido certo embaraço, mas acabei por concordar. Teria sido sugerido esse toque “pessoal” se o projeto não tratasse de “raça” e etnia? Enviei as cartas a 22 pessoas: alguns eram estudantes ativos, entre eles vários que estavam repetindo um ano; alguns tinham concluído o curso com sucesso e alguns haviam desistido. Tive algumas dificuldades

em contatar uns poucos desses alunos. Dezenove concordaram em participar; alguns ficaram bastante exasperados com a perspectiva de mais um estudo sobre questões das minorias étnicas. Uns poucos se mostraram zangados pelo fato de suas experiências terem demorado tanto a ser objeto de uma pesquisa. Uma estudante só aceitou participar por causa da minha origem étnica – se eu fosse branca, ela teria recusado.

O trabalho de entrevistar foi angustiante para mim em alguns casos, e por vezes eu saía das entrevistas muito irritada. Não podia ser uma observadora desapaixonada porque simpatizava com as lutas que alguns dos participantes estavam a enfrentar e já passara por experiências parecidas. Em duas ocasiões os estagiários choraram ao recordar experiências de sua alocação em escola. Alguns estagiários relataram incidentes de racismo encoberto ou explícito. Uma estudante falou de casos que expunham a “ignorância” e o “preconceito” de seus colegas brancos. Ela tinha apresentado suas preocupações e fora encaminhada a um orientador do departamento tido como “o especialista” em tais assuntos. O orientador era “um professor... branco... de classe média” e tinha “escrito montes de livros”. A estagiária disse que eles tinham “essa conversa pomposa, pegando e esmiuçando tudo”. A resposta que recebeu foi que “sem provas você não pode dizer se isso é ou não é racismo”. Ela tentou explicar que “a menos que tenha este crachá e ande com ele todo dia, você não vai saber. Na metade das vezes você não percebe estas coisas sutis”. A estagiária ficou se sentindo “paranoica, como se fosse quem tinha o problema por tê-lo mencionado”. Em alguns casos, os estagiários falaram de como os tornavam invisíveis; por exemplo, havia professores nas escolas de alocação que evitavam o contato visual com estagiários de minorias étnicas, preferindo concentrar a atenção nos colegas brancos e deixando os de cor fora da discussão. Outras vezes se fazia com que os estagiários se sentissem muito visíveis, como resultado da diferença percebida neles. Um estagiário relatou um incidente abertamente racista que ocorreu fora da escola num bairro conhecido pelo racismo. A escola em si tinha dado muito apoio, “os professores eram brilhantes”, “o pessoal era excelente... realmente

disposto a facilitar tudo”, mas havia tensões com pais e a comunidade local: “os pais... olhavam de um jeito tão depreciativo, tinham aquela visão bem estereotípica...” Nem todas as experiências tinham sido negativas; vários estagiários falaram muito positivamente do estágio, afirmado não ter se deparado com racismo algum. Em muitos sentidos, as experiências eram bem similares às do grupo étnico majoritário. A pesquisa desfez vários mitos sobre o tipo de estudante que pode fracassar ou desistir, mas suscitou em mim diversas dúvidas sobre a natureza do racismo e as consequências que tem para o pesquisador de minoria étnica o fato de empreender pesquisa sobre “raça” em instituições com predominância branca.

Dilemas pessoais que enfrentei no processo de pesquisa

Dediquei-me plenamente a esta pesquisa, não como exercício acadêmico, mas porque ela podia mesmo fazer diferença na vida dos estagiários. Minha convicção inicial de que eu poderia induzir um processo de mudança durou pouco e comecei a me sentir desconfortável com a minha função de pesquisadora. Apesar do meu sentimento de impotência ao escutar os relatos mais constrangedores, alguns estagiários olhavam para mim como se eu fosse alguém que podia mudar diretamente a situação deles. Como eu podia sentir empatia, acho que eles confiavam em mim e muitos se abriram, desabafando muitas tensões e frustrações que haviam mantido reprimidas. Isto suscitou questões éticas de todo tipo quanto ao modo de se convencer as pessoas a participarem da pesquisa, o que se faz com os dados – especialmente informações muito delicadas – e a relação entre pesquisador e entrevistados.

Eu estava muito mais ligada emocionalmente aos participantes da pesquisa e investira muito na minha interpretação dos objetivos. Isto talvez tenha estreitado a minha visão em certa medida. Não conseguia evitar a sensação de ser alguém “de fora” quando discutia certas questões com colegas pesquisadores. Certamente eu tinha a impressão de que interpretava os dados de maneira diferentes. No meu entender, as vozes dos estagiários tinham

sido silenciadas; contar-me suas histórias era o único modo de eles serem ouvidos e eu queria que eles tivessem essa voz. Alguns dos dados obtidos na pesquisa eram de leitura desconfortável. Eu não me sentia à vontade com protocolos de redação para comunicar descobertas que tinham o efeito de “neutralizar” a linguagem. A meu ver, isso era outro jeito de silenciar as vozes dos estagiários. Eu teria apresentado os dados de outra maneira, se isso estivesse apenas sob meu controle.

Esta pesquisa foi problemática para mim em muitos sentidos. A investigação sobre experiências de minorias étnicas na educação – quer seja o nível educacional atingido pelos alunos ou questões ligadas a professores estagiários – tem sido marcada por silêncios e inércia.

O caminho para avançar

Estudar problemas baseados na “raça” e questões de etnia é uma empresa extremamente delicada. É muito fácil atacar ou ficar na defensiva, mas o caminho para avançar não é o ataque nem a defesa, e sim o diálogo crítico; é preciso enfrentar os problemas e lidar com eles, em lugar de relegá-los ou suavizá-los com uma linguagem mais palatável. Para mim, isto implica reconhecer-me como pesquisadora negra, não como uma simples pesquisadora. Significa permitir que as comunidades de minoria étnica apresentem suas narrativas com suas próprias vozes, e que esses relatos sejam ouvidos e reconhecidos. Significa observar criticamente como a “raça” e o racismo moldam as possibilidades e as práticas do dia a dia. Os processos estão ocultos e são difíceis de detectar, mas se fazem sentir claramente.

Nota

1. Esta seção baseia-se num editorial: “A race(cialized) perspective on education leadership: Critical Race Theory in educational administration”, de Laurence Parker e Octavio Villalpando. A versão final deste ensaio foi publicada na *Educational Administration Quarterly*, 43 (5), 2007, p. 519-524, da Sage.

Referências anotadas

- BELL JR., D.A. (1980). "Brown v. Board of Education and the interest-convergence dilemma". *Harvard Law Review*, 93, p. 518-533. [Este trabalho de Bell é um marco para a compreensão da ideia de convergência de interesse e como ela funciona na TCR (i. é, as pessoas de cor só conseguem ganhos paulatinos em direitos civis quando seus interesses "convergem" com os dos norte-americanos brancos de origem europeia que ainda estão em posição política e socioeconômica superior).]
- CHAPMAN, T.K. (2007). "Interrogating classroom relationships and events: Using portraiture and critical race theory in education research". *Educational Researcher*, 36, p. 156-162. • DeCUIR, J.T. & DIXON, A.D. (2004). "'So when it comes out, they aren't that surprised that it is there': Using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education". *Educational Researcher*, 33, p. 26-31. • SOLÓRZANO, D.G. & YOSO, T.J. (2002). "Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research". *Qualitative Inquiry*, 8 (1), p. 23-44. [Estes três textos fornecem informação fundamental sobre a definição e o uso da Teoria Crítica da Raça na pesquisa educacional e em estudos de pesquisa qualitativa. O último em especial (de Solórzano e Yosso) apresenta informação importante e mostra com exemplos específicos como é uma metodologia crítica da raça e como pode ser usada num estudo de pesquisa.]
- HARRIS, C.I. (1993). "Whiteness as property". *Harvard Law Review*, 106 (8), p. 1.709-1.791. [Este artigo vincula o conceito de branura aos direitos de propriedade na legislação norte-americana e mostra com exemplos como afro-americanos eram considerados "propriedade", índios americanos tinham "propriedade" e uns e outros eram explorados por meio do Direito Constitucional e das decisões judiciais dos Estados Unidos.]
- LAWRENCE, C.R. (1995). "The id, the ego, and equal protection: Reckoning with unconscious racism". *Stanford Law Review*, 47 (5), p. 819-848. [Lawrence documenta o conceito de racismo inconsciente neste trabalho precursor de outro sobre este tema e o papel que a psicologia cognitiva e a Teoria do Plano Racial desempenham na concepção de medidas racistas e do racismo institucional.]
- LOPEZ, I.F. (1997). "Race, ethnicity, erasure: The salience of race to LatCrit theory". *California Law Review*, 85 (5), p. 57-125. [O artigo de Lopez oferece uma excelente introdução à crítica do par negro-branco e à razão pela qual a LatCrit é importante para examinar como os latinos são racializados no contexto dos Estados Unidos.]
- TATE, W.F. (1997). "Critical race theory and education: History, theory, and implications". In: APPLE, M. (ed.). *Review of Research in Education*, 22, p. 195-247.
- LADSON-BILLINGS, G. (1998). "Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?" *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (1), p. 7-24. [Estes dois trabalhos têm por base o artigo pioneiro escrito por Ladson-Billings e Tate e aparecido no *Teachers College Record* em 1995. O capítulo de Tate vincula as raízes da TCR ao movimento jurídico realista e a movimentos de estudos jurídicos críticos no direito e depois com a pesquisa e a política educacional, ao passo que o artigo de Ladson-Billings apresenta aos leitores os princípios da TCR e como eles podem ser aplicados a importantes aspectos do ensino (p. ex., currículo, recursos).]
- WING, A. & WESELMANN, L. (1999). "Transcending traditional notions of mothering: The need for critical race feminist praxis". *Journal of Gender, Race & Justice*, 3 (1), p. 257-282. [O estudo acadêmico jurídico de Adrien Wing é importante para entender como o direito funciona em favor e contra as mulheres de cor e por que o feminismo racial crítico é um instrumento legítimo para analisar leis e políticas relacionadas a essas mulheres.]
- Race, Ethnicity & Education: Special issue on Critical Race Praxis*, 12 (2). [Todos os trabalhos incluídos nesta edição especial de *Race, Ethnicity & Education* (julho de 2009) representam uma amostra de novos artigos que tratam a TCR de um ponto de vista metodológico mais aplicado para buscar a sua utilidade como arcabouço interpretativo viável de perguntas de pesquisa, coleta de dados, modo de indagação e apresentação de descobertas e conclusões.]

Referências adicionais

- BELL, D. (2004). *Silent Covenants: Brown v. Board of Education and the Unfulfilled Hopes of Racial Reform*. Oxford: Oxford University Press.

- _____ (2000). *Race, Racism, and American Law*. Chicago: Aspen.
- _____ (1995). "Who's afraid of Critical Race Theory?" *University of Illinois Law Review*, p. 893-910.
- _____ (1987). "Neither separate schools nor mixed schools: The chronicle of the sacrificed black schoolchildren". In: BELL, D. (ed.). *And We Are Not Saved: The Elusive Quest for Racial Justice*. Nova York: Basic Books, p. 102-122.
- BERNAL DELGADO, D. (2002). "Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: Recognizing students of color as holders and creators of knowledge". *Qualitative Inquiry*, 8 (1), p. 105-126.
- CARBADO, D.W. & GULATI, M. (2003). "The law and economics of critical race theory". *Yale Law Journal*, 112, p. 1.757-1.828.
- COLLINS, P. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston/Londres: Unwin Hyman.
- CRENSHAW, K. (1990). "Demarginalizing the intersections of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and anti-racist polities". In: KARIYS, D. (ed.). *The Politics of Law: A Progressive Critique*. Nova York: Pantheon, p. 195-217.
- CRENSHAW, K.; GOTANDA, N.; PELLER, G. & THOMAS, K. (eds.) (1995). *Critical Race Theory: Key Writings that Formed the Movement*. Nova York: The New Press.
- DARDER, A. & TORRES, R.D. (2003) "Shattering the 'race' lens: Toward a critical theory of racism". In: DARDER, A.; BALTODANO, M. & TORRES, R. (eds.). *The Critical Pedagogy Reader*. Nova York: Routledge, p. 245-263.
- DELGADO, R. (1989). "Storytelling for oppositionists and others: A plea for narrative". *Michigan Law Review*, 10 (5), p. 1.201-1.224.
- DELGADO, R. & STEFANCIC, J. (2000a). "California's racial history and constitutional rationales for race-conscious decision making in higher education". *Ucla Law Review*, 47, p. 1.521-1.614.
- _____ (2000b). "Critical Race Theory: The Cutting Edge". 2. ed. Filadélfia, PA: Temple University Press.
- GILLBORN, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* Londres: Routledge.
- HANEY LÓPEZ, I.F. (2003). *Racism on Trial: The Chicano Fight for Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LADSON-BILLINGS, G. & TATE, W.F. (1995). "Toward a critical race theory of education". *Teachers College Record*, 97, p. 47-68.
- LEONARDO, Z. (2009). *Race, Whiteness and Education*. Londres/Nova York: Routledge.
- LOPEZ, G.R. (2003) "The [racially neutral] politics of education: A critical race theory perspective". *Educational Administration Quarterly*, 39, p. 68-94.
- MATSUDA, M. (1996). *Where is Your Body?: And Other Essays on Race, Gender and the Law*. Boston: Beacon.
- MONTOYA, M. (1994). "Máscaras, trenzas y grenas: un/masking the self while un/braiding Latina stories and legal discourse". *Chicano-Latino Law Review*, 15, p. 1-37.
- MOSCHEL, M. (2007). "Color blindness or total blindness? – The absence of critical race theory in Europe". *Rutgers Race & Law Review*, 9, p. 57-128.
- PARKER, L. & LYNN, M. (2002). "What's trace got to do with it? Critical race theory's conflicts and connections to qualitative research methodology and epistemology". *Qualitative Inquiry*, 8 (1), p. 7-22.
- PARKER, L. & STOVALL, D.O. (2005). "Actions following words: Critical race theory connects to critical pedagogy". In: LEONARDO, Z. (ed.). *Critical Pedagogy and Race*. Oxford: Blackwell, p. 159-174.
- PARKS, G.S. (2007). *Critical Race Realism: Towards an Integrative Model of Critical Race Theory, Empirical Social Science and Social Policy*. Cornell faculty Law Papers.
- POLLOCK, M. (2008). *Because of Race: How Americans Debate Harm and Opportunity in Our Schools*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- SEWELL, T. (2000). *Black Masculinities and Schooling: How Black Boys Survive Modern Schooling*. Staffordshire, Reino Unido: Trentham Books.

- SMEDLEY, A. (1999). *Race in North America*: Origin and Evolution of a World View. 2. ed. Boulder, CO: Westview.
- SOLÓRZANO, D. (1998). "Critical Race Theory, racial and gender microaggressions, and the experiences of Chicana and Chicano scholars". *International Journal of Qualitative Studies*, 11, p. 121-136.
- TSOSIE, R. (2000). "Sacred obligations: Intercultural justice and the discourse of treaty rights". *Ucla Law Review*, 47.
- WINANT, H. (2001). *The World is a Ghetto*: Race and Democracy Since World War II. Nova York: Basic Books.
- WING, A. (1997). *Critical Race Feminism*: A Reader. Nova York: New York University Press.
- YOSSO, T.J. (2006). *Critical Race Counterstories Along the Chicana/o Pipeline*. Nova York: Routledge.
- _____. (2005). "Whose culture has capital? – A critical race theory discussion of community cultural wealth". *Race, Ethnicity & Education*, 8, p. 69-71.
- YOSSO, T.J.; PARKER, L.; SOLÓRZANO, D.J. & LYNN, M. (2004). "From Jim Crow to affirmative action and back again: A critical race discussion of racialized rationales and access to higher education". In: FLODDEN, R. (ed.). *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association, p. 1-27.

TEORIA QUEER/ABORDAGENS LÉSBICA E GAY

Gloria Filax, Igualdade e Justiça Social, Universidade de Athabasca, Atabasca, Canadá.

Dennis Sumara, Faculdade de Educação, Universidade de Calgary, Canadá.

Brent Davis, Faculdade de Educação, Universidade de Calgary, Canadá.

Debra Shogan, Universidade de Alberta, Canadá.

Resumo

- Desafios categorização/normalização.
- Crítica pós-estruturalista à subjetividade e ao discurso.
- Associações teóricas e políticas com o feminismo.
- Análise foucaultiana do discurso, desconstrução e psicanálise.
- Principais teóricos e autores:
 - Judith Butler
 - Michel Foucault
 - Eve K. Sedgwick

Conceitos fundamentais

Gloria Filax

Debra Shogan

A Teoria *Queer* trata do problema de um ordenamento de dois sexos, dois gêneros e uma sexualidade, que categoriza sistematicamente e depois divide os seres humanos no que se considera normal e transviado. A ideia de *normalização* é essencial à compreensão da importância da Teo-

ria *Queer*. Os processos de pesquisa que se valem da Teoria *queer* atentam cuidadosamente para os processos de normalização, inclusive aqueles que formulam categorias de raça, classe, aptidão física e idade juntamente com o contexto de lugar, cultura e tempo, ao pesquisar experiências, discursos e identidades relacionados a esta ordem sexual normalizadora. A Teoria *Queer* problematiza e historia os pressupostos que alicerçam todas as categorias geralmente admitidas pela pesquisa em ciências humanas. A Teoria *Queer* se utiliza de teorias e estudos de feministas, gays e lésbicas, com os quais mantém estreitas associações teóricas e políticas.

A introdução da palavra “queer” em discursos acadêmicos sugere tanto uma ruptura quanto uma continuidade com as categorias mais antigas, lésbica e gay. “Queer” como identificação recuperada ganhou capital intelectual em uma conferência de teorização das sexualidades lésbica e gay realizada na Universidade da Califórnia em Santa Cruz em fevereiro de 1990. A conferência baseou-se na premissa teórica de que a homossexualidade não mais se define por oposição ou homologia a uma forma de sexualidade estável e dominante (heterossexua-

lidade) nem como mera transgressão ou desvio com relação a uma sexualidade correta ou normal. Os participantes foram convidados a reconceituar a homossexualidade masculina e a feminina como formas sociais e culturais em si mesmas, ainda que subestimadas e discursivamente dependentes de formas de sexualidade mais reconhecidas. Nas palavras de Teresa de Lauretis:

[E]m lugar de delimitar o espaço social designando um lugar nas margens da cultura, a sexualidade gay em suas específicas formas culturais (ou subculturais) feminina e masculina funciona como um agente do processo social cujo modo de ação é interativo ainda que resistente, participativo ainda que distinto, reivindicando ao mesmo tempo igualdade e diferença, exigindo representação política ao passo que insiste na sua especificidade material e histórica (1991: iii).

Enquanto “queer” acabou por substituir diversas subjetividades que desafiam “o normal”, como lésbica, gay, bissexual, transexual e transgênero, a Teoria *Queer* ocupa-se de problematizar, transgredir ou transcender a bagagem ideológica de distinções criada pelos termos lésbica, homossexual e gay. “*Queer*” é um termo controverso e muitas pessoas não aceitam ser abrangidas por ele porque é considerado euro-ocidental, branco, masculino e, portanto, excluente.

A Teoria *Queer* traz uma postura para a pesquisa em ciências sociais, influenciada pelo modo como o *pós-estruturalismo* conceitua a *subjetividade* e o *discurso*. A teoria pós-estrutural proporciona uma crítica do sujeito humano ou indivíduo e questiona a estabilidade ou permanência de categorias que são normalmente aceitas. A subjetividade representa a noção pós-estruturalista de que o ser humano é formado ou originado por meio do discurso. As teorias pós-estruturalistas da subjetividade insistem em que não existe o eu fixo, unificado, biológico, essencial ou pré-discursivo, pois os sujeitos humanos nascem na linguagem, na cultura e no discurso. O jeito de falar, agir, pensar, o que se diz, o que se pode dizer, quem é autorizado a falar, quando e onde, bem como o modo como nossa vida é organizada, constituem formas unificadas

de pensar sobre coisas, pessoas, cultura e acontecimentos. Um exemplo de discurso é o gênero, um modo sistemático de organizar e pensar os seres humanos cujo efeito é gerar sujeitos masculinos e femininos. São diversas as práticas discursivas de gênero mediante as quais os corpos são produzidos como masculinos e femininos: maneiras de vestir, arranjos familiares, leis que determinam quem pode se casar e herdar, atividades adequadas de lazer e trabalho e reações e responsabilidades emocionais. Os discursos são múltiplos, sobrepostos e contraditórios. A Teoria *Queer* interessa-se em estudar como o gênero, o sexo, o desejo e a sexualidade organizam todo o comportamento humano, inclusive religião, educação, família e parentesco, política, trabalho, e assim por diante. Ao desestabilizar categorias, as reelaborações teóricas *queer* de teorias pós-estruturalistas da subjetividade revelam que a identidade humana é uma constelação de múltiplas posições instáveis.

Quatro princípios sobrepostos operam em relação à Teoria *Queer*.

(1) A Teoria *Queer* ocupa-se de problematizar categorias de identidade mostrando que os pressupostos em que elas se baseiam são falsamente normalizadores, reificantes, homogeneizadores, naturalizadores e totalizantes. O enfoque *queer* sobre a norma ou o padrão (SHOGAN, 1999) revela a arbitrariedade de todas as categorias sociais. Além disso, a Teoria *Queer* mostra que categorias fixas como “lésbica” ou “gay” – mesmo quando usadas como corretivo à heteronormatividade – não alteram o discurso heteronormativo e que “gay” e “lésbica” especificam identidades sexuais que reproduzem a ideologia da sociedade heterossexual. O efeito destas categorias é fixar uma identidade humana normal num sistema de dois性, dois gêneros e uma orientação sexual no que Warner denomina a “ordem sexual” (1993: x-xi). Uma vez que a ordem sexual permeia todas as instituições sociais (família, religião, trabalho, lazer, direito, educação), desafiar esta ordem implica desafiar a ideologia de bom-senso sobre o que significa ser um ser humano. Teorizar sexualidades fora do par heterossexualidade/

homossexualidade é multiplicar as categorias sexuais. Bissexualidade, transgênero, transexualidade, terceiro sexo e *queer-straight* são apenas alguns termos para captar a proliferação de categorias de sexualidade e gênero. Estas, por sua vez, são multiplicadas por categorias raciais que problematizam.

Finalmente, é pelo fato de a sexualidade ser tão inevitavelmente pessoal, de ela entrelaçar tão inextricavelmente o eu com os outros, fantasia com representação, o subjetivo com o social, que as diferenças raciais e de gênero são uma área de interesse crucial para a Teoria *Queer*, uma área onde só o diálogo crítico pode proporcionar uma melhor compreensão da especificidade e da parcialidade de nossas respectivas histórias, bem como as apostas de algumas lutas comuns (DE LAU-RETIS, 1991: xi).

Às categorias de sexualidade, raça e gênero nós acrescentamos as de classe, fisionomia, religião, idade, coloniais, pós-coloniais e de cultura. Cada uma destas é instável e desestabiliza ainda mais as identidades sexuais fixas ao multiplicar as categorias. As diferenças se ligam, criando identidades hifenizadas. Os diferentes pontos de vista, histórias e experiências e os diferentes termos tornam crucial a reformulação das questões propostas pela Teoria *Queer*. Por exemplo, *tomboys* e *lesbi* em Sumatra Ocidental (BLACKWOOD, 1999) e *two-spirited* entre alguns povos indígenas da América do Norte (WILSON, 1996) são categorias contemporâneas configuradas pela sexualidade, a cultura, o gênero, o colonialismo, o racismo, o etnocentrismo e o pós-colonialismo.

Duas teóricas são de especial importância na compreensão da ruptura das categorias de identidade. Em *Epistemology of the Closet* (1990), Eve Sedgwick abala a suposta ligação entre gênero e sexualidade e também o íntimo segredo de polichinelo do “armário”, uma consciência da existência de homossexualidade juntamente com exclusão, negação

e omissão da homossexualidade. Em *Gender Trouble* (1990), Judith Butler problematiza o pressuposto de que o sexo é um dado biológico que prefigura um gênero cultural.

(2) A Teoria *Queer* problematiza a *heteronormatividade* como forma predominante de sexualidade. Esta problematização contesta e desestabiliza o modo de agir da normalização ao expor incoerências entre gênero, sexo cromossômico, sexualidade e desejo sexual (JAGOSE, 1996: 30). Em lugar de se ver a heterossexualidade como a forma original ou aquela da qual a homossexualidade se desvia, ambas são vistas como geradoras uma da outra. As duas são efeitos das mútuas exclusões. Os processos de normalização criam todas as outras categorias de sexualidade como alheias à norma, isto é, anormais ou desviantes. Para entender as inúmeras maneiras de a heteronormatividade organizar e estruturar a vida cotidiana, a Teoria *Queer* estuda como a educação, o direito, a religião, a psiquiatria, a família e toda outra área da atividade humana incorporam pressupostos do que se considera normal e são mecanismos normalizadores nas relações humanas. Nas palavras de Warner: “O fato de percebermos que temas como *homofobia* e *heterossexismo* estão presentes em quase qualquer documento da nossa cultura indica que apenas estamos começando a fazer ideia do grau de generalização de tais instituições e relatos” (1993: xiii – grifo nosso). Por exemplo, relatos de modelos corretos de idade/fase de maturação incorporados a discursos educacionais, legais e familiares pressupõem um formato de família padrão e normal desenvolvimento sexual em direção à heterossexualidade na juventude.

(3) A Teoria *Queer* oferece possibilidades para relações humanas ao criar e/ou notar outras formas de viver e encarar as diferenças. As formas de desejo menos conhecidas e representadas podem gerar novas e diferentes formas de identidade, comunidade e relações

sociais (DE LAURETIS, 1991). Viver diferentemente dará origem a diferentes tipos de hierarquias cujos efeitos são imprevisíveis. Para alguns, a Teoria *Queer* limita o potencial porque reproduz outra identidade genérica: branco, colonial, masculino, bem-sucedido, euro-ocidental, *gay*, adulto, Estados Unidos. Para outros, *queer* é uma palavra irrecuperável que simboliza formas espantosas de homofobia. O pesquisador que adota a Teoria *Queer* obriga-se a trabalhar dentro do que Hutcheon chama de crítica cúmplice (1989) e Flax denomina de reconhecimento de suas próprias formas não inocentes de conhecimento (1992). Para tanto, os pesquisadores devem se precaver, cientes de que seus pressupostos são sempre espaço de conflito, ambivalência e poder/conhecimento.

(4) A Teoria *Queer* recorre principalmente a três formas de análise: *discurso foucaultiano, desconstrução e psicanálise*.

Foucault oferece um método que rastreia *condições de possibilidade* (1970) ou o que ele denominou de história do presente (1979) que revela as inúmeras maneiras de os discursos se sobreponem e reforçarem mutuamente para gerar determinados tipos de sujeitos humanos. Na *História da Sexualidade* – Volume I Foucault (1980) descreveu como as ciências humanas da sexualidade criam um imperativo de as pessoas conhecerem a Verdade sobre elas próprias e outrem “conhecendo” e confessando práticas sexuais. De fato, conhecer a si mesmo e a outros por meio de práticas sexuais “na cultura ocidental moderna [é] a atividade humana mais plena de significado” (SEDGWICK, 1990: 5). Por meio de tecnologias confessionais e seus discursos auxiliares, criam-se e regulam-se identidades sexuais que, por sua vez, são o cerne da constituição do sujeito como sujeito *a* e sujeito *de* discursos性uais (e outros) (FOUCAULT,

1980). Tanto a identidade quanto a consciência de identidade têm lugar em contextos que limitam as categorias de identidade disponíveis. Portanto, problematizar a identidade é examinar de que forma os indivíduos assumem categorias de identidade e como as categorias se criam socialmente.

Para a heterossexualidade funcionar como o normal, natural e óbvio, é preciso que ela tenha seu outro anormal, antinatural, ausente: o homossexual. A desconstrução e a teoria psicanalítica fazem possível mostrar como se elabora a heteronormatividade mediante a *exclusão* do “outro” esquisito. A desconstrução examina a “elaboração de uma [categoria] como premissa básica” (BUTLER, 1992: 9) e demonstra “que o próprio estabelecimento do sistema como sistema implica um além dele, justamente em virtude do que ele exclui” (CORNELL, 1992: 1). A desconstrução questiona, problematiza e “revela” uma categoria para “uma reutilização ou redestinação que não foi previamente autorizada” (BUTLER, 1992: 15). A homossexualidade não é um termo estável ou autônomo, mas um complemento à definição do heterossexual. “O homossexual” funciona como um meio para estabilizar a identidade heterossexual e, como tal, é o *limite* ou o além do heterossexual.

A teoria psicanalítica permite ver “o homossexual” como um *outro imaginário* cuja diferença ostentosa desvia a atenção das contradições inerentes à construção da heterossexualidade. Com frequência este desvio resulta de um processo de demonização no qual os comportamentos de pessoas homossexuais são sempre perversos no sentido negativo, pelo fato de serem homossexuais. A heterossexualidade consegue prosperar justamente preservando e consolidando suas contradições internas ao mesmo tempo em que preserva e consolida a ignorância a respeito delas.

Implicações para o projeto de pesquisa

Dennis Sumara

Brent Davis

Debra Shogan

A pesquisa embasada na Teoria *Queer* pode utilizar muitos métodos estabelecidos de pesquisa em ciências sociais, mas é multimetodológica em sua maioria.

Como a Teoria *Queer* interessa-se principalmente em estudar como determinados ordenamentos de sexualidade e atribuição de gênero ganharam prevalência sobre outros, as questões, os correspondentes instrumentos de pesquisa, métodos e análises que dão forma à pesquisa concentram-se tanto nas elaborações como nas experiências de identidades pessoais e coletivas. Tais questões, métodos e análises podem ser de natureza sociológica e investigar, por exemplo, como se estruturam e policiam as identidades gay, lésbicas, transgênero e heterossexuais, ou como o capitalismo e a globalização têm influenciado o desenvolvimento de um ordenamento de dois sexos, dois gêneros e uma sexualidade. Podem ser antropológicas e examinar, por exemplo, os significados que as pessoas que se identificam em diferentes categorias de sexualidade trazem para suas experiências do dia a dia. As questões, os métodos e análises podem ser de ínole histórica e detalhar, por exemplo, as circunstâncias sociais e culturais que deram origem a determinadas concepções de sexualidade e gênero. Podem também ser de tipo psicanalítico, estudando de que maneira o trauma e a repressão contribuem para a organização de identidades sexualizadas e pautadas pelo gênero. Embora se utilizem todos estes métodos e as correspondentes análises, a maioria das pesquisas com base na Teoria *Queer* visa principalmente expressar pontos de vista históricos e culturais, investigando como os seres humanos vivenciam o modo pelo qual discursos de raça, classe, gênero e outros eixos de diferença moldam a sexualidade e as identidades sexuais e como estas experiências de identidade influenciam a organização de sociedades e culturas, inclusive comunidades de pesquisa. Com frequência os próprios participantes se escolhem, pois mencionar previamente

o que faz alguém ser incluído numa categoria de identidade impossibilita uma pesquisa sobre como essas categorias se estabelecem, em primeiro lugar, e como as pessoas passam a identificar-se com elas. Como explicamos na seção Histórias do campo, sem seguida, a Teoria *Queer* analisa como as metodologias de pesquisa influem nas relações entre os pesquisadores e outras pessoas envolvidas no trabalho, inclusive como um coletivo de pesquisa pode contribuir para a reprodução de identidades de participantes e alheios.

A pesquisa embasada na teoria *queer* geralmente considera a proposição de perguntas de pesquisa, o desenvolvimento de atividades de coleta de dados e os processos de análise e interpretação como tarefas interativas e recursivas. Isto é, todos os aspectos da pesquisa baseada na Teoria *Queer* continuam a mudar à medida que o trabalho evolui. Por exemplo, nas histórias do campo a pesquisa começou perguntando como professores gays e professoras lésbicas desenvolvem suas práticas pedagógicas, mas, com o tempo, evoluíram para incluir análises mais aprimoradas sobre como categorias de sexualidade minoritárias podem desenrolar hierarquias do que considera normal e do que é visto como desvio.

Os resultados de pesquisas desenvolvidas com a Teoria *Queer* podem ser tão diversos quanto as metodologias utilizadas. Todavia, o que todas essas pesquisas têm em comum é o propósito de revelar as relações geralmente despercebidas entre as experiências da sociabilidade e da cultura humanas e as expressões e experiências da sexualidade. Todos os resultados de pesquisas baseadas na Teoria *Queer* devem de alguma maneira esclarecer como o sexo, as sexualidades e as identidades sexuais influenciam e recebem influência das experiências individuais e/ou coletivas.

A apresentação desses resultados pode ser feita pelas formas hoje consideradas tradicionais da pesquisa qualitativa, como relatórios antropológicos ou sociológicos, estudos de casos, relatórios de pesquisa de ação. No entanto, seguindo o imperativo teórico *queer* de interromper discursos e práticas do *status quo*, incentiva-se o uso de outras formas de representação como, por exemplo, literária, narrativa, novo jornalismo e outras for-

mas criativas de não ficção capazes de descrever a complexidade das identidades humanas de modo mais completo.

Histórias do campo – questionar identidades com formas literárias: pesquisa de ação com base na Teoria Queer

Dennis Sumara

Brent Davis

Entre 1995 e 1997 nós levamos adiante um projeto de pesquisa de ação com oito professores que se identificavam como gays, lésbicas e transexuais. Nossa objetivo era tentar entender um pouco o que significava fazer parte de uma categoria de identidade de sexualidade minoritária e ser professor de escola pública. Todos os oito participantes da pesquisa eram professores experientes numa grande cidade canadense. Eram quatro homens, três mulheres e um transexual em fase de transição do sexo masculino para o feminino.

Nossa leitura da literatura teórica sobre a Teoria *Queer* sugerira que tínhamos de criar uma metodologia de pesquisa que se valesse da colaboração e, ao mesmo tempo, levasse em conta com senso crítico que a própria colaboração reproduzia as estruturas que tentávamos examinar. Para nós, isto implicou desenvolver métodos que permitissem uma representação não só das identidades que participavam dos processos de pesquisa, mas também de como a formação de um coletivo de pesquisa funciona para reproduzir determinados tipos de identidade e não outros. Também precisávamos criar processos de pesquisa para evidenciar como as identidades mudam e se multiplicam continuamente de maneiras complexas, mediante processos de identificação e representação. Portanto, embora no início tenhamos feito entrevistas por telefone e pessoais para reunir informação demográfica e autobiográfica dos participantes da pesquisa, nós não as consideramos fundamentais para nossa “coleta de dados”. Em vez disso, nos propusemos a criar estruturas de pesquisa que ajudassem a todos os participantes que colaboravam nessa investigação (inclusive nós, como pesquisadores universitários) a questionar constantemente nosso modo de apre-

sentar e representar nossas identidades como seres humanos e como seres humanos que também eram professores. A leitura de teorias pós-estruturais ajudaria-nos a compreender de que maneira diversas práticas discursivas – por exemplo, o discurso de gênero, classe, raça, idade, capacidade, escolaridade, ensino – estruturavam nossas identidades. Nossa leitura da Teoria *Queer* desenvolveria essas percepções ao lembrar-nos que o par normal/desviante tinha sido sustentado por um ordenamento de dois sexos, dois gêneros e uma sexualidade, que pressupõe a “naturalidade” de uma visão estreita da heterossexualidade e o “caráter antinatural” de qualquer outra apresentação de identidade que se afaste desta versão normalizada da identidade humana.

Aplicando métodos desenvolvidos por Sumara (2002), fizemos leituras compartilhadas de textos literários que serviram como espaços para indagação crítica, de modo a evitar que as identidades fossem vivenciadas e representadas das maneiras que são habituais em processos de investigação interpretativa. Nestas atividades de leitura os leitores tinham de formar identificações literárias com personagens e situações que contestavam e expandiam experiências lembradas e vividas no momento. Ao trabalharmos com nossos colegas pesquisadores interpretando essas identificações literárias, ocorriam momentos de revelação que interrompiam, em muitos casos, as estruturas transparentes de nossas percepções e nosso pensamento. Para nós, essas respostas compartilhadas a textos literários davam oportunidade para o que Iser (1993) chamou de “antropologia literária”, uma atividade interpretativa onde as relações entre memória, história e experiências de subjetividade ficavam disponíveis para análise. Como todos líamos os mesmos textos e nos identificávamos em categorias de identidade “minoritárias”, previmos que nossas respostas seriam similares. Obviamente, não foi isso o que aconteceu.

Ao leremos e darmos resposta a *Zami: A New Spelling of My Name*, de Audre Lorde (1982), por exemplo, descobrimos que não havia dois membros do nosso grupo que se identificassem de maneira similar. As respostas não só eram visivelmente estruturadas por diferenças de gênero aprendidas, mas também claramente influenciadas pelas origens ra-

ciais e étnicas de cada um. Algumas das respostas, em especial de vários dos homens do grupo, foram desconcertantes porque eles pareciam incapazes de admitir que a raiva e a frustração fossem uma parte muito importante da experiência das mulheres retratadas no romance. Nas palavras de Jim:

Eu não entendo por que a personagem principal está sempre tão zangada. Certamente as coisas não eram tão ruins para as mulheres como se dá a entender. Mesmo se fossem, acho que talvez ela própria era responsável por algo do que lhe acontecia.

Ficou claro aqui que, apesar de alguns dos homens do grupo manifestarem a necessidade de união sob a bandeira da identificação com o mesmo sexo, muitas das respostas deles eram estruturadas por uma misoginia profunda e geralmente despercebida (por eles). Já as mulheres do grupo a perceberam muito bem e essas respostas confirmavam experiências anteriores com gays, como Jan explicou:

Suponho que não deveria ficar surpresa com algumas das coisas que ouço dos homens do grupo. Quero dizer, essa é uma das razões pelas quais as lésbicas precisam ter suas comunidades. Os homens homossexuais podem ser tão sexistas quanto os heteros.

Estas curiosas experiências de identificação e não identificação prosseguiram enquanto nosso grupo lia e debatia o conto *The Surprise Party* de Califia (1995), quando descobrimos que identificações eróticas das quais temos conhecimento pessoal podem ser reestruturadas por identificações literárias, como Sandy explicou:

Depois de ler este relato, tive alguns sonhos vívidos incluindo sexo do tipo que os personagens têm no conto... Eu não achava que esse tipo de sexo pudesse me interessar.

Estas respostas à ficção literária deram forma à nossa interpretação dos relacionamentos entre identidades expressas e vivenciadas, formas de sociabilidade regradas e disciplinadas e experiências de prazer, desejo e imaginação. Embora seja óbvio que os seres humanos passam por experiências de

identificação e prazer não necessariamente interpretadas como de heterossexualidade “normal”, as diversas tecnologias que regulam o gênero e a sexualidade forçam segredos de polichinelo sobre o que constitui tanto a identificação quanto o prazer. E, embora se costume entender “o armário” como o lugar onde as identidades homossexuais se escondem ao mesmo tempo em que se tornam compreensíveis para si mesmas, nós pensamos que se deve entender que os meios polimorfos de geração de identificação e prazer estão dentro dos limites do armário. É importante observar que nós usamos a Teoria *Queer* para analisar todas as identidades que se autodefinem como opostas às elaborações normativas de heterossexualidade, inclusive aquelas que se identificam sexualmente com pessoas do sexo e/ou gênero oposto, mas não de maneira heteronormativa. Se a sexualidade é entendida como uma categoria de experiência que resulta de diversas tecnologias sobrepostas de autocriação e recriação, é preciso examinar criticamente as mitologias culturais do que constitui as categorias consideradas “normais”, em especial a categoria “heterossexual”.

A princípio, questionar a elaboração da heterossexualidade pareceu fácil aos membros do nosso grupo de pesquisa que se identificavam com posturas de sexualidade minoritária. Ao analisarmos nossas respostas a personagens literários que se identificavam como heterossexuais e “não heterossexuais”, nós conseguimos descontruir as maneiras de se representar o que se considera identidade “normal heterosexual” em quase toda estrutura que pudemos identificar, inclusive os usos da linguagem no cotidiano. Entretanto, o que acabamos por descobrir foi que a “normalização” acontece em todos os níveis da cultura, inclusive nos grupos gay, lésbicos e culturais com os quais nos identificávamos.

O mais surpreendente nesta pesquisa foram as revelações que resultaram da presença de Terry, nosso colega transexual no grupo de pesquisa. Ao entrar para nosso grupo, Terry tinha cinquenta e poucos anos e estava no meio de seu programa de três anos de transição da identidade masculina para a feminina. Ela nos deu a entender que seus 25 anos como marido e pai implicavam que não tivera envolvimen-

to algum com as comunidades gay e lésbica, motivo pelo qual se sentia um estranho no nosso grupo. Na maioria das reuniões Terry tentava representar de que maneira se identificava ou não com sistemas de gênero masculino/feminino ou categorias de identidade hétero/gay. Em uma das nossas reuniões Terry disse que se nosso grupo fosse chamado de grupo de estudo de professores homossexuais, ela era o “mais homossexual” de nós todos.

Para os que começamos esta pesquisa e estávamos mais familiarizados com as estruturas teóricas que orientavam as metodologias que estávamos usando, o principal desafio foi expor e analisar constantemente como nossa pesquisa estava reproduzindo as mesmas estruturas normativas que tentávamos compreender e abalar. Conforme as reuniões se sucediam, ficou claro que se estava criando em nosso grupo o par “normal/não normal” – aqueles que apresentavam identidades gay ou lésbicas indubitáveis e Terry, que apresentava uma identidade muito mais fluida e ambivalente cujas características fisiológicas e psicológicas continuavam a mudar durante a transição de sua troca de sexo. Alguns membros do grupo confidenciaram-nos que não se sentiam à vontade com Terry no grupo.

Ela insiste em que é mulher e eu estou tentando vê-la como tal. Mas ela continua a responder às mulheres do grupo como se fosse homem e afirma ter sido um homem heterossexual. Ora, eu não posso admitir isso! Para mim, Terry simplesmente não é mulher e nunca será, sejam quais forem as intervenções cirúrgicas ou os tratamentos hormonais a que se submeter.

Terry tinha suas respostas para o grupo:

Vocês todos parecem estar muito certos quanto a suas identidades e parecem ter amigos e atividades que sustentam quem vocês são. Eu não tenho nada disso. Quando estava casado e criando meus filhos eu não me achava um “verdadeiro” homem heterossexual, e agora que estou fazendo o que parece certo para mim não me acho um “verdadeiro” membro deste grupo de pesquisa queer.

A presença de Terry em nosso grupo de pesquisa ajudou-nos a entender o quanto o impulso de criar categorias de identidade fixas pode ser forte e com quanta facilidade pessoas ou grupos decidem o que se considera uma identidade “normal” e o que será denominado “aberrante”. Todos os membros do nosso grupo identificávamo-nos como ativistas pelos direitos civis de toda pessoa da sociedade, mas continuávamos a fazer julgamentos sobre como o par normal/não normal tinha de ser estruturado dentro do nosso grupo de estudo e pesquisa.

Estes problemas nunca foram totalmente resolvidos. A maioria dos membros continuou a sentir dissonância com as diferentes maneiras de identidades e experiências serem apresentadas nas reuniões do grupo. Contudo, nas entrevistas finais com Sumara era evidente que todos estavam muito mais cientes de como os processos de normalização se reproduzem em todos os níveis de envolvimento cultural, mesmo quando se tem consciência de como estas estruturas são criadas e encenadas. Como pessoas que se identificavam como “queer” e também eram professores, nós percebemos que precisávamos abandonar a ideia de que podíamos traçar uma linha exata entre as diferentes maneiras de as pessoas se identificarem e como outros experimentavam essas identidades. Aliás, o que esta pesquisa nos mostrou foi que não só não podíamos fazer uma correlação entre características de nossas identidades experimentadas e expressas, como não podíamos sequer ter certeza de saber exatamente o que queríamos dizer quando usávamos significantes como “gay”, “lésbica”, “transexual” ou “heterossexual” para representar nossas identidades e outras. Se estes marcadores de identidade de fato nos ajudam a conectar-nos com culturas e comunidades históricas e contemporâneas, ao mesmo tempo, a identificação estreita com qualquer uma delas parecia exigir a reprodução de processos de normalização que nós – por trabalharmos dentro de um arcabouço teórico queer – pretendíamos evitar. Mas descobrimos que a participação em identificações literárias ajudava-nos a tornar mais visível o nosso jeito geralmente transparente de identificar outrem e criar identidades para nós próprios. Aprendemos que, para fazer pesquisa com base na Teoria Queer, nós como pesquisadores devíamos,

de forma consciente e conscienciosa, continuar a frustrar os meios pelos quais nos envolvemos em formas de linguagem que visam explicitamente a gerar heteronormatividade. Para nós isto não significava apenas ver e ouvir criticamente como a linguagem e as práticas culturais agem para criar identidades normalizadas, mas também criar estruturas de pesquisa com o propósito concreto de obstruir as maneiras conhecidas de apresentar, representar e interpretar conhecimentos e identidades intencionais.

Referências anotadas

Gloria Filax

BARNBARD, I. (2004). *Queer Race: Cultural interventions in the Racial Politics of Queer Theory (Gender, Sexuality, and Culture)*. Nova York: Peter Lang. [Uma das críticas mais vigorosas à Teoria *Queer* é a ausência da raça como ponto de análise, bem como, paralelamente, o caráter branco de grande parte da teoria e da pesquisa *queer*. Vale a pena ler este livro porque ele racializa a Teoria *Queer*, contrabalançando a lacuna que se observa em boa parte da teoria/pesquisa *queer* existente.]

BUTLER, J. (2004). *Undoing Gender*. Nova York: Routledge. • BUTLER, J. (1993). *Bodies that Matter*. Nova York: Routledge. • BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble*. Nova York: Routledge. [O trabalho de Judith Butler é uma fonte básica para os acadêmicos que empreendem o estudo de gênero, sexualidade e Teoria *Queer*. Adotando a desconstrução, a teoria psicanalítica e a análise de discurso foucaultiana, Butler mostra como gênero e sexo geram um ao outro, contestando efetivamente a noção de que o sexo é um momento prévio e mais biológico na formação da identidade.]

FOUCAULT, M. (1980). *The History of Sexuality – Vol. 1: An Introduction*. Nova York: Vintage [Edição brasileira: *História da Sexualidade – I*. São Paulo: Graal]. [Uma leitura fundamental onde Foucault investiga as condições de possibilidade que deram origem às identidades e subjetividades sexualizadas do modernismo. Antes de meados do século XIX existiam diversas práticas sexuais, mas não as correspondentes identidades. Com o desenvolvimento das ciências humanas [*scientia sexualis*], um acúmulo de conhecimento e um incessante refi-

namento de detalhes sobre categorias de identidade associaram-se a comportamentos que foram rotulados como normais ou aberrantes e se tornaram fixos, consolidados e geradores de formas de identidade humana.]

HAWLEY, J.C. (ed.) (2001). *Postcolonial Queer: Theoretical Intersections*. Nova York: Suny Press. [Esta compilação editada se contrapõe às tendências colonizadoras da América do Norte (Canadá e Estados Unidos) com um olhar que vai além, buscando outros contextos e culturas.]

McRUER, R. & WILKERSON, A.L. (2003). “Criping the [queer] nation”. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 9 (1/2), p. 1-23. [Este volume GLQ é totalmente dedicado à articulação da Teoria *Queer* e de estudos críticos sobre incapacidade e sua leitura é proveitosa em razão das questões e percepções importantes que ele apresenta. Assim como quanto a raça, há uma lacuna quanto a incapacidade em boa parte da teoria e pesquisa *queer*.]

SEDGWICK, E.K. (1990). *Epistemology of the Closet*. Berkeley, CA: University of California Press. [A introdução é de leitura absolutamente essencial, pois apresenta os seis axiomas de Sedgwick que se tornaram cruciais para grande parte da pesquisa *queer*.]

SULLIVAN, N. (2003). *A Critical Introduction to Queer Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press. [Sullivan expõe ideias sobre eu, sexualidade e sociedade nessa introdução aos debates e questões centrais da Teoria *Queer*, como política de identidade, fetichismo, transexualismo, performatividade, comunidade e raça. O texto fornece contexto histórico para explicar como e por que a Teoria *Queer* surgiu no Ocidente no fim do século XX.]

WILSON, A. (1996). “How we find ourselves: Identity development and the Two-Spirit people”. *Harvard Educational Review*, 66, p. 303-317. [Este artigo assinala a interseção entre estudos da sexualidade, práticas culturais indígenas e legados coloniais, mostrando que não é possível compreendê-los separadamente. Um texto que continua a ser importante porque rompe com o predomínio das narrativas e pesquisas brancas em estudos da sexualidade.]

Referências adicionais

BLACKWOOD, E. (1999). “Tomboys in West Sumatra: Constructing masculinity and erotic desire”. In:

- BLACKWOOD, E. & WIERINGA, S. (eds.). *Same-sex Relations and Female Desires*. Nova York: Columbia University Press, p. 181-205.
- BUTLER, J. (1992). "Contingent foundations". In: BUTLER, J. & SCOTT, J. (eds.). *Feminists Theorize the Political*. Nova York: Routledge, p. 3-21.
- CALIFIA, P. (1995). "The surprise party". In: CALIFIA, P. & FULLER, J. (eds.). *Forbidden Passages: Writings Banned in Canada*. São Francisco, CA: Cleis Press, p. 110-124.
- CORNELL, D. (1992). *The Philosophy of the Limit*. Nova York: Routledge.
- DE LAURETIS, T. (1991). "Queer theory: Lesbian and gay sexualities – An introduction". *Differences*, 3 (2), p. iii-xviii.
- FLAX, J. (1992). "The end of innocence". In: BUTLER, J. & SCOTT, J. (eds.). *Feminists Theorize the Political*. Nova York: Routledge, p. 445-463.
- FOUCAULT, M. (1979). *Discipline and Punish*. Nova York: Vintage [Tradução inglesa de A. Sheridan] [Edição brasileira: *Vigiar e punir*. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2011].
- _____ (1970). *The Order of Things*. Nova York: Pantheon [Tradução inglesa de A. Sheridan].
- HUTCHEON, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*. Nova York: Routledge.
- ISER, W. (1993). *The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- LORDE, A. (1982). *Zami: A New Spelling of My Name*. Freedom, CA: Crossing.
- SHOGAN, D. (1999). *The Making of High-Performance Athletes*. Toronto: University of Toronto Press.
- SUMARA, D. (2002). "Creating commonplaces for interpretation: Literary anthropology and literacy education research". *Journal of Literacy Research*, 34 (2), p. 237-260.
- WARNER, M. (1993). "Introduction". In: WARNER, M. (ed.). *Fear of a Queer Planet*. Mineápolis, MN: University of Minnesota Press.

PESQUISA DE AÇÃO

Susan Noffke, Departamento de Currículo e Instrução, Faculdade de Educação, Universidade de Illinois em Urbana-Champaign.

Bridget Somekh, Instituto de Pesquisa Educacional e Social, Universidade Metropolitana de Manchester, e Universidade de Canterbury, Nova Zelândia.

Resumo

- Inter-relação entre prática e teoria.
- Pesquisa dentro de um contexto social.
- Dimensões da pesquisa de ação: profissional, pessoal, política.
- Pesquisa de ação crítica/emancipatória.
- Metodologia que se adapta e desenvolve em relação aos valores dos participantes.
- Principais teóricos e autores:
 - Mary Brydon-Miller
 - Wilf Corr
 - John Elliot
 - Stephen Kemmis
 - Susan Noffke
 - Bridget Somekh

Conceitos fundamentais

A pesquisa de ação é uma ampla família de práticas. Como na maioria das famílias, nesta há diferenças e conflitos. Há diversos pressupostos quanto aos objetivos dos processos de pesquisa, mas também uma série de pressupostos comparti-

lhados (EDITORES, 2009). A pesquisa de ação encara diretamente o problema da divisão entre teoria e prática, supondo que ambas estão entrelaçadas e nenhuma ocupa uma posição superior. Em lugar de ser um processo linear de geração de conhecimento que depois é aplicado a contextos de prática, a pesquisa de ação integra o desenvolvimento da prática à construção do conhecimento, num processo cílico. A prática gera conhecimento, inclusive teoria, e esta pode ser não só aplicada como testada na prática.

Em lugar de ser pesquisa *sobre* um contexto social e as pessoas dentro dele, esta é uma pesquisa feita *de dentro* desse contexto e realizada quer pelos próprios participantes, quer por pesquisadores que trabalham em colaboração com eles. Na maioria dos casos ela consiste num processo colaborativo que transcende as distinções entre pesquisador(es) e sujeito(s). O propósito é ter impacto imediato na prática, mediante sua ligação integral com o trabalho cotidiano. Muitas formas de pesquisa de ação também dão ênfase ao potencial de geração de conhecimento e incorporam novos processos para estabelecer padrões éticos e de quali-

dade. Além disso, ganharam maior importância as formas de pesquisa de ação que salientam uma forte ligação com o contexto social mais amplo onde as práticas estão inseridas, ressaltando questões de justiça social e econômica.

Múltiplas formas de múltiplas fontes

A busca de uma forma de pesquisa que ligue o estudo cuidadoso com o impacto não só no desenvolvimento da prática como em grandes questões sociais remonta ao desenvolvimento das ciências sociais, no início do século XX, e tem origens feministas e antirracistas. Embora a maior parte da literatura histórica se refira aos Estados Unidos, o surgimento desta forma de pesquisa tem raízes mundiais em lutas sociais (BRYDON-MILLER et al. [no prelo]), incluindo muitos projetos em contextos pós-coloniais. Estas formas de pesquisa de ação enfatizam seu papel na luta social e salientam a importância do conhecimento local e da geração de conhecimento para esses fins. Essas raízes estão inteiramente ligadas ao desenvolvimento da pesquisa de ação participativa (PAR, sigla em inglês) em contextos organizacionais e ao trabalho de organizações não governamentais (WHYTE, 1991), mas estão especialmente ligadas a contextos pós-coloniais. Há uma tradição de PAR originada na América do Sul e influenciada pelo trabalho de Paulo Freire e outros que trataram de teorizar e praticar uma forma de pesquisa visando a fins de emancipação. Começando como um movimento surgido do povo e levado a cabo em pequena escala em contextos locais de “educação popular”, a PAR tornou-se um movimento “em busca de um novo tipo de trabalho científico além de ativista/emancipatório (cf. BORDA, 2001). O trabalho mais recente que segue estes lineamentos dá destaque às vozes de jovens para compreender o contexto social e criar meios de mudança social (CAMMAROTTA & FINE, 2008).

A fonte mencionada com mais frequência para a pesquisa de ação está no trabalho realizado por Kurt Lewin nos anos da Segunda Guerra Mundial. Sendo psicólogo e exilado da Alemanha nazista, ele trabalhou nos Estados Unidos abordando assuntos próprios de tempos de guerra, como a mudança da dieta familiar para usar novas fon-

tes alimentícias, mas também tratou de questões relacionadas a processos democráticos e problemas como o preconceito. Influenciado por Lewin, Trist trabalhou de maneira similar no Instituto Tavistock, em Londres, dedicando-se na década de 1950 ao trabalho experimental em organizações para ajudá-las a lidar com seus problemas práticos. A Teoria de Pesquisa de Ação de Lewin divide o trabalho em etapas dentro de uma série de ciclos, começando pelo “reconhecimento” e prosseguindo com a coleta de dados, análise e desenvolvimento de “hipóteses” para orientar a ação. Em seguida, isto conduz ao segundo ciclo, no qual se procede a testar as hipóteses na prática e avaliar as mudanças. O processo cíclico da pesquisa de ação não chega a uma conclusão natural, embora em algum momento seja preciso encerrá-lo e divulgar os resultados de alguma maneira. Esta ênfase na estrutura cíclica do processo de investigação tornou-se um elemento integrante de muitas formas de pesquisa de ação.

Nos Estados Unidos, a pesquisa de ação em educação floresceu brevemente nos anos de 1950, mas depois atraiu críticas de pesquisadores estabelecidos e minguou. No Reino Unido, ela primeiro ganhou importância na educação em razão do Projeto Humanidades de Stenhouse e do Projeto de Ensino Ford de Elliott, nos anos de 1970 (ELLIOTT, 2007; STENHOUSE, 1975). Para Stenhouse, a pesquisa era um componente necessário do trabalho de todo professor, e sua definição do currículo como um conjunto de processos, princípios e interações em lugar de uma especificação de conteúdo de temas de estudo convenceu-o de que era impossível desenvolver o currículo sem a participação de professores no papel de pesquisadores. Na Austrália, Stephen Kemmis, Robin McTaggart e colegas partiram de um número considerável de professores pesquisadores para desenvolver pesquisa de ação na Universidade Deakin (CARR & KEMMIS, 1986) e depois receberam influência do trabalho da PAR, em especial o de Fals Borda. Na Europa, por exemplo na Áustria, por meio do trabalho de Peter Posch e colegas na Universidade de Klagenfurt, a pesquisa de ação teve impacto significativo na política governamental para a educação.

O interesse na pesquisa de ação tem ressurrido nos Estados Unidos desde meados da década de 1980 e, mais recentemente, em muitos outros países. Uma área tem sido o desenvolvimento de uma tradição constante de pesquisa do professor visando melhorar o ensino e o aprendizado (COCHRAN-SMITH & LYTHE, 2009), e mais recentemente uma tradição de autoexame por educadores de professores (LOUGHREAN et al., 2004). Também aumentou substancialmente o uso da pesquisa de ação em distritos de ensino locais e ministérios da educação nacionais, dentro de seus planos de desenvolvimento profissional.

Para alguns, a pesquisa de ação é feita por profissionais – quer num grupo específico ou numa universidade – para entenderem e melhorarem sua própria prática. Em muitos casos esta tradição dá importância a um facilitador de fora que sabe apoiar aos profissionais-pesquisadores. A relação entre o facilitador e as pessoas “de dentro” – por exemplo, enfermeiras, assistentes sociais ou professores – é sumamente importante, mas suscita questões éticas com relação a seu diferente poder. Às vezes, pessoas de dentro realizam todo o processo de pesquisa (identificação do problema, coleta e análise de dados, redação e apresentação em conferências e publicações). O foco de pesquisa dos facilitadores é de “segunda ordem”, consistente em melhorar sua prática como facilitadores e não os problemas de “primeira ordem” da prática. Em outro enfoque quem dirige a pesquisa de ação é um participante que, vindo de fora, se coloca na situação de prática e negocia os limites e parâmetros do estudo com os participantes, incluindo-os como copesquisadores sem pretender que eles assumam quantidade significativa de trabalho adicional. A pessoa “de fora” pode ser um profissional que virou aluno de pós-graduação ou pesquisador baseado em uma universidade e trabalha em um projeto dotado de verba. Aqui, mais uma vez, haverá desequilíbrios de poder e controle e será preciso negociar a relação de trabalho com muito cuidado. Em todos os casos se reconhece que as questões éticas suscitadas têm relação intrínseca com questões de poder e voz. Para resolver este problema é preciso, com frequência, elaborar de comum acordo um código de prática que assegure que tais questões

de poder e ética sejam discutidas e tratadas com antecedência. Trabalhos recentes (CAMPBELL & GROUNDWATER-SMITH, 2007; EDITORES, 2006) levam as questões éticas mais além, mostrando como a ética da pesquisa se entrecruza com a ética da prática.

Existe grande variedade de enfoques de pesquisa de ação. O *Sage Handbook of Educational Action Research* (NOFFKE & SOMEKH, 2009) agrupa esses enfoques em três dimensões: a profissional, a pessoal e a política. A primeira se propõe a melhorar e acrescentar a base de conhecimento profissional para a prática, ao passo que a segunda cuida de desenvolver nas pessoas o autoconhecimento e a sua prática. Embora todas as dimensões sejam consideradas políticas, a terceira lida diretamente com pesquisa voltada para a ação social que luta contra a opressão. O *Handbook* apresenta estas categorias como sendo de níveis iguais e interligados, enquanto a categorização anterior feita por Grundy (1982) propõe uma hierarquia de níveis: o “técnico”, o “prático” e o “crítico”. Baseado em três tipos de conhecimento, na *Ética* de Aristóteles, o nível técnico visa fazer um produto melhor (p. ex., uma prática mais eficiente e eficaz), o prático visa desenvolver o “julgamento prático” do participante-pesquisador com base em experiência e introspecção, e o crítico leva à pesquisa de ação “emancipatória”. Este último, para o qual Grundy recorreu à teoria crítica de Habermas, envolve reflexão e ação em grupo para libertar os participantes do poder coercitivo das tradições e suas próprias concepções anteriores.

Incluindo os trabalhos já mencionados, um considerável corpo de literatura sustenta o desenvolvimento da pesquisa de ação, teorizando suas semelhanças e diferenças com outras formas de pesquisa e estudando o valor especial da geração de teorias como parte integrante do trabalho de desenvolvimento em contextos sociais. Em grande parte, esta literatura focaliza a natureza do conhecimento do profissional e sua contribuição espacial para a pesquisa (p. ex., COCHRAN-SMITH & LYTHE, 2009). Muitos autores estabelecem uma estreita relação entre a pesquisa de ação e o conceito de “prática refletiva”, com raízes no trabalho de Dewey (1933) e Schön (1983). O último tem

influenciado o desenvolvimento de conceitos de “reflexão em ação” e “reflexão na ação” como atributos essenciais da prática profissional especializada. Se bem é verdade que os pesquisadores de ação necessariamente fazem prática reflexiva, nem todos os profissionais reflexivos são pesquisadores de ação. Um elemento crucial da pesquisa de ação é o processo de coleta e análise de dados que proporciona ao profissional alguma objetividade e certo distanciamento, permitindo-lhe olhar para sua prática de outro ponto de vista, às vezes traizando à baila mais de um tipo de dados num processo de triangulação. À diferença da aprendizagem na ação, focada em grupos que apoiam a reflexão com base nas percepções e lembranças de pessoas, a pesquisa de ação baseia-se também na consideração de dados colhidos durante a prática.

A pesquisa de ação sempre se arraiga nos valores dos participantes. Somekh (2006) observa que os laços estreitos com os valores da prática implicam, em geral, que a metodologia da pesquisa de ação se adapta e desenvolve de maneiras bastante diferentes em diferentes grupos sociais. Por exemplo, a pesquisa de ação com enfermeiras é muito influenciada pela necessidade de criar credibilidade comparável à da pesquisa da profissão médica e, portanto, ela tende a se adequar mais a padrões de rigor tradicional (HARDY et al., 2009). No Reino Unido, muitas das pesquisas de ação em educação têm abordado o desenvolvimento profissional de professores e educadores de professores. Nos Estados Unidos, uma corrente importante da pesquisa de ação participativa originada no movimento dos direitos civis dos anos de 1960 surgiu do Highlander Center, que contribui significativamente para a ação social em prol da justiça social, centrando-se no papel da coleta de informação como elemento importante da construção dessa ação social. Martin Luther King incentivou pesquisadores a ligarem estreitamente a pesquisa social aos problemas sociais, o que evoca trabalhos anteriores de pesquisadores ativistas como W.E.B. DuBois e Myrlie Evers-Williams, que se empenharam em criar uma tradição de estreita ligação entre os métodos (coleta de dados) de pesquisa social e a prática do ativismo social. De maneira similar, a pesquisa de ação na África do Sul e com raízes na luta contra a opressão na época do

apartheid tem sido muitas vezes abertamente política, com forte ênfase em questões de justiça social (ROBINSON & SOUDIEN, 2009). Para os autores que adotam uma postura feminista (MAGUIRE & BERGE, 2009), a pesquisa de ação surgiu como um meio para examinar os problemas das mulheres.

Implicações para o projeto de pesquisa

Nem sempre a pesquisa de ação começa com um tema a pesquisar. O impulso é antes uma vontade de mudança/inovação. O processo de projetar “ações” (intervenções na situação social) aprofunda nos participantes a compreensão dos processos sociais e desenvolve novas estratégias para induzir melhorias. O foco recairá em algum aspecto do contexto social em que o trabalho tem lugar, mas o ponto inicial pode ser um tanto impreciso, como um sentimento de insatisfação sobre cuja razão não se tem certeza, ou um desejo de compreender mais em profundidade algum aspecto da atividade.

Para começar será preciso tomar algumas decisões gerais. Primeiro, quem há de participar? Isto dependerá de que a pesquisa de ação seja um estudo da prática de uma pessoa num ambiente claramente definido, como uma ala de hospital, ou um estudo de mudança organizacional feito, por exemplo, em uma escola ou um hospital. Em qualquer caso, dependerá muito de quem estiver disposto a participar como voluntário. Um parceiro preparado para agir como observador será de inestimável valor, por oferecer um ponto de vista diferente e possibilitar a triangulação de dados. Com frequência a pesquisa de ação participativa procura atrair cada vez mais pessoas para dentro do processo conforme o trabalho avança. Na prática, este enfoque tem o propósito de fazer com que as pessoas de fora se tornem desnecessárias ao projeto. Isto pode ser desagradável para o pesquisador externo, mas é essencial para o desenvolvimento de esforços de pesquisa-mudança autossustentáveis.

A colaboração nunca é fácil, pois previamente é preciso identificar problemas éticos e estabelecer princípios de trabalho de comum acordo para salvaguardar os interesses de todos. Junto com este, a análise de dados é o aspecto mais difícil e também o mais interessante do trabalho. Trata-se

de um processo não só colaborativo, mas também contínuo, associado com reflexão durante a coleta de dados. O desenvolvimento de estratégias de ação e sua implementação com base nas descobertas da primeira etapa da pesquisa têm de ser seguidas da coleta de mais dados para avaliar seus resultados. A validação dos resultados da pesquisa de ação envolve diversos meios, mas sobretudo o de testar as conclusões mediante novas ações, para ver se se obtém a melhoria esperada. Embora recorra com frequência a fontes de dados e meios de análise qualitativos, em muitos casos a pesquisa de ação envolve métodos quantitativos.

No projeto da pesquisa de ação é importante lembrar que a ação é um fator fundamental e que influencia os métodos. Quando a meta da pesquisa é influenciar políticas, há nos dados um componente quantitativo mais forte para sustentar as afirmações de conhecimento; quando a meta é expor interpretações profundas das peculiaridades da prática, pode haver um componente qualitativo mais forte no processo de coleta e análise de dados. Os procedimentos de coleta de dados podem ser um meio de registrar, preservar e usar o conhecimento de uma determinada comunidade, influenciar mudanças de política em maior escala ou fornecer abundante informação com a qual uma comunidade possa compreender e impulsionar de outra maneira as agendas sociais de seu grupo. No planejamento da pesquisa de ação é frequente a aplicação de recursos teóricos relativos a questões de equidade; por exemplo: feminismo, teoria ativista, teoria crítica da raça. Estes recursos influem no processo de análise dos dados, como também o faz o duplo objetivo a que se visa com a pesquisa: melhorar a prática e desenvolver novos conhecimentos sobre essa prática. Muitos pesquisadores de ação entendem que há mais um componente no projeto da pesquisa: a melhoria da situação social geral na qual se realizam as práticas, incluindo aspectos globais e também intenções globais.

Histórias do campo

A pesquisa de ação pode começar em diversos ambientes e com muitos tipos de participantes. Estas “histórias do campo” são representações

de como um mesmo tema de pesquisa de ação – envolvimento dos pais na educação de crianças escolares – pode surgir de diferentes pontos de vista que, por sua vez, influem tanto no processo quanto nos resultados da pesquisa. Em cada história, o processo de pesquisa é cíclico e focado em acrescentar conhecimento e idealizar medidas que atinjam diretamente a situação social em que o problema se apresenta. É temporário e também acumulativo.

Esta série de pequenas “histórias” foi extraída de experiências reais. A teoria desempenha um papel, tanto acadêmico quanto resultante dos anseios e sonhos das pessoas que estão mais ligadas à prática. A meta é mudar e assim melhorar a situação social presente, além de conseguir uma melhor compreensão do contexto social – portanto, ação e pesquisa.

A história dos professores

Muitas concepções de pesquisa de ação começam abordando os problemas de um determinado professor, para depois prosseguir com projetos colaborativos:

Eu me questiono a respeito de alguns de meus alunos que não estão se saindo tão bem quanto poderiam. Se os pais fossem mais “parceiros” no processo educacional, essas crianças poderiam se sair muito melhor na escola.

Depois de um diálogo entre colegas e a administração e uma busca de parte da literatura pertinente, o grupo planeja um levantamento para reunir informação sobre as opiniões de pais e professores quanto à questão da participação. Os resultados do levantamento são muito reveladores no que tange às atitudes do professor, é pequeno o número de pais que respondem, sendo principalmente aqueles que já estão envolvidos em atividades da escola. Para alguns professores, esta reação “prova” a sua convicção de que “estes pais simplesmente não se importam”. Para outros que conhecem pais e pessoas da comunidade fora do ambiente escolar, certamente não é bem assim. Não faz sentido os pais não quererem que seus filhos se saiam bem na escola.

No seguinte ciclo eles elaboram um protocolo de grupo em foco, recorrem a seus contatos pessoais e convidam pais para conversar em locais da comunidade do lugar, em horários nos quais os pais possam comparecer. Haverá quem cuide das crianças e também lanche. Desta vez há ampla participação. Da análise das notas tomadas em campo surgiram padrões que embasaram o desenvolvimento do pessoal, mas os resultados foram compartilhados com outras escolas da região.

A história de um administrador

Um administrador de escola tem uma preocupação paralela:

O pessoal da escola é altamente qualificado e tem muito sucesso com muitos dos alunos, em especial aqueles provenientes de ambientes similares ao seu. Contudo, eles sempre se referem a pais e filhos de um jeito que a meu ver mostra que não compreendem a cultura da comunidade local. Eles procuram explicar lacunas e pontos fracos, em lugar de achar qualidades para sustentar o desenvolvimento.

Juntamente com a comissão de conselheiros da escola, composta por professores, profissionais auxiliares, pais, outros membros da comunidade local e participantes do programa de educação de professores de uma universidade local, eles discutem maneiras de aproximar mais os diversos segmentos do pessoal e da comunidade. Decidem adotar “comunidade” como tema de trabalho de projeto para o ano. A equipe de cada série da escola projeta atividades nas quais famílias e pessoas da comunidade terão oportunidade de contar suas histórias e a da localidade. Conforme o trabalho vai surgindo, o pessoal da escola começa a ver pais e crianças de um modo diferente e mais positivo, especialmente colhendo informação ao longo do tempo (entrevistas, trabalho dos alunos, comentários dos pais, registros de presença e rendimento escolar) e usando-a como tema central das discussões da equipe sobre planos de aprendizagem.

Uma história de pais e comunidade

Uma meta semelhante parece um tanto diferente de um ponto de vista de pais e comunidade:

Sei que nosso filho poderia se sair melhor na escola, mas tenho dificuldade em descobrir como ajudar. Os relatórios sobre resultados e as entrevistas com professores são úteis, mas em geral eu acho que, desde que meu filho não esteja dando problemas na aula, é pouco o que se oferece para ver realmente o que ele pode fazer. Parece que para os professores uma nota média como C indica que tudo está muito bem. Mas ele precisará mais do que isso se quiser fazer uma faculdade, não é mesmo?

A mãe fala com amigos e outras pessoas da comunidade e inicia um grupo em foco, que se reúne em uma igreja da localidade. Ela descobre que muitos têm as mesmas preocupações. Juntos, eles formam uma rede de pais para compartilhar preocupações e preparam um plano para se aproximarem de uma compreensão mais profunda da natureza do problema, bem como de medidas concretas para mudar a situação. Os professores conhecidos pelo seu sucesso e que têm grandes expectativas sobre os alunos são convidados a participar. Ao longo do ano seguinte, eles se reúnem regularmente, coletem dados mediante entrevistas, notas de reunião e de campo, fazem discussões de grupo em foco com pais e professores e analisam documentos da escola. Assim, à medida que eles vão selecionando e analisando seus dados, sua interpretação do “envolvimento significativo dos pais” vai surgindo. Professores e pais assumem posições de liderança e todos adquirem habilidades para a pesquisa. Diffundem suas descobertas mediante um folheto que outros grupos podem usar para avaliar as relações família-escola em suas respectivas escolas, com sugestões de medidas para todos os sete pontos de suas descobertas (*Tellin' Stories Project*, 2000).

Uma história de organização comunitária

Um grupo comunitário ativista e de pesquisa interessa-se há muito tempo em enfrentar o problema amplamente reconhecido das diferenças de rendimento entre diversos grupos raciais/étnicos e socioeconômicos. Baseando-se em antigas tradições de organização comunitária, com laços dire-

tos com as ideias de pessoas como Myles Horton e Saul Alinsky (dois organizadores comunitários muito conhecidos nos Estados Unidos), o grupo trabalhou no desenvolvimento da participação parental num sentido amplo, incluindo não apenas atenção ao currículo e o ensino no nível da escola, mas participação na formulação de políticas e nos processos orçamentários.

Um grupo desse tipo que trabalha em Chicago, nos Estados Unidos, observou o seguinte:

Muitos educadores dizem não poder fazer sozinhos o trabalho de educar crianças, em especial quando se trata de crianças de baixa a moderada renda e crianças de cor. Infelizmente, há poucos mecanismos por meio dos quais os pais e pessoas da comunidade de bairros com baixo nível de renda possam desempenhar um papel importante na educação de seus filhos... O ponto de vista comum é que os pais são gente que larga seus filhos na escola, faz campanhas de arrecadação de fundos e de vez em quando se dispõe a gastar algum tempo em uma sala de aula. A organização comunitária quer mudar essa dinâmica (GOLD et al., 2002: 4).

Grupos como o deste projeto “Bairros fortes, escolas fortes” partem do pressuposto de que as escolas públicas não são equitativas nem eficazes para todos os alunos. À diferença de outras iniciativas atuais, focadas em “padrões” e testes de efeitos determinantes, estas começam com a formação de uma grande base de membros com relacionamentos estreitos e responsabilidades compartilhadas. Assim, a liderança não surge apenas da comunidade profissional, mas de residentes do bairro que se encarregam da educação de seus filhos mediante processos democráticos. Destarte, os esforços de organização são também esforços educativos, que constroem uma base de poder para as comunidades vinculando conhecimento e ação.

É muito importante o papel da coleta de informação, pois os pais compartilham preocupações e fazem perguntas como “Por que nossos filhos têm de beber de bicas de chumbo e brincar na terra? Por que algumas comunidades têm melhores insta-

lações e mais programas do que a nossa?” Em vez de se encerrar com a lista de queixas, o processo mostra uma necessidade de pesquisar as perguntas, documentar as disparidades, analisar orçamentos, fazer planos para apresentar as conclusões às autoridades etc. Esses dados servem para compreender melhor os problemas, mas também para planejar medidas estratégicas visando a melhorias.

Uma história de aluno

Alguns projetos de pesquisa de ação educacional abordam problemas do ponto de vista dos alunos. A voz de um aluno também pode iniciar um projeto de pesquisa de ação:

É muito chato, mas também muito confuso. Acho que sei o que eu deveria estar fazendo e aprendendo, mas aí os testes parecem não ter nada a ver. Quero me sair bem, mas sempre que eu estudo parece que não dá certo. Quando aprendo coisas em casa, com a minha família, tudo fica bem claro. Eles contam histórias, me mostram como fazer coisas, deixam que eu pratique e curtem os resultados quando terminamos. É trabalho de grupo, não só eu sob os holofotes.

Trabalhando com um grupo pós-escolar e seu líder, um aluno de pós-graduação, as crianças contam suas histórias, percebendo que elas são similares e que há um denominador comum: suas famílias ajudam-nas a aprender e o fazem de um modo diferente que a escola. Elas querem saber mais do que seus pais acham da aprendizagem em casa e na escola. O grupo prepara uma lista de possíveis caminhos a seguir e resolve começar com um projeto de “histórias da família sobre a escola”.

Os alunos aprendem a desenvolver protocolos de entrevista e usam gravação de áudio e câmeras digitais para registrar as opiniões dos pais sobre aprendizagem e escolas. Quando as entrevistas vão ficando prontas, os alunos aprendem a analisar o material em busca de temas e padrões recorrentes. Com estes, por sua vez, eles redigem textos para divulgação, incluindo vinhetas de “momentos de aprendizagem” em família, cobrindo um amplo leque de habilidades e contextos, como trabalho do-

méstico, cuidado infantil, construção, serviços automotivos, artes; em igrejas, bibliotecas, empresas.

Os dados mostraram uma tendência ao trabalho conjunto em uma tarefa concreta com benefícios mútuos, onde os alunos aprendiam enquanto trabalhavam. Mostraram também as muitas maneiras de as famílias ajudarem no ensino de seus filhos. No entanto, surgiu outra questão quando os pais passaram das conversas concretas sobre aprendizagem às recordações de suas próprias experiências escolares. Muitos pais – em sua maioria de cor ou vindos de famílias pobres – contaram histórias que falavam de alienação, de momentos em que, sendo crianças e ainda hoje, eles sentiram desrespeito e falta de consciência cultural no pessoal da escola. A raiva e a mágoa deles vieram à tona como sinais vigorosos de seu compromisso com a educação de seus filhos, colaborando com eles e encorajando-os a despeito dessas experiências.

Quando a pesquisa foi apresentada ao pessoal da escola, houve diversas reações. Alguns ficaram zangados e se disseram “fartos de ser chamados de racistas”. Mas outros quiseram saber como poderiam aprender a ensinar de outras maneiras, como ter uma interação diferente com as comunidades. Um pequeno grupo disse: “Até que enfim. Talvez agora possamos progredir”.

Cada uma destas histórias focaliza diferentes comunidades de pesquisadores e encarna diferentes valores que, por sua vez, têm relação com diferentes orientações ideológicas. Todos os projetos têm em comum o interesse em uma determinada agenda política, embora um grupo entenda que se trata de um interesse profissional e outro o expresse em função de seu senso comunitário. Do mesmo modo, todas as “histórias” envolvem uma dimensão pessoal porque todas nos demandam repensarmos nossas ações no mundo e reavaliarmos seu mérito e sua eficácia. Os projetos não surgem linearmente de questões de pesquisa derivadas apenas de definições acadêmicas de assuntos pesquisáveis. Antes, eles lidam com questões integralmente vinculadas à prática, resultam da necessidade de mudança que é impulsionada por novo conhecimento e que também o gera, no processo. São pesquisa feita “de dentro”, mas ao mesmo tempo mostram como, no decorrer dos ciclos da pesquisa,

os participantes definem e muitas vezes redefinem quem é considerado de dentro e quem de fora. Todas as histórias buscam também uma nova forma de relação teoria-prática, em alguns casos com a inclusão de formas de conhecimento “populares” e “acadêmicas”.

Referências anotadas

- BRYDON-MILLER, M.; KRAL, M.; MAGUIRE, P.; NOFFKE, S. & SABHLOK, A. [no prelo]. “Jazz and the banyan tree: Participatory action research”. In: DENZIN, N. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage. [Trata da história e das práticas de Pesquisa de Ação Participativa.]
- CAMMOROTA, J. & FINE, M. (eds.) (2008). *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*. Nova York: Routledge. [Inclui estudos de casos de PAR com juventude e trabalho comunitário sob uma orientação freireana.]
- CAMPBELL, A. & GROUNDWATER-SMITH, S. (eds.) (2007). *An Ethical Approach to Action Research*. Nova York: Routledge. [Aborda questões éticas em contextos de educação superior e de prática.]
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Londres: Falmer Press. [Uma fundamentação detalhada da pesquisa de ação como meio de pôr em prática ideias da teoria crítica.]
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Nova York: Teachers College. [Contextualiza a pesquisa de profissionais na educação dentro de um contexto sociopolítico. Apresenta exemplos fornecidos por profissionais.]
- EDITORES (2009). “Multiples perspectives on action research”, *Educational Action Research*, 17(1). [Oferece um panorama da pesquisa de ação em diversos contextos e com diferentes objetivos.]
- ELLIOTT, J. (2007). *Reflecting Where the Action is: The Selected Works of John Elliott*. Nova York: Routledge. [Este texto reúne as contribuições cruciais feitas para este campo de estudo por John Elliott, que ajudou no desenvolvimento da pesquisa de ação em educação no Reino Unido.]

- LOUGHAN, J.; HAMILTON, M.; LaBOSKEY, V. & RUSSELL, T. (2004). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht, Hol.: Kluwer Academic. [Contém trabalhos básicos sobre o autoexame como forma de pesquisa de ação.]
- NOFFKE, S.E. & SOMEKH, B. (2009). *The Sage Handbook of Educational Action Research*. Londres: Sage. [Contém perspectivas em muitos países e enfoques de pesquisa de ação.]
- PHILLIPS, D. & CARR, K. (2010). *Becoming a Teacher Through Action Research*. 2. ed. Nova York: Routledge. [Texto introdutório para professores que ainda não prestam serviço, mas adequado para muitos profissionais. Apresenta uma perspectiva crítica.]
- REASON, P. & BRADBURY, H. (eds.) (2008). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. 2. ed. Londres: Sage. [Novo material que complementa a primeira edição, com análises de uma ampla variedade de contextos e processos.]
- GRUNDY, S. (1982). "Three Modes of Action Research". *Curriculum Perspectives*, 2 (3), p. 23-34.
- HARDY, S.; TICHEN, A.; McCORMACK, B. & MANLEY, K. (2009). *Revealing Nursing Expertise through Practitioner Inquiry*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- MAGUIRE, P. & BERGE, B. (2009). "Elbows out, arms linked". In: NOFFKE, S. & SOMEKH, B. (eds.). *The Sage Handbook of Educational Action Research*. Londres: Sage, p. 398-408.
- ROBINSON, M. & SOUDIEN, C. (2009). "Teacher development and political transformation". In: NOFFKE, S. & SOMEKH, B. (eds.). *The Sage Handbook of Educational Action Research*. Londres: Sage, p. 467-480.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books.
- SOMEKH, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann Educational Books.
- THE TELLIN' STORIES PROJECT ACTION RESEARCH GROUP (2000). *Between Families and Schools: Creating Meaningful RELATIONSHIPS*. Washington, DC: Rede de Educadores nas Américas.
- WHYTE, W.F. (ed.) (1991). *Participatory Action Research*. Newbury Park, CA: Sage.

Referências adicionais

- BORDA, O.F. (2001). "Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges". In: REASON, P. & BRADBURY, H. (eds.). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Londres: Sage, p. 27-37.
- DEWEY, J. (1933). *How We Think*. Nova York: Heath.
- EDITORES (2006). "Special issue: Ethics and Action Research". *Action Research*, 4 (1).
- GOLD, E.; SIMON, E. & BROWN, C. (2002). *Strong Neighborhoods, Strong Schools: The Indicators Project on Education Organizing*. Chicago: Cross City Campaign for Urban School Reform.

OBJETIVO, PRÁTICA E POLÍTICA DAS AVALIAÇÕES PATROCINADAS

Thomas A. Schwandt, Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Educação, Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, Estados Unidos.

Tineke Abma, Departamento de Humanidades Médicas, Centro Médico da Universidade VU, Amsterdã, Holanda.

Resumo

- Valor determinante (mérito, excelência, significação).
- A prática social da avaliação e seu papel na sociedade.
- Diferentes objetivos (melhoria do desempenho, acumulação de conhecimento, crítico social).
- Fazer juízos de valor – Posturas subjetivista e objetivista.
- Relação entre avaliação e política.
- Principais teóricos e autores:
 - Egon B. Guba
 - Ernest R. House
 - Yvonna Lincoln
 - Michael Quinn Patton
 - Robert E. Stake

Conceitos fundamentais

Thomas A. Schwandt

A avaliação é uma prática social profissional que se ocupa de determinar o valor (mérito,

150

excelência, significação) de um programa, uma política ou um projeto. Muitos trabalhos de avaliação são contratados por organismos nacionais e internacionais, fundações privadas e agências públicas. Realiza-se avaliação em uma diversidade de campos, como educação, assistência médica e nutrição, tecnologia, desenvolvimento econômico, bem-estar social (p. ex., pobreza, assistência familiar, desenvolvimento juvenil), transporte, energia, meio ambiente e agricultura. Ela é praticada por acadêmicos cuja primeira vinculação é de pesquisadores baseados em universidades e por avaliadores profissionais que trabalham para empresas privadas. De modo geral, como ocorre com toda forma de investigação sistemática e disciplinada de questões humanas, a avaliação demanda experiência específica em metodologias para gerar e analisar dados qualitativos e quantitativos, bem como conhecimento de problemas concretos existentes na política ou programa avaliado. Os destinatários dos relatórios de avaliação podem ser diversos – o cliente que encomendou o estudo e diferentes partes interessadas no sucesso ou fracasso de um programa ou política, como desenvolvedores, gerentes

e participantes do programa, funcionários públicos, políticos, legisladores e o público em geral.

Embora haja entre os avaliadores um consenso de que o objetivo de sua prática é determinar valor, há considerável discordância quanto ao que isso significa e como deve ser realizado; logo, há diversas opiniões sobre os objetivos, enfoques e métodos da tarefa (CHELMINSKY & SHADISH, 1997; SHAW et al., 2006). Isto é bem mais do que um simples debate sobre a escolha de métodos para fazer avaliação, pois diz respeito à própria definição da prática social de avaliação e seu papel na sociedade.

Vejamos quais são as tendências mais importantes – mas que não necessariamente se excluem uma à outra – quanto ao objetivo e o papel da prática: *Avaliação para melhorar o desempenho e a responsabilização*. Influenciada pelo neoliberalismo e o programa e a ideologia da nova gestão pública, esta postura sustenta que avaliar é estimar e medir o desempenho. O fundamento lógico é que o desempenho de organizações públicas (e sem fins de lucro) tem de ser melhorado (p. ex., os serviços têm de ser mais eficazes e estar sob responsabilidade transparente para usuários e clientes) e que a melhor maneira de se conseguir isto é adotar um enfoque voltado para os resultados ou baseado neles. A *avaliação para geração de conhecimento* define o trabalho de avaliar como uma tarefa científica que gera explicações sobre como, por que e em quais circunstâncias um programa ou política funciona. Aqui se aplicam diversas metodologias e perspectivas sob as rubricas de avaliação regida pela teoria, avaliação realista científica e experimentação social. Na *avaliação por desenvolvimento* o avaliador faz parceria ou consulta com uma organização dedicada ao desenvolvimento de programas ou organizacional. A avaliação concentra-se no aprendizado organizacional e na criação de capacidade, em facilitar a participação dos membros na tarefa do desenvolvimento, em reforçar seu senso de propriedade sobre o processo e seus resultados e assim por diante. Entre os tipos de práticas voltadas para o desenvolvimento estão a centrada no uso, a participativa e colaborativa e a de capacitação. Para a *avaliação para compreensão*, avaliar é uma tarefa principalmente pedagógica e não téc-

nica. Ela se volta para as práticas de professores, pessoal de assistência médica, assistentes sociais e similares. Seu propósito é melhorar a compreensão desses profissionais sobre problemas e questões com relação ao julgamento da qualidade de sua prática e dos significados que eles associam a essa prática, empregando em muitos casos estratégias dialógicas e narrativas para atingir esses fins. Esta avaliação pode ter finalidade principalmente descritiva e de esclarecimento e/ou visar à transformação. São deste tipo as avaliações de quarta geração, as responsivas e as baseadas na hermenêutica e na filosofia prática, bem como algumas formas de avaliação de estudo de caso. A *avaliação para crítica e transformação social* é prima próxima da anterior, da qual difere sobretudo por estar declaradamente focada no poder e em mitigar ou suprimir a exploração, a desigualdade e a opressão nas relações sociais. Este tipo de enfoque de avaliação fundamenta-se na tradição de hermenêutica crítica, teorias feministas e posturas de ação social.

Há vários debates importantes neste campo de estudo em torno do próprio significado das palavras “avaliar”, “valor” e “política”. Uma discussão trata da ideia de que a avaliação *deveria* ocupar-se de fazer juízos de valor, e simplesmente o que significa fazer um juízo de valor. Alguns avaliadores afirmam que sua principal responsabilidade é descrever e explicar cientificamente. Assim, se o assunto em tela é um programa de tratamento contra drogas (X), eles descreveriam as características do programa – o que se faz, quem o faz, com que frequência, a quem, quando e assim por diante. Eles também determinariam a relação entre X e seus resultados desejados (Y, Z), levando em conta fatores (p. ex., B e C) que poderiam mitigar ou confundir essa relação. Poderiam também considerar se X consegue seus resultados desejados de maneira eficiente (i. é, considerar os custos). Isto feito, eles emitiriam um juízo quanto a “X (nas condições B e C) resulta em Y e Z”. Aqui, julgar o valor é sinônimo de estimar e explicar cientificamente o que aconteceu e por quê. Uma interpretação generosa deste modo de pensar é que a avaliação envolve juízo do valor *instrumental* de X, ou seja, se X é eficaz e eficiente para conseguir o(s) objetivo(s) a que se propõe. Para outros avaliadores, apreciação

científica não equivale a avaliação. Eles sustentam que julgar o valor de um programa ou uma política significa levar em conta diversas considerações de valor para além da utilidade (ou independentemente de o programa ser eficaz). Por exemplo, o avaliador deve julgar o valor do(s) objetivo(s) desejado(s) do programa e a conduta do pessoal em vista de considerações legais e éticas, bem como determinar o fundamento para dizer que o programa é útil ou tem valor instrumental (p. ex., o critério é o do maior benefício para o maior número de pessoas?) etc. Em suma, estes avaliadores argumentam que o juízo de valor estende-se bem além da apreciação científica de estabelecer se o programa funciona e como funciona.

Esta controvérsia diz respeito a questionar se os juízos de valor são algo objetivo ou subjetivo. Os *subjetivistas* afirmam que os juízos de valor estão no olhar do observador, por assim dizer. Eles não passam de expressões de preferências, gostos, emoções ou atitudes de cunho pessoal ou político de indivíduos ou grupos. É preciso distingui-las das afirmações baseadas em fatos que descrevem e explicam algum estado de coisas. Os fatos da questão podem ser debatidos e resolvidos de forma racional e, portanto, as descrições e explicações podem ser julgadas verdadeiras ou falsas. Logo, determinar a utilidade (eficácia, resultados) de um programa – se ele é instrumental para atingir seus objetivos – é realmente o único “juízo” que pode ser “objetivo”, pois se trata de uma apreciação fundada apenas nos fatos da questão. Uma vez que os juízos de valor são subjetivos, são impossíveis de resolver por meios racionais e alvo de infundáveis questionamentos. Esta postura subjetivista é típica de avaliadores que sustentam que fazer o juízo de valor é a principal *responsabilidade das partes interessadas*, não do avaliador. A responsabilidade do avaliador limita-se quando muito a descrever e informar as diversas posturas de valor que estão em jogo no que está sendo avaliado, bem como a fazer afirmações descritivas a respeito de “se você dá valor A, então é B”. Os avaliadores que entendem que sua tarefa é principalmente de apreciação e explanação científicas costumam adotar esta postura.

Os *objetivistas* discordam e sustentam que os juízos de valor (p. ex., “X é um programa bom, deficiente, corrupto etc.”) são racionalmente defensáveis e que é possível resolver controvérsias sobre a veracidade e objetividade de tais afirmações. Assim, discordância moral, ponderação moral e decisão moral são coisas que existem. Os objetivistas discordam quanto ao procedimento para determinar questões de valor de forma objetiva. Alguns entendem que é principalmente *responsabilidade do avaliador* emitir um juízo de valor levando em consideração todos os valores pertinentes relacionados ao mérito, à excelência ou à significação do que se está avaliando. Em cada avaliação, estes avaliadores reconhecem e sintetizam diversas fontes de valor relevantes, como estimativas de necessidades, padrões profissionais para uma prática, aspectos legais e regulatórios, objetivos do programa e comparações pertinentes. Há discrepância sobre como se hão de fazer essa síntese e esse juízo. Entre os diversos procedimentos propostos estão a inferência clínica, uma síntese de abrangência total que fornece o cômputo mais coerente e defensável do valor, um procedimento de soma ponderada e um raciocínio não dedutivo para desenvolver um plano de argumentação. Outros objetivistas opinam que a determinação do valor de um programa ou uma política não deveria ser feita exclusivamente pelo especialista em avaliação, mas por algum tipo de procedimento ou foro democrático no qual *as partes interessadas e o avaliador discutam e deliberem em conjunto* a questão do valor e cheguem a um acordo ou consenso. O que se discute aqui é o papel que se confere ao conhecimento especializado do avaliador na determinação do valor.

Também a relação entre avaliação e política é questionada, em grande parte porque há diferentes formas de se definir o “político”. Admite-se em geral que política tem a ver com poder, ou melhor, com o tipo errado de poder, isto é, poder na forma de manha, imposição, sectarismo, ameaça, autoridade e mando. A prática da avaliação e seus resultados certamente estão envolvidos nessa arena política de barganha, negociação e transação. Este estado de coisas é inevitável porque (1) os programas são criados e mantidos por forças políticas, (2) as decisões sobre programas cabem aos altos esca-

lões do governo, que estão imersos na política e (3) o ato de avaliação em si tem conotações políticas (WEISS, 1991). Todavia, embora a prática da avaliação não possa se furtar ao contato com este mundo da política, é preciso tomar medidas para que esse tipo de política não a contamine ou influencie. Para tanto, na gestão política da negociação de contratos de avaliação, incluindo o acesso aos dados e seu controle, bem como nos inúmeros tipos de interações entre avaliador, patrocinador, cliente e partes interessadas, é preciso fazer todo o possível para não poluir o processo de avaliação com o tipo errado de política de poder. Em outras palavras, deve-se planejar e efetuar a avaliação de modo a obter a cooperação das partes interessadas, enquanto se evitam ou neutralizam quaisquer tentativas desses grupos que visem restringir ou influenciar a realização ou as conclusões da avaliação.

Nesta linha de pensamento, o meio e o discurso da política, concebidos em termos de normas, valores, ideologia, poder, influência, autoridade e assim por diante – contrastam com o mundo da ciência, representado como um âmbito de fatos, objetividade e descrições e explicações comprovadas empiricamente. O mundo da política e dos valores é alheio à prática científica da avaliação e representa uma ameaça a seu legítimo exercício de autoridade e persuasão, baseado em informação e análise científica. As descobertas da avaliação bem podem entrar para a arena da política e passar a fazer parte da racionalidade política, mas a avaliação em si deveria tomar providências para minimizar a contaminação da sua racionalidade científica por influências políticas. Em resumo, esta é a doutrina da ciência independente de valores aplicada à avaliação (PROCTOR, 1991). Esta relação entre política e avaliação atende perfeitamente ao modelo liberal representativo de teoria democrática (FERREE et al., 2002), no qual especialistas apolíticos e desinteressados dão embasamento à tomada de decisão pública de maneira isenta (i. é, sem a influência de emoções e valores), fazendo assim com que o debate sobre as medidas apropriadas seja mais racional e civilizado no mercado livre das ideias.

Uma concepção diferente sustenta que a política é acima de tudo uma questão de solução de

problemas práticos. Para esta visão tecnocrática da política, o “político” transforma-se paradoxalmente num fenômeno de aparência apolítica, uma variedade de responsabilização formalizada que passa a ser o novo princípio ético e político de governança (POWER, 1997). Nesta linha de pensamento, as práticas de serviço social (educação, assistência médica etc.) são consideradas como dispositivos ou tecnologias para projetar os níveis de produção desejados. Fixam-se metas para as práticas atingirem. A avaliação torna-se um meio para garantir a qualidade – ela mede o *desempenho* (eficiência) das práticas com relação a *indicadores* de sucesso em atingir as metas – e assume as características de uma prática de engenharia, visando exercer uma influência direta sobre a ação na política e na prática sociais e educacionais ao evidenciar o que funciona de fato (ELLIOTT, 2001).

Uma terceira concepção afirma que política é reflexão crítica sobre perguntas racionais em relação ao valor: Para onde vamos? Isto é desejável? O que se deveria fazer? Quem ganha, quem perde, por quais mecanismos de poder? (FLYVBJERG, 2001). Aqui, a prática de avaliação não é vista como engenharia ou ciência aplicada que cuida de estabelecer o rigor e a confiabilidade de suas apreciações sobre o desempenho de programas e políticas, mas reformulada como um processo de deliberação sobre valores incorporados na ação social e nas experiências humanas (SCHWANDT, 2002). Os avaliadores não são intermediários neutrais de informação científica que embasa as decisões públicas, mas estão mais para profissionais cautelosos que ligam os mundos do que é e do que deveria ser, política e ética, para ajudar clientes e partes interessadas a “aprender não só sobre técnica, mas também sobre valor; como podemos mudar nosso modo de pensar a respeito do que é importante, mudar nosso entendimento e consideração do que importa e, ainda mais, mudar nosso senso prático sobre o que podemos fazer juntos” (FORESTER, 1999: 62).

Implicações para o projeto de pesquisa

Os “problemas” de avaliação não vêm prontos, de modo que se possa simplesmente escolher

um projeto e um conjunto de instrumentos para resolvê-los. Os elementos que compõem um projeto de estudo aceitável e adequados meios de investigação dependem em grande parte de como se formula o “objeto” da avaliação e de qual se acha que deva ser a atividade de avaliação. Por exemplo, quando se entende que a avaliação é principalmente o estudo científico de causa e efeito, o projeto segue os princípios normais de estudos experimentais e quase experimentais; os avaliadores que realizam seu trabalho como uma forma de compreensão usam com frequência (mas não unicamente) projetos de estudo de caso; a avaliação como estimativa do desempenho aplica uma lógica que implica uma especificação precisa de metas como resultados ou alvos tangíveis e mensuráveis, meios objetivos com os quais medir o desempenho real e padrões com os quais se possa comparar a qualidade desse desempenho. As escolhas entre diversos meios de geração de dados (p. ex., entrevistas não estruturadas ou perguntas inconclusivas em enquetes, questionários, observações estruturadas ou não estruturadas, dados de arquivo, análises de documentos e registros, grupos em foco) e de análise/interpretação desses dados (p. ex., método de comparação constante, análise de agrupamentos, retrato narrativo, análise de fatores) são feitas em função do tipo de avaliação empreendido e também, em termos práticos, segundo os recursos e a logística de que se dispõe. É difícil fazer uma lista definitiva de princípios de projeto aplicáveis a todas as avaliações, para além de uma lista de virtudes epistemológicas cujo significado só se pode determinar no contexto. Esta lista inclui (mas não apenas) recepтивidade a necessidades e interesses de clientes e partes interessadas, imparcialidade, uso responsável de meios para gerar e analisar dados, sinceridade, objetividade (entendida como disposição e capacidade para justificar e provar o que se afirma), falibilidade (aceitando que o que se afirma é sempre passível de correção e reinterpretação), empenho para fazer com que o estudo seja útil e suas conclusões sejam compreensíveis para clientes e partes interessadas.

Histórias do campo – a política de avaliação responiva

Tineke Abma

Esta história é sobre política de avaliação e mecanismos sutis de exclusão. Poucos anos atrás, um gerente executivo do Welterhof, um hospital psiquiátrico no Sul da Holanda, procurou-me para que fizesse uma avaliação responiva de um projeto de reabilitação vocacional. O projeto destinava-se a auxiliar e treinar (ex-)pacientes psiquiátricos em sua busca de uma atividade ou um trabalho útil durante o dia. Os participantes do projeto queriam começar em pequena escala experimental no jardim e na estufa. Eles adotaram o lema “Aprender fazendo” e também concluíram que este “desenvolvimento ao longo da caminhada” poderia se beneficiar de uma avaliação. O propósito da avaliação não era examinar o projeto com base na sua eficácia, mas motivar os participantes a refletirem sobre suas ações e melhorar sua prática. Eu vi na avaliação uma ótima oportunidade para reunir material para o meu Ph.D. sobre avaliação responiva. O enfoque responivo em avaliação concentra-se nos problemas das partes interessadas e no diálogo entre elas (GREENE & ABMA, 2001; GUBA & LINCOLN, 1989). Esta abordagem requer de certo equilíbrio de poder para que todas as partes interessadas tenham iguais oportunidades como participantes do processo. O desafio consistia na dificuldade de se fazer uma avaliação responiva numa situação caracterizada por relações assimétricas e grupos marginalizados (MERTENS, 2009).

Gerentes e pessoal

Contei na avaliação com a ajuda de uma terapeuta criativa que trabalhou em tempo parcial para o projeto. A primeira pergunta com que nos deparamos foi *com quem* começar. A assistente sugeriu entrevistar primeiro as pessoas mais diretamente envolvidas no desenvolvimento do projeto – neste caso, os membros de uma força-tarefa formada para esse fim. Ela tinha a impressão de que alguns membros receavam que seu trabalho não fosse reconhecido e o gerente ficasse com todo o crédito.

Eu levei a sério essa observação porque não queria ignorar o *trabalho invisível* daqueles que realmente faziam o trabalho. Não enxergar essas atividades seria sucumbir aos perigos do gerencialismo.

A força-tarefa consistia num grupo heterogêneo de profissionais com antecedentes em diferentes disciplinas. Incluí-los em uma força-tarefa não era comum no hospital. Em geral, um grupo relativamente homogêneo de profissionais desenvolvia os projetos. Eles apresentavam seus planos àqueles que tomavam as decisões e, uma vez que se decidia o que fazer, os planos eram realizados por profissionais. Para a gerente, que era relativamente nova no hospital, esse estilo de liderança era muito tradicional. O lema dela era a participação: “Envolver pessoas e compartilhar responsabilidades!” Ela gostava de ressaltar que o “envolvimento” fazia parte da sua filosofia de gerenciamento participativo e que isto também se conciliava com a filosofia de reabilitação. Nas palavras dela, “não se trata de um papel de especialista com respeito ao profissional nem ao paciente, mas de buscar o caminho em conjunto”.

A visão da gerente diferia notavelmente da experiência de alguns dos membros da força-tarefa. Entrevistamos o pessoal e suas histórias davam a entender que eles não estavam muito felizes com o novo estilo de gerenciamento participativo. Eles gostavam de estar envolvidos, mas também havia sinais de que não gostavam. Alguns diziam, por exemplo, que queriam que lhes dissessem o que fazer. Outros interpretavam o envolvimento como uma delegação de trabalho que eles precisavam fazer, mas que não era reconhecido. Estas respostas paradoxais não nos surpreenderam porque a mensagem da gerente também era muito paradoxal. Por um lado convidavam-se pessoas para dividirem a responsabilidade, e pelo outro várias coisas estavam predeterminadas. Por exemplo, a gerente programou o planejamento: “O primeiro ano para experimentar, o segundo para melhorar e o terceiro para tomar a decisão de ‘avançar/não avançar’”. Os membros aceitaram estas limitações de tempo como prazos difíceis e breves que não era possível mudar. Isto causou uma sensação de pânico, especialmente naqueles que realmente tinham de levar adiante o projeto: “Não temos tempo suficiente

para fazer o que é preciso para obter a qualidade que desejamos”.

A imposição do cronograma criou um *conflito oculto* entre a gerente e o pessoal, uma vez que o tempo disponível para o “experimento” teria consequências sérias para seu trabalho. Além da reação emocional oculta houve apenas ligeira resistência explícita que só foi manifestada em particular a uma colega minha. O fato é que o pessoal não enfrentava um conflito patente com relação à sua autodefinição. Eles não se consideravam “sujeitos” ativos capazes de influenciar o planejamento; na verdade, comportavam-se como se fossem só “objetos” passivos que tinham de adaptar-se às situações com que se defrontavam.

Como avaliadores, nós resolvemos apoiar o pessoal sugerindo-lhe que chamassem a atenção para seu problema. Como minha colega também fazia parte da força-tarefa, ela pôde integrar-se à pequena coalizão. Além disso, nós trouxemos a questão à baila numa das reuniões com a gerente. Falamos com ela sobre as pressões de tempo a que os membros da força-tarefa se sentiam submetidos e pedimos que adequasse seus prazos aos ritmos das pessoas que estavam mesmo realizando o projeto. A gerente se opôs a esta ideia, mas acabou por abrir mão de seus planos originais. Com isso, foram reabertas as negociações sobre o planejamento, especialmente sobre o tempo reservado para cada etapa.

Terapeutas e pacientes

Os membros da força-tarefa estavam muito impacientes por saber o que os pacientes achavam do projeto. “Eles estão satisfeitos com o que estamos fazendo?”, perguntaram. Como avaliadores, nós também achávamos importante levar em consideração a opinião dos pacientes e nos perguntávamos como poderíamos fazer com que suas vozes silenciadas fossem audíveis (MERTENS, 2009). Sabíamos muito bem que a loucura foi excluída da sociedade no exato momento em que a razão nasceu (FOUCAULT, 1961/1984). Como podíamos, como avaliadores, deixar que a loucura se evidenciasse? Como poderíamos conversar com os silenciados na linguagem (silenciada) deles? Não me satisfaziam as regras de procedimento propostas por Guba e Lincoln (1989), pois elas excluiam

todos os atores – crianças pequenas, deficientes mentais, psicóticos – que não têm habilidades de comunicação, mas que na verdade só carecem das habilidades que são necessárias num contexto específico criado pelos avaliadores para darem certo com o método que escolheram. Eu pensava que se nós mantivéssemos dentro de um “mercado acadêmico de ideias” teríamos de excluir os aspectos metafóricos, jocosos e assimilados da fala cotidiana. Por outro lado, temia que um debate racional simplesmente reproduzisse o processo de “alterização” dos pacientes, em lugar de emancipá-los.

Seguindo uma “ética do cuidado” que demanda prestar atenção a determinadas outras pessoas em contextos reais, começamos a participar nas atividades do grupo de pacientes que estavam envolvidos no projeto. No início nos sentíamos como *voyeurs* olhando para as pessoas, mas logo fomos esquecendo o nosso papel de “observadores”. Ela e eu gostávamos de jardinagem e ficamos imersas no trabalho. Desenvolvemos uma relação com os pacientes e seu facilitador e soubemos sobre suas atividades, suas vidas e suas preocupações. Segundo o facilitador (jardineiro), “os pacientes têm reações bem mais espontâneas quando realmente fazem alguma coisa”. Nós mesmas percebemos isso; sentar-se ou ajoelhar-se perto de alguém e pôr as mãos na lama é menos ameaçador que a situação de entrevistar essa pessoa individualmente. Poder-se-ia dizer que o método de perguntas e respostas sempre alimenta o dualismo, mesmo quando o tom é amável.

Não só o facilitador era sensível à ligação entre conhecimento e poder. Os gerentes comentaram que a palavra “triagem” não era apropriada no contexto da reabilitação, uma vez que ela mantinha a *distância* entre o profissional e o paciente. Curiosamente, o gerente também foi o único a incentivar o desenvolvimento e a padronização de novos métodos para testar e fazer a triagem de pessoas. A maioria dos terapeutas apoiou esta proposta alegando que ela melhoraria a qualidade do trabalho deles. Nós lhes mostramos que os métodos observacionais serviam também – ou principalmente – para outra finalidade: eles estabeleciam e mantinham o poder profissional de terapeutas que estão literalmente disciplinando os corpos das pessoas que são seu objeto de estudo. Um terapeuta

tentou explicar o que isso queria dizer: “Você cria um tipo de relação diferente. Ou seja, a relação terapeuta/paciente ainda está ali... e o paciente não precisa ser dependente... mas... eu tenho algum conhecimento específico que também acho importante”. E havia um meio ainda mais útil pelo qual os terapeutas tentavam exercer poder. Nós só descobrimos este mecanismo depois, ao apresentar-lhes nossas ideias sobre a abordagem dos pacientes.

Depois de termos conseguido uma relação de confiança nós decidimos fazer uma entrevista em grupo com os pacientes. Não houve apoio para isto – membros da força-tarefa lembraram-nos que tínhamos de tomar todas as precauções exigidas pela lei de proteção dos direitos dos pacientes. Ficamos num dilema. Não podíamos passar por cima da comissão de ética, mas era um tanto paternalista impedir os pacientes de decidir se participariam ou não da avaliação. Quando discutímos como realizar a entrevista em grupo, de repente nos ocorreu fazer um piquenique. Era um jeito menos ameaçador que uma entrevista individual. De mais a mais, achamos importante encontrar os pacientes num ambiente onde estivessem à vontade; neste caso, a natureza. O grupo de tarefa advertiu-nos novamente: Eles podem ficar psicóticos!” Para nós, esta advertência era um sinal de resistência a dividir o poder, porque perguntar aos pacientes o que eles sentem é indiretamente atacar o poder/conhecimento especializado do profissional. Eles (os profissionais) não mais seriam os únicos a saberem o que era melhor para os pacientes. Portanto, nós não mudamos de ideia e fizemos o piquenique. Para surpresa geral, o resultado superou todas as expectativas. Os pacientes conseguiram exprimir seus desejos e sua insatisfação assim que nós nos adequamos ao mundo e à linguagem deles. Os membros da força-tarefa tiveram de reconhecer que haviam subestimado os pacientes. Sendo uma interação diferente com os pacientes, o piquenique estimulou a reflexão e reabriu as relações sociais rígidas entre eles e o pessoal.

Analisei nesta história a política entre os participantes do projeto e de que forma nós como avaliadores lidamos com mecanismos sutis de exclusão e com conflitos. Os avaliadores responsivos têm de ser especialmente sensíveis às relações de poder, em vista da proposta de tentativa de reco-

nhecer a pluralidade de interesses e valores e o diálogo autêntico que eles querem facilitar (ABMA, 2005; KOCH, 2000). No caso em tela nós, como avaliadores, tentamos propositalmente dar voz a pessoas e grupos que são menos poderosos. Atualmente até trabalhamos com esses grupos em nossas equipes de pesquisa e avaliação (ABMA et al., 2009). Aqui realizamos entrevistas aprofundadas que reconhecem a identidade pessoal de cada um e criaram um ambiente seguro onde as pessoas sentiam-se à vontade para falar abertamente. Estas histórias e estas vozes foram amplificadas no processo. A disparidade entre o que se disse e o que realmente se fez estimulou a reflexão por parte tanto dos gerentes como dos terapeutas.

Referências anotadas

- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth-Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage. [Embora datado, este livro tem tido notável influência na formação de concepções sobre as questões e práticas de um enfoque construtivista social na avaliação.]
- HOUSE, E.R. & HOWE, K.R. (1999). *Values in Evaluation and Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Estuda o significado e o uso do conceito de valor na teoria e na prática da avaliação. Propõe uma concepção da avaliação como ferramenta ligada à Teoria da Democracia Deliberativa.]
- MERTENS, D.M. (2009). *Transformative Research and Evaluation*. Nova York/Londres: The Guilford Press. [Este livro examina a contribuição da teoria transformativa para a maior inclusão de grupos marginalizados na prática da avaliação. Ele parte da ideia de que o conhecimento reflete relações sociais e de poder dentro da sociedade, e que um dos fins importantes da avaliação é ajudar as pessoas a melhorarem a sociedade.]
- PATTON, M.Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Extensa explanação da concepção teórica e prática segundo a qual as avaliações deveriam ser julgadas em função de sua utilidade e seu uso concreto, entendendo-se por uso tanto a aplicação das conclusões da avaliação quanto o valor de participar no processo da mesma. O livro cobre também outras formas de avaliação do desenvolvimento.]
- PAWSON, R. & TILLEY, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Londres: Sage. [Uma crítica forte à atual prática da avaliação e uma defesa e explicação não menos fortes da metodologia de avaliação fundamentada no realismo científico.]
- RYAN, K.E. & COUSINS, J.B. (eds.) (2009). *The Sage International Handbook of Educational Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Cobertura de contexto, conceitos fundamentais, métodos e áreas de aplicação em diferentes contextos nacionais. Há uma parte dedicada a “Avaliação educacional num mundo político”.]
- RUSSON, C. & RUSSON, K. (eds.) (2000). *The Annotated Bibliography of International Program Evaluation*. Dordrecht, Hol.: Kluwer. [Referências anotadas sobre teoria e prática da avaliação para África, Ásia, Australásia, Europa, América Latina, Médio Oriente e América do Norte, escritas por autores com vasta experiência de trabalho em suas respectivas regiões. Contém comentários sobre cerca de 700 referências.]
- SCHWANDT, T.A. (2002). *Evaluation Practice Reconsidered*. Nova York: Peter Lang. [Uma série de ensaios que criticam a concepção restrita da avaliação como metodologia científica e sustentam que a prática da avaliação deveria ser redefinida como uma forma de filosofia prática com base na tradição da hermenêutica filosófica.]
- SHAW, I.F.; GREENE, J.C. & MARK, M.M. (eds.) (2006). *The Sage Handbook of Evaluation*. Londres: Sage. [Concepções de alguns teóricos de primeira linha sobre a avaliação como prática (social), seu papel e sua finalidade na sociedade e sua aplicação em diversas áreas.]
- STAKE, R.E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Este livro aborda de forma equilibrada as escolhas que os avaliadores devem fazer ao planejar a avaliação de um programa no que se refere a normas e desempenho ou às atividades, aspirações e realizações dos participantes do programa.]

Referências adicionais

- ABMA, T.A. (2005). “The practice and politics of responsive evaluation”. *The American Journal of Evaluation*, 27 (1), p. 31-43.

- ABMA, T.A.; NIERSE, C. & WIDDERSHOVEN, G.A.M. (2009). "Patients as research partners in responsive research: Methodological notions for collaborations in research agenda setting". *Qualitative Health Research*, 19 (3), p. 401-415.
- CHELMINSKY, E. & SHADISH, W.R. (1997). *Evaluation for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ELLIOTT, J. (2001). "Making evidence-based practice educational". *British Educational Research Journal*, 27 (5), p. 555-574.
- FERREE, M.M.; GAMSON, W.A.; GERHARDS, J. & RUCHT, D. (2002). "Four models of the public sphere in modern democracies". *Theory and Society*, 31, p. 289-324.
- FLYVBJERG, B. (2001). *Making Social Science Matter*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FORESTER, J. (1999). *The Deliberative Practitioner*. Cambridge, MIT.
- FOUCAULT, M. (1961/1984). *De geschiedenis van de waanzin*. Amsterdã: Boom [Tradução de *Folie et déraison: histoire de la folie à l'âge classique*] [Publicado em tradução inglesa como *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*] [Edição brasileira: *História da loucura: na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva].
- GREENE, J.C. & ABMA, T.A. (eds.) (2001). *Responsive Evaluation – New Directions for Evaluation* n. 92. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- KOCH, T. (2000). "Having a say": Negotiation in fourth generation evaluation". *Journal of Advanced Nursing*, 31 (1), p. 117-125.
- POWER, M. (1997). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- PROCTOR, R.N. (1991). "Evaluation research in the political context: Sixteen years and four administrations later". In: McLAUGHLIN, M.W. & PHILLIPS, D.C. (eds.). *Evaluation and Education: At Quarter Century*. Chicago: University of Chicago Press, p. 211-231.
- WEISS, C.H. (1991). "Evaluation research in the political context: Sixteen years and four administrations later". In: McLAUGHLIN, M.W. & PHILLIPS, D.C. (eds.). *Evaluation and Education: At Quarter Century*. Chicago: University of Chicago Press, p. 211-231.

PARTE IV

OBSERVAR, INDAGAR, INTERPRETAR

Introdução

Esta parte do livro apresenta dois enfoques metodológicos – teoria fundamentada e fenomenologia – que influenciaram muito o desenvolvimento das práticas de pesquisa qualitativa. Juntamente com os capítulos seguintes, sobre observação e análise do discurso, estes capítulos baseiam-se nos enfoques e nas ideias que apresentamos na parte II. Eles se concentram mais em profundidade em interpretar a experiência humana e as interações sociais em relação a diferentes formas de se entender a natureza do ser (ontologia) e do conhecimento (epistemologia).

Todos os cinco capítulos se ocupam principalmente de observar pessoas, interações, discursos e atividades em ambientes naturais. Depois estes dados são interpretados para apresentar histórias interessantes sobre pessoas e o mundo em que elas vivem do ponto de vista delas, e não daquele do pesquisador.

O primeiro capítulo expõe e reavalia a teoria fundamentada, que é talvez o enfoque metodológico de maior influência desenvolvido no século XX para a análise de dados qualitativos. O capítulo seguinte faz um reexame atual da fenomenologia. Ao longo da primeira metade do século XX a fenomenologia foi a primeira a fornecer uma base filosófica para o uso de dados subjetivos e métodos de análise em pesquisa qualitativa. Ambos os enfoques metodológicos põem ênfase na interpretação dos fenômenos experimentados pelos participantes de pesquisas (ou informantes) em contextos do mundo natural.

O capítulo sobre observação mostra como diferentes pontos de partida ontológicos e episte-

mológicos resultam na obtenção de dados de tipos muito diferentes, dos registros numéricos de casos de determinados comportamentos às descrições reflexivas que envolvem o pesquisador num diálogo interpretativo com dados registrados holisticamente. Segue-se um capítulo sobre a análise de discurso, uma ferramenta analítica utilizada para compreender a comunicação humana por meio de textos escritos e orais – interpretando e construindo significados – para além dos significados superficiais aparentes, visando desvendar as conotações de poder e emoção que subjazem. O capítulo mostra com clareza que a análise de discurso não é apenas um método para colher e analisar dados, mas um enfoque de pesquisa em si.

O quinto capítulo – “Pesquisa de práticas na internet” – examina os padrões de interação social que surgem no uso de ambientes da internet e online em geral, focando-se em como os ambientes virtuais intervêm na construção de práticas sociais, bem como nas inter-relações do virtual com o físico nas práticas online.

A observação é uma ferramenta valiosa usada em muitos enfoques de pesquisa, tanto quantitativa como qualitativa. Todavia, na parte IV o foco principal é a imersão no campo, reunindo dados de forma intensiva de diversas fontes em contextos naturalísticos (em lugar de experimentais), lançando mão da experiência direta do pesquisador e, em muitos casos, tentando ver a experiência dos participantes por dentro (quer direta ou indiretamente). A indagação ou interrogação está entrelaçada com a observação, mas não se trata apenas de interrogar os participantes ou as pessoas focalizadas pela

pesquisa. É essencial que, na sua função de colher dados, o pesquisador seja capaz de perguntar a si mesmo por meio de uma abordagem reflexiva que leve em conta o papel do eu como instrumento de pesquisa. Para interpretar significados os pesquisadores precisam atentar para o contexto no qual se colheram ou registraram os dados, bem como para os efeitos das interações.

Mais uma vez, nestes capítulos há referências a capítulos de outras partes do livro. É frequente o uso de variantes da teoria fundamentada na pesquisa de estudo de caso (cap. 6 da parte II) e nos enfoques apresentados na parte III. Por sua vez, a observação é o método principal em etnografia

(cap. 4 da parte II) e de uso muito difundido em estudo de casos e nos enfoques da parte III. Pesquisadores que aplicam todos esses enfoques usam comumente variantes de análise de discurso, ao passo que a análise crítica de discurso é um método adequado para muitos dos enfoques apresentados na parte VIII.

Há também ligações óbvias com as partes VI e VII, onde a observação torna a aparecer como um importante método para registrar dados quantitativos e algumas das histórias do campo se referem à coleta de dados de observação em contextos naturalísticos.

TEORIA FUNDAMENTADA EM DADOS

Juliet Corbin, Instituto Internacional de Metodologia Qualitativa, Universidade de Alberta, Canadá.

Nicholas L. Holt, Faculdade de Educação Física e Recreação, Universidade de Alberta, Canadá.

Resumo

- Uma metodologia de pesquisa geradora de teoria.
- Interacionismo simbólico.
- Teorias e interpretações.
- Dados naturalísticos.
- Termos fundamentais: codificação, identificação de conceito, categorias.
- Principais teóricos e autores:
 - Kathy Charmaz
 - Juliet Corbin
 - Barry Glaser
 - Anselm Strauss

Conceitos fundamentais

Juliet Corbin

Introdução

A teoria fundamentada é uma metodologia de pesquisa geradora de teoria. O produto final da pesquisa não é um conjunto de descobertas ou alguns assuntos. É uma série de conceitos fundamentados

integrados em torno de uma categoria/questão central para formar um arcabouço teórico que explique como e por que pessoas, organizações, comunidades ou nações experimentam e reagem a acontecimentos, desafios ou situações problemáticas. Uma vez que o objetivo da pesquisa é gerar teoria, não é preciso começar o estudo com um arcabouço teórico ou conjunto de conceitos predefinidos. No entanto, o pesquisador pode ter uma concepção geral ou um sistema de crenças subjacente – como o feminismo ou o interacionismo simbólico – que influí nas perguntas feitas e no enfoque adotado quanto à análise, motivo pelo qual é importante os pesquisadores esclarecerem sua filosofia e seus pressupostos subjacentes ao apresentar sua teoria final.

Teorias e interpretações (SCHWANDT, 1998). Elas são elaboradas a partir de dados proporcionados por participantes e interpretados, estruturados e reapresentados por pesquisadores (CHARMAZ, 2006; CORBIN & STRAUSS, 2008). Aliás, os próprios dados são uma interpretação e não um reflexo direto da realidade. Os acontecimentos externos ocorrem, de fato. Mas o importante do ponto

de vista do pesquisador é como as pessoas vivenciam e conferem significado a esses acontecimentos. De acordo com o interacionismo simbólico (o arcabouço geral subjacente à teoria fundamentada (CLARKE, 2005; CORBIN & STRAUSS, 2008)), as pessoas agem/interagem/geram emoção com base em sua experiência e no sentido que dão aos acontecimentos importantes que têm lugar em suas vidas (BLUMER, 1969; CLARKE, 2005). Num mundo pós-moderno onde nada é “real” e tudo está sujeito a diversos pontos de vista, as metodologias que resultam no desenvolvimento de teorias são frequente objeto de críticas (DENZIN, 1998) que nos levam a perguntar-nos se os métodos que estruturam teorias continuam a ser pertinentes. A resposta é sim. É difícil imaginar uma profissão como a educação sem teorias que expliquem como e por que se adquire, processa e usa o conhecimento. Em que pesem suas muitas imperfeições, a teoria ainda é a pedra angular sobre a qual se constroem profissões e da qual emana o conhecimento. A força da teoria fundamentada é que ela está diretamente enraizada nos problemas e nas questões que as disciplinas têm de enfrentar.

Antecedentes

Glaser e Strauss desenvolveram a metodologia de teoria fundamentada no curso de uma pesquisa sobre as pessoas que morrem em hospitais (cf. *Awareness of Dying*, 1965). Em seguida, eles escreveram *The Discovery of Grounded Theory* (1967). Esse livro contestava a teorização desligada da prática e os enfoques “positivistas” de desenvolvimento da teoria e pesquisa que predominavam na época, instando os pesquisadores a “saírem em campo” e desenvolverem teoria fundamentada em dados naturalísticos, oferecendo-lhes um método para tanto. Depois, Denzin e Lincoln (1994) criticaram a teoria fundamentada taxando-a de método pós-positivista. Talvez o ponto de vista deles fosse correto naquele momento, mas a teoria fundamentada de hoje não merece esse rótulo. Ela evoluiu conforme o manto “metodológico” foi passando para a segunda geração de alunos de seus fundadores (MORSE et al., 2009), não só em resposta àquela crítica como também porque o conhecimento metodológico – como todo conhecimento –

avança com o tempo. Hoje, a teoria fundamentada é uma metodologia utilizada no mundo inteiro e parece haver tantas versões do método quantas são as pessoas que o usam, muito provavelmente porque os pesquisadores adaptam o método segundo seu entendimento (nem sempre exato) e em resposta aos problemas metodológicos com que se deparam “no campo”. Apesar das diferenças filosóficas entre os primeiros teóricos fundamentados e seus discípulos, há certos elementos básicos que transcedem, técnicas e procedimentos que, se usados como previsto, permitem aos pesquisadores elaborarem teoria fundamentada válida e de qualidade (quanto a critérios avaliativos, cf. CHARMAZ, 2006; CLARKE, 2005; CORBIN & STRAUSS, 2008). Os elementos básicos são explanados a seguir.

Principais termos

Descrição é um relato ou narração de eventos ou acontecimentos organizado em torno de temas centrais e, com frequência, usando as palavras de participantes para contar a história da pesquisa. A descrição pode ser fundamentada, rica e profunda, mas descrição não é teoria.

Teoria é um conjunto de conceitos que se integram em torno de um tema central para formar um arcabouço teórico que possa servir para explicar o porquê, o quê e o como dos fenômenos. Por certo, há elementos de descrição na teoria, mas esta leva a descrição a um nível superior de abstração ao integrar questões e categorias em redor de um tema central mediante a afirmação das relações propostas.

Teoria fundamentada é aquela que se fundamenta em dados qualitativos. Ela dá uma explicação possível de como e por que pessoas, grupos, organizações, comunidades ou nações experimentam e agem/interagem emocionalmente diante dos eventos, acontecimentos, situações e problemas com que se deparam na vida.

Codificação é o nome dado ao processo de fazer análise. Os resultados da análise são conceitos que se denominam conceitos ou códigos.

Análise é o ato de examinar, interpretar, conceituar, reduzir e integrar dados. A análise pode ser de um grande volume de dados ou parágrafos ou pode se focar mais em uma palavra ou frase, em cujo caso o processo se denomina microanálise.

Às vezes chamada de análise linha por linha, a *microanálise* é aquela que se concentra em uma determinada linha ou frase dos dados. Por ser muito intensa e levar muito tempo, esta forma de análise não é utilizada de início ao fim de um estudo. Entretanto, ela é útil em diferentes pontos do processo de pesquisa como, por exemplo, ao começar um estudo ou quando o pesquisador fica preso numa “rotina conceitual” (parece não conseguir ir além das formas comuns de pensar sobre um conjunto de dados).

Conceitos são interpretações abstratas de dados. São palavras que representam eventos, acontecimentos, situações e problemas descritos nos dados conforme o olhar do pesquisador. Os conceitos são mais úteis que a paráfrase porque com eles os pesquisadores podem agrupar dados que têm um elemento ou propósito em comum sob um mesmo título. Isto diminui a quantidade de dados com que os pesquisadores têm de lidar e lhes permite reunir eventos similares sob o mesmo título. Por exemplo, um pesquisador interessado no desenvolvimento infantil está observando crianças num parque, onde talvez veja algumas delas “balançando”, outros “construindo” castelos de areia e ainda outras “berrando e correndo atrás de uma bola”. Trata-se de conceitos que denotam ou representam o que as crianças estão fazendo. Eles nada dizem sobre o como ou o porquê, mas descrevem suas ações e interações. É possível reunir estes conceitos sob um título mais abrangente, como explicaremos a seguir.

Muitas vezes chamadas de “temas”, as *categorias* são conceitos mais abstratos e de nível superior que agrupam conceitos de nível inferior. No andamento do estudo de uma pesquisa vão surgindo muitos conceitos, mas apenas uns poucos chegarão ao *status* de categoria ou tema. Continuando com o exemplo anterior, o pesquisador pode ter uma lista de conceitos como “balançar”, “berrar”, “correr atrás” e “construir”. Aqui o pesquisador pode se

perguntar o que acha que essas atividades indicam. Uma resposta possível é “brincar”. “Brincar” é um conceito de nível superior porque explica o que as crianças fazem quando “balançam”, “constroem” e “correm atrás”. Além disso, pode-se agrupar sob ele um grande número de atividades diferentes feitas com o mesmo fim. Quando o pesquisador tem uma categoria, conceitos de nível inferior como “balançar”, “correr atrás de uma bola” e “tomar chá” não são descartados, mas ficam ainda mais agrupados sob outro título, que neste caso podemos chamar “formas de brincar”, onde o conceito de formas torna-se uma propriedade da categoria “brincar”. Ao longo da pesquisa há um processo de concentração e rearranjo de conceitos. É só quando a pesquisa avança que o pesquisador pode determinar quais conceitos são categorias e quais conceitos e subconceitos são propriedades e dimensões dessas categorias.

Propriedades e dimensões são os descritores ou qualificadores conceituais de cada categoria. As propriedades e dimensões definem e diferenciam cada categoria. Elas conferem-lhe especificidade, fornecem variação e detalhe e mantêm a teoria fundamentada em dados. As propriedades e as dimensões também ajudam os pesquisadores a reconhecer padrões e estabelecer relações entre categorias.

A *categoria central* é o conceito mais abstrato e de nível mais elevado da pesquisa. Ela é a fibra teórica que une as outras categorias num todo explicativo. Pode ser que um pesquisador tenha dez categorias principais, mas não haverá teoria alguma enquanto essas categorias não estiverem reunidas sob um conceito mais abrangente que incorpore todas elas mediante afirmações de relação. A categoria central resulta dos dados e é frequentemente um dos conceitos percebidos mais cedo na pesquisa. Voltando ao exemplo das observações de crianças num parque infantil, o pesquisador que já tem muitas categorias diferentes (todas bem desenvolvidas, claro) pode se perguntar o que essas categorias estão assinalando ou ao que elas visam. Depois de meditar sobre a questão e ler todos os muitos memorandos redigidos durante a pesquisa, o pesquisador pode concluir que a brincadeira

ajuda as crianças a desenvolver as habilidades físicas, interpessoais, psicológicas e morais de que precisam num mundo adulto. O pesquisador decide conceituar esta interpretação como “Brincadeira: socialização para a vida adulta”. Assim que tiver escolhido uma categoria central, o pesquisador terá de integrar todas as demais categorias e subcategorias (conceitos de nível inferior) em torno dela. Se não conseguir fazer isso, o pesquisador tem de voltar aos dados e apresentar outra categoria central que funcione para unificar as demais.

Comparar é o procedimento analítico de examinar diferentes dados para perceber semelhanças e diferenças conceituais. Conceitos com características ou finalidades similares podem-se agrupar sob o mesmo título conceitual.

Fazer perguntas sobre os dados é outro procedimento para sondá-los durante a análise. Ao perguntarem, os analistas fazem comparações como “este dado é igual ou diferente daquele?” ou “qual a ideia mais ampla indicada por este conceito?” Perguntas do tipo quem, o quê, quando, por quê, onde e como também ajudam os analistas a perceberem propriedades e dimensões e propõem ideias para amostragem teórica.

O *contexto* representa o conjunto de condições estruturais em que se situam as ações, interações e emoções. A ação não ocorre sem mais nem menos, ocorre em resposta a alguma coisa. Os teóricos fundamentados são diferentes de outros pesquisadores qualitativos. A eles interessa não só como as pessoas ou grupos experimentam eventos, mas também como reagem em termos de ação, interação e emoção, com base nos significados que eles atribuem a metas, eventos, situações ou problemas. As condições podem facilitar ou limitar a resposta a situações e acontecimentos mediante ação, interação e emoção.

O *processo* representa mudanças que se dão no fluxo da ação/interação/emoção ao longo do tempo em função de mudanças das condições de contexto. O contexto e o processo estão entrelaçados porque, como se explicou anteriormente,

a ação/interação/emoção ocorre em resposta ao contexto e pode ser situada dentro dele. Quando as condições mudam, são necessários ajustes nas atividades, na interação e nas respostas emocionais. Por exemplo, voltando ao exemplo anterior, caso se determine que “Brincadeira: Socialização para a vida adulta” é a categoria central do estudo, o pesquisador desejará explicar como as ações/interações/emoções que conduzem à socialização mudam ou assumem diferentes formas conforme a criança amadurece.

Memorandos e diagramas são os registros escritos de análises e descrições das relações entre os conceitos. Os memorandos e diagramas estão no âmago da análise qualitativa porque não existe outra maneira de se registrar o que o pesquisador pensa ou faz enquanto trabalha com os dados. A redação de memorandos começa com as primeiras sessões analíticas e prossegue até a etapa da redação final. Os memorandos ganham complexidade, extensão e conteúdo ao longo do tempo.

Amostragem teórica é a coleta de dados baseada em conceitos gerados a partir de dados. Em teoria fundamentada, as amostras não são de pessoas e sim de conceitos. Para fazer a amostragem teórica o pesquisador segue a orientação dos dados, perguntando sobre conceitos importantes e depois saindo em campo à procura de respostas.

Sensibilidade teórica é a capacidade do analista de responder a nuances ou significados implícitos nos dados. Ela aumenta com o tempo, à medida que os analistas “trabalham” com dados.

A *saturação* é o ponto do processo de pesquisa em que o pesquisador determina que as categorias estão totalmente desenvolvidas no que tange a suas propriedades e dimensões. Isto significa que as categorias apresentam variação e profundidade e que já se estabeleceram as relações entre os conceitos. Saturação não é apenas “ausência de novas categorias”. As categorias também devem estar bem desenvolvidas e não haver algumas categorias mais desenvolvidas do que outras. É claro que a coleta de dados não pode continuar eternamente e muito

do que o pesquisador fica sabendo pouco depois é redundante. Portanto, o pesquisador tem de decidir quando parar de colher dados em função do tempo e do custo.

Uma vez que os conceitos formam o alicerce da teoria, o primeiro passo no desenvolvimento de uma teoria fundamentada é a “identificação de conceitos”. A descoberta de conceitos começa na teoria fundamentada com as primeiras entrevistas ou observações. Convém salientar sempre a importância de alternar a coleta de dados com a análise, pois é assim que os pesquisadores podem fazer a amostragem teórica necessária para estruturar categorias em função de suas propriedades e dimensões. A análise resulta na identificação de conceitos e estes é que determinam o que o pesquisador vai procurar (além de tudo o que for novo) ou o tipo de perguntas que ele há de fazer nas seguintes entrevistas.

É importante ressaltar que os pesquisadores conceituam de diferentes maneiras e podem pôr diferente ênfase nos dados dependendo de suas bagagens profissionais e suas concepções filosóficas subjacentes. Não importa quais são os nomes conceituais aplicados aos dados, mas sim que outros pesquisadores e críticos possam acompanhar a lógica analítica que resultou em uma determinada escolha de conceitos e na teoria subsequente.

Alguns pesquisadores continuam a colher dados até descobrirem um “caso negativo”. Se o pesquisador pensa em termos de conceitos e determinação de propriedades e gamas dimensionais e não de casos, o caso negativo representa um ponto no leque de possibilidades com relação ao conceito. O caso negativo não necessariamente contradiz a formulação teórica do pesquisador, mas amplia o alcance da teoria ao expandir suas possibilidades.

Prós e contras da teoria fundamentada

O processo de desenvolvimento de uma teoria fundamentada é longo e demorado. O pesquisador precisa estar disposto a trabalhar muito e conviver com uma considerável ambiguidade porque no início não há nada nos dados que faça grande sentido. Mas o processo metodológico descrito na metodologia da teoria fundamentada funciona de fato, e o pesquisador acaba conseguindo ver a

história analítica se revelar. Uma das virtudes do método é a de ser capaz de explicar não só como as pessoas experimentam coisas e o significado que elas dão aos acontecimentos, mas também por que e como elas agem/interagem/exprimem emoções em face de suas experiências e dos significados que lhes dão. Talvez o aspecto mais valioso da metodologia de teoria fundamentada seja que ela pode gerar conceitos fundamentados em dados, proporcionando assim os meios para construir conhecimento e estruturas para orientar a prática.

Implicações para o projeto de pesquisa

Desenvolver uma pesquisa fundamentada não é para qualquer um. Para começar é preciso ter bem claro que o objetivo da pesquisa é desenvolver teoria e não apenas fazer uma descrição. Isto posto, eis alguns conselhos práticos para quem quiser desenvolver teoria. Comece por achar colegas ou orientadores acadêmicos que tenham conhecimento do enfoque e simpatizem com ele (o aluno terá dificuldade em convencer os membros da comissão da validade do que está fazendo se nela não houver um orientador familiarizado com o método). Em seguida, determine a pergunta. A pergunta que norteia uma teoria fundamentada é propositalmente aberta e abrangente, o que permite que o pesquisador descubra variáveis pertinentes nos dados. Por exemplo: “Como afeta a experiência da gravidez o fato de a mulher ter uma doença crônica?” Observe-se que esta pergunta não especifica variáveis, deixando que elas evoluam no processo de pesquisa. Para preencher os requisitos das Comissões de Sujetos Humanos e de Pesquisa é preciso apresentar informação concreta sobre procedimentos de coleta de dados. Às vezes isto é um problema para os teóricos fundamentados, mas não um problema insolúvel. É recomendável escrever uma proposta franca que siga os lineamentos estabelecidos e estime o número de participantes que é necessário (convém não superestimar, deixando espaço para a amostragem teórica). O pesquisador pode também entregar uma lista de temas para possíveis observações e/ou perguntas, uma lista que seja conceitual e ampla, deixando espaço para flexibilizar o projeto e atualizar perguntas conforme a pesquisa avançar. Embora as sessões de coleta de

dados sempre devam ser seguidas de sessões analíticas, nem sempre é possível terminar a análise antes de voltar ao campo. O pesquisador tem de pegar participantes quando e onde puder obtê-los e trabalhar com aquilo de que dispõe. É mais fácil colher dados sobre um conceito enquanto o pesquisador está “no campo”, mas não é impossível voltar depois se se descobre que há lacunas na teoria em evolução. Outra vantagem de ir fazendo a análise é que o pesquisador pode expor as interpretações aos participantes para observar suas reações. Além de contribuir para a elaboração conjunta da teoria, a reação dos participantes dá ao pesquisador condições de mudar ou modificar essa teoria quando necessário (CHARMAZ, 2006).

É importante o pesquisador levar um diário de suas experiências, sentimentos e dificuldades enquanto realiza a pesquisa. Isto ajuda a pôr as interpretações finais dentro do contexto e explicar por que esse pesquisador chegou a uma explanação teórica e não a outra. É mais difícil escrever uma teoria fundamentada que um estudo de pesquisa quantitativa porque há menos lineamentos; contudo, há muitos modelos disponíveis publicados em revistas acadêmicas.

Histórias do campo

Nicholas L. Holt

Esta seção aborda alguns desafios que podem surgir quando se faz teoria fundamentada e a evolução da minha compreensão da metodologia. Em primeiro lugar examino os desafios que dizem respeito à amostragem teórica e a ficar numa rotina analítica. Depois apresento uma estratégia para refinar a versão inicial de uma teoria fundamentada.

Resumo do trabalho de doutorado

Os dois desafios aqui tratados surgiram do meu trabalho de doutorado (cf. HOLT & DUNN, 2004). O objetivo desse estudo foi criar uma teoria fundamentada do desenvolvimento do talento no futebol. Foram identificadas quatro competências psicossociais principais: *disciplina, compromisso, resiliência e apoio social*. Colocando essas compe-

tências num arcabouço mais amplo, criou-se uma teoria fundamentada das competências psicossociais e condições ambientais associadas com o surgimento de um jogador de futebol profissional.

Desafio n. 1: Amostragem teórica

Um dos desafios mais previsíveis que enfrentei foi o de recrutar uma amostra adequada. Embora a amostragem tenda tradicionalmente a ficar mais concentrada à medida que a pesquisa avança (CORBIN & STRAUSS, 2008), eu reconheci um grupo específico de participantes de elite no início do projeto. Comecei recrutando um total de vinte jogadores em viagens para trabalho de campo em locais de treinamento das equipes canadenses de futebol internacional masculino sub-20 e sub-17. Para aumentar as chances de desenvolver uma teoria útil, fiz uma terceira viagem para trabalho de campo à Inglaterra, onde escolhi uma amostra de 14 jogadores jovens empregados por clubes de futebol profissional e seis treinadores de nível juvenil profissional. Ao todo, portanto, a coleta de dados envolveu três viagens para trabalho de campo: a Montreal, Toronto e à Inglaterra.

Em teoria fundamentada, o pesquisador começa a análise assim que os primeiros dados são colhidos, o que ajuda na amostragem contínua direta. No meu estudo de doutorado, porém, cada viagem para trabalho de campo envolveu uma coleta de dados intensiva, com duas ou três entrevistas por dia, de modo que era difícil fazer a análise completa dos dados imediatamente. Eu dedicava mais tempo a analisar dados entre as viagens, mas às vezes a interação entre a análise e a coleta de dados era limitada. De fato, ao terminar todo o trabalho de campo eu descobri que surgiam novas perguntas conforme me aprofundava nas complexidades da análise dos dados. Dei-me conta de que precisava *voltar ao campo*, mas não tinha condições de fazer mais uma série de viagens para isso. Para resolver estes problemas nas etapas finais da análise de dados e desenvolvimento da teoria, realizei seis entrevistas confirmatórias com jogadores mais velhos que tinham experiência como profissionais tanto na Inglaterra como no Canadá. Estes jogadores puderam dar outros exemplos ao refletirem sobre suas experiências como jogadores de futebol juvenil, e

comentaram minhas interpretações teóricas ainda em evolução. Manter uma atitude flexível na abordagem foi crucial para o sucesso do estudo.

Em minhas pesquisas posteriores, minha compreensão da flexibilidade necessária para maximizar a amostragem teórica tem sido de inestimável valor. Num estudo recente (HOLT et al., 2008), nós colhemos dados das famílias mediante entrevistas e diários gravados em áudio para examinar comportamentos dos pais em eventos esportivos juvenis. Houve interação entre coleta e análise de dados quando trabalhávamos com cada família, e incluímos mais famílias na amostra para obter um leque de experiências. Nossa previsão inicial foi que as entrevistas e os diários em áudio forneceriam dados suficientes para atingir a saturação adequada. No entanto, não previmos que, quando perguntados sobre comportamentos insatisfatórios ou negativos, os pais que entrevistamos falariam quase sempre do comportamento insatisfatório de *outros pais*... nunca era com eles! Seguindo o princípio da amostragem teórica, vimos que era necessário observar os comportamentos dos pais *durante* os eventos esportivos. Para tanto tivemos de apresentar uma nova proposta ao nosso conselho de ética de pesquisa institucional e fazer uma nova rodada de coleta e análise de dados, o que acabou resultando na publicação do ensaio em duas etapas. Este exemplo confirmou a necessidade de encarar o projeto de pesquisa com um enfoque flexível e responsável.

Desafio n. 2: Cair numa rotina analítica

Durante o estudo de doutorado antes mencionado, deparei-me com um problema que descrevi como “cair numa rotina analítica”. Isto é, tive problemas ao teorizar, especialmente enquanto estava no processo iterativo de alternar entre o trabalho de campo e a análise de dados. Talvez isto não seja incomum para os alunos que lidam com teoria fundamentada pela primeira vez. A teorização baseia-se no desenvolvimento de explicações entre os dados por meio dos quais se ligam os conceitos (mediante afirmações de relação) para constituir um arco teórico explicativo. Mas no meu doutorado eu percebi que, no início, estava trabalhando num nível mais descritivo do que teórico. Parece que me

concentrei demais em seguir a ordem de passar de forma linear da descrição à conceituação e depois à elaboração da teoria, em lugar de encarar cada passo do processo com o intuito de desenvolver teoria. Este trecho de meus memorandos expõe o problema:

Eu consegui uma série de conceitos, subcategorias e categorias, mas parece que eles não combinam. Talvez me tenha concentrado demais em descrever o que acho que está acontecendo, mas quanto mais “interpreto” mais me afasto dos dados. Pensei que se eu cumprisse todos os passos do processo a teoria começaria a funcionar. Talvez eu tenha pegado parte da descrição errada... ou será que pulei um passo? É questão de voltar e verificar.

Depois de escrever este memorando, eu segui um processo circular de voltar aos dados em bruto e rearranjar certos conceitos e subcategorias, na esperança de que isto revelaria as ligações entre os dados. Mas então a rotina analítica se aprofundou porque eu ainda estava pensando descritivamente. De alguma maneira, eu esperava que a teoria começasse a funcionar desde que eu corrigisse a descrição. Na verdade, percebi que estava pensando em termos descritivos demais, em lugar de enxergar o conjunto da situação e tentar estabelecer vínculos teóricos. Felizmente, minha supervisora (Juliet Corbin) aconselhou-me a usar diversos recursos analíticos para sair dessa rotina.

Há certas técnicas inerentes aos procedimentos de codificação de teoria fundamentada que permitem ao analista fazer interpretações teóricas e afirmar relações entre conceitos. Adotei essas técnicas inteiramente para tentar me livrar da minha rotina analítica. Os dados foram ordenados para formar um histórico que explicasse o que aparentemente estava a acontecer. Com o uso de diagramas foi possível examinar visualmente as relações entre categorias. Voltei a analisar meus memorandos e notas periodicamente e os comparei com a teoria que surgia, que por sua vez foi comparada com anterior pesquisa de talento para evidenciar possíveis ligações. Finalmente, valendo-me das técnicas comparativas de “flip-flop” e “comparação sistê-

mática de dois ou mais fenômenos" (CORBIN & STRAUSS, 2008: 79-80), comparei as carreiras de jogadores de futebol adolescentes com a carreira de um advogado que eu conhecia. As técnicas ajudaram-me a mudar minha maneira de pensar, o que me deu condições de sair da minha rotina analítica e me ajudou a desenvolver uma compreensão mais correta dos fatores que sustentavam a busca de uma carreira no futebol. As duas coisas mais importantes que aprendi foi a pensar teoricamente desde o momento em que surge a ideia do estudo e a usar as técnicas analíticas descritas antes para desenvolver teoria assim que a coleta e a análise dos dados começar.

Redefinição da teoria fundamentada

Como Strauss e Corbin (1998) explicaram, é um equívoco supor "que a pesquisa qualitativa nunca 'valida' a teoria. Alguns estudos qualitativos o fazem e outros não... é um processo que consiste em comparar conceitos e suas relações durante a pesquisa para determinar o quanto eles resistem a esse exame meticoloso" (1998: 24). Portanto, para basear-nos na teoria fundamentada inicial (HOLT & DUNN, 2004), nós usamos casos negativos (HOLT & MITCHELL, 2006) para examinar condições alternativas que podem não ter sido incluídas na teoria fundamentada original. A análise de casos negativos pode mostrar exceções que confirmem a regra, mas também podem ampliá-la, mudá-la ou suscitar dúvidas sobre ela.

Os participantes do segundo estudo foram nove jogadores de futebol adolescentes que jogavam na equipe juvenil de um clube na divisão profissional mais baixa da Inglaterra. O "nível" em que eles competiam era sumamente diferente daquele dos jovens jogadores internacionais de primeira linha incluídos no primeiro estudo. Aliás, oito jogadores foram desligados do clube dois meses depois da conclusão do segundo estudo. Apesar de um jogador foi contratado por 12 meses, mas também acabou sendo dispensado. Estes atletas eram casos negativos no sentido de que tinham talento suficiente para atingir o nível de desempenho de adolescente profissional, mas não conseguiram fazer a transição para o futebol profissional adulto.

Também entrevistamos três treinadores para saber por que os jogadores não iam ter sucesso. As conclusões indicaram que eles não tinham comportamento volitivo, capacidade para esperar as recompensas, determinação para vencer, planejamento estratégico da carreira, estratégias para lutar nem apoio tangível. Interpretamos estas descobertas comparando-as com pesquisa anterior e apresentamos uma teoria fundamentada revista do sucesso futebolístico na adolescência. Este estudo mostrou uma maneira de testar e aperfeiçoar a teoria fundamentada usando uma amostra de casos negativos.

Conclusões

Estas "histórias do campo" apresentam o que eu aprendi com minhas experiências de aplicação da teoria fundamentada. Em definitivo, eu percebi que, se é possível prever alguns problemas e planejar para enfrentá-los, outros só podem vir à tona no andamento da pesquisa. Ao que parece, o ensinamento é que convém prever tantos problemas quanto possível, mas mantendo uma postura flexível, reflexiva e responsável perante as decisões difíceis quando elas surgirem.

Referências anotadas

CLARKE, A. (2005). *Situational Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Este livro estende a metodologia da teoria fundamentada para além do construtivismo. Ele aborda diferenças e complexidades da vida social articuladas de um ponto de vista pós-moderno. O artigo oferece outra opção para considerar a teoria fundamentada e a insere na era pós-moderna, mantendo o alicerce estruturador da teoria.]

CHARMAZ, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Este livro apresenta uma visão construtivista da teoria fundamentada.]

(1990). "Discovering chronic illness: Using grounded theory". *Social Science Medicine*, 30, p. 1.161-1.172. [Este artigo demonstra a variedade de impressões e noções que o pesquisador pode adquirir a respeito de um assunto – neste caso a doença crônica – mediante o enfoque da teoria fundamentada. Ele é também um excelente exemplo de como redigir as conclusões da teoria

fundamentada usando uma combinação de formulações teóricas e as palavras dos participantes.]

CORBIN, J. & STRAUSS, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage. [A terceira edição é uma atualização muito necessária das duas anteriores (STRAUSS & CORBIN, 1990, 1998). Ela adota uma abordagem mais atualizada da teoria fundamentada, embora continue fiel às ideias básicas de Anselm Strauss.]

CRESWELL, J.W. & BROWN, N.L. (1992). "How chairpersons enhance faculty research: A grounded theory study". *The Review of Higher Education*, 16 (1), p. 41-62. [Este é um exemplo de teoria gerada aplicando a metodologia da teoria fundamentada. Mais uma vez é útil estudar o artigo para observar como se apresentam as descobertas nesse formato.]

GLASER, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology. [Um enfoque alternativo da teoria fundamentada, escrito como resposta ao livro de Strauss e Corbin (1990).]

HOLT, N.L. & DUNN, J.G.H. (2004). "Toward a grounded theory of the psychosocial competencies and environmental conditions associated with becoming a professional soccer player". *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, p. 199-219. [Este artigo resume a dissertação de doutorado mencionada na seção Histórias do campo, descreve em detalhe a teoria que surgiu e relata como certas técnicas associadas à teoria fundamentada foram usadas para elaborá-la.]

MORSE, J.; NOERAGER STERN, P., CORBIN, J.; BOWERS, B.; CHARMAZ, K. & CLARKE, A. (2009). *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast. [O valor deste livro reside no fato de ele apresentar as diversas versões da teoria fundamentada lado a lado.]

PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Method*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage. [Este é um livro muito apreciado sobre pesquisa qualitativa, bem escrito, completo e fascinante. Não dá detalhes de como fazer análise, mas faz o leitor percorrer todo o processo de pesquisa.]

Referências adicionais

- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- DENZIN, N.K. (1998). "The art and politics of interpretation". In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 275-281.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (1994). "Introduction". In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 1-17.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- _____. (1965). *Awareness of Dying*. Chicago: Aldine.
- HOLT, N.L. & MITCHELL, T. (2006). "Talent development in English professional soccer". *International Journal of Sport Psychology*, 37, p. 77-98.
- HOLT, N.L.; TAMMINEN, K.A.; BLACK, D.E.; SEHN, Z.L. & WALL, M.P. (2008). "Parental involvement in competitive youth sport settings". *Psychology of Sport and Exercise*, 9, p. 663-685.
- SCHWANDT, T.A. (1998). "Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry". In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds.). *The Landscape of Qualitative Research Theories and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 221-259.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

COMPREENSÃO DA FENOMENOLOGIA MEDIANTE PERSPECTIVAS INVERSAS

Angie Titchen, Centro de Conhecimento para a Prática Baseada em Provas, Universidade de Ciências Aplicadas de Fontys, Holanda; Universidade de Ulster, Irlanda do Norte; Universidade Charles Stut, Austrália e Universidade de Warwick, Reino Unido.

Dawn Hobson, Escola de Serviços Comunitários e de Saúde, City Universidade, Londres, Reino Unido.

Resumo

- Fenômenos humanos vividos.
- Conhecimento precognitivo.
- Uma ciência interpretativa – dois enfoques:
 - Um ator consciente num mundo de objetos.
 - Atores imersos no mundo e não separados dele.
- Principais teóricos e autores:
 - Alfred Schutz
 - Martin Heidegger
 - Edmund Husserl

Conceitos fundamentais

Angie Titchen

Angie: Precisamos entender a fenomenologia por meio de perspectivas inversas.

Dawn: Angie, isso soa meio enigmático!

Angie: Quero dizer que na pesquisa fenomenológica há dois enfoques muito diferentes para estudar o mesmo fenômeno. O primei-

ro enfoque é direto – observar o fenômeno como ele se apresenta na consciência das pessoas que o vivenciam. O segundo enfoque consiste em entrar no contexto social do fenômeno, vivenciá-lo, por assim dizer, e olhar para ele de forma mais indireta. Do jeito como às vezes compreendemos coisas lendo nas entrelinhas. Assim, o que quero fazer entender nesta seção é que os pesquisadores têm de estar muito cientes das raízes filosóficas próprias de cada enfoque para poder escolher um dos dois (ou até os dois para um mesmo estudo). Isto é essencial porque essas raízes determinam a índole das perguntas da pesquisa, o tipo de resultados que esta produz e a metodologia e o projeto da pesquisa como um todo. A diferença é enorme!

Dawn: Concordo. No meu estudo tudo dependeu da postura filosófica que adotei, por exemplo, o papel de observador que desenvolvi. A postura filosófica é como a bolota da qual o carvalho brota em toda a sua diversidade.

Angie: Exato. Quero usar duas perspectivas inversas como mecanismo para mostrar essas diferenças. A primeira perspectiva é holística, utiliza a metáfora e o imaginário. A segunda separa os conceitos fundamentais por meio de uma análise comparativa.

Dawn: Tudo bem. Você começa?

Fenomenologia é o estudo de fenômenos humanos vivenciados dentro dos contextos sociais do cotidiano onde eles ocorrem e do ponto de vista das pessoas que os experimentam. Fenômeno é tudo o que os seres humanos vivem ou experimentam. Salienta-se cada vez mais a importância do estudo dos fenômenos da prática profissional. Por exemplo, Dawn e eu já estudamos fenômenos da enfermagem, isto é, as decisões éticas que as enfermeiras devem tomar quando seus pacientes estão morrendo (HOBSON, 2003) e a enfermagem centrada no paciente e seu desenvolvimento (TITCHEN, 2000).

É possível pesquisar fenômenos *diretamente* explorando o *saber* humano, mediante o acesso à consciência ou ao saber cognitivo, isto é, nossa caminhada própria e consciente para dentro do saber e da compreensão. Também se podem estudar fenômenos *indiretamente*, investigando o *ser* humano, mediante o acesso ao saber precognitivo (consciência perceptiva, senso corporal ou sabedoria do corpo). O saber precognitivo incorporado e integrado às práticas é inefável, tácito, desprovido de representação mental ou comunicação verbal. Ele inclui significados e práticas comuns de segundo plano (Figura 14.1). Aqui é que entra a ideia de diferentes perspectivas, que são o primeiro e o segundo planos do fenômeno. É como se o pesquisador jogasse luz **sobre** o primeiro plano (círculo branco na Figura 14.1 – enfoque direto) ou **dentro** do segundo plano (anel branco na Figura 14.1 – enfoque indireto).

De modo geral, as pessoas falam com facilidade do primeiro plano porque têm na mente um conhecimento pessoal dele. Logo, o pesquisador isento e não comprometido que aplica um *enfoque direto* joga luz no primeiro plano do fenômeno para efetuar um estudo sistemático das representações mentais que os participantes têm dele quando o experimentam. Por exemplo, o pesquisador in-

terroga os participantes sobre seus atos racionais ao projetarem um edifício, cuidarem de pacientes, lecionarem ou seja lá o que for, explorando a lógica subjacente, as intenções, o fundamento, as escolhas e as decisões deles. Pode-se compreender que a observação e a contemplação do pesquisador sejam imparciais no decorrer da coleta, análise e interpretação dos dados lembrando que para jogar luz *sobre* alguma “coisa” é preciso estar fora dessa “coisa”. Neste enfoque, os pesquisadores podem saber sobre o segundo plano precognitivo, que tanto é uma parte de nós que passa despercebido e não falamos nele porque é evidente para nós, como o ar que respiramos. Mas eles não estão interessados nesse segundo plano, que então permanece oculto, nas sombras (anel preto na Figura 14.1).

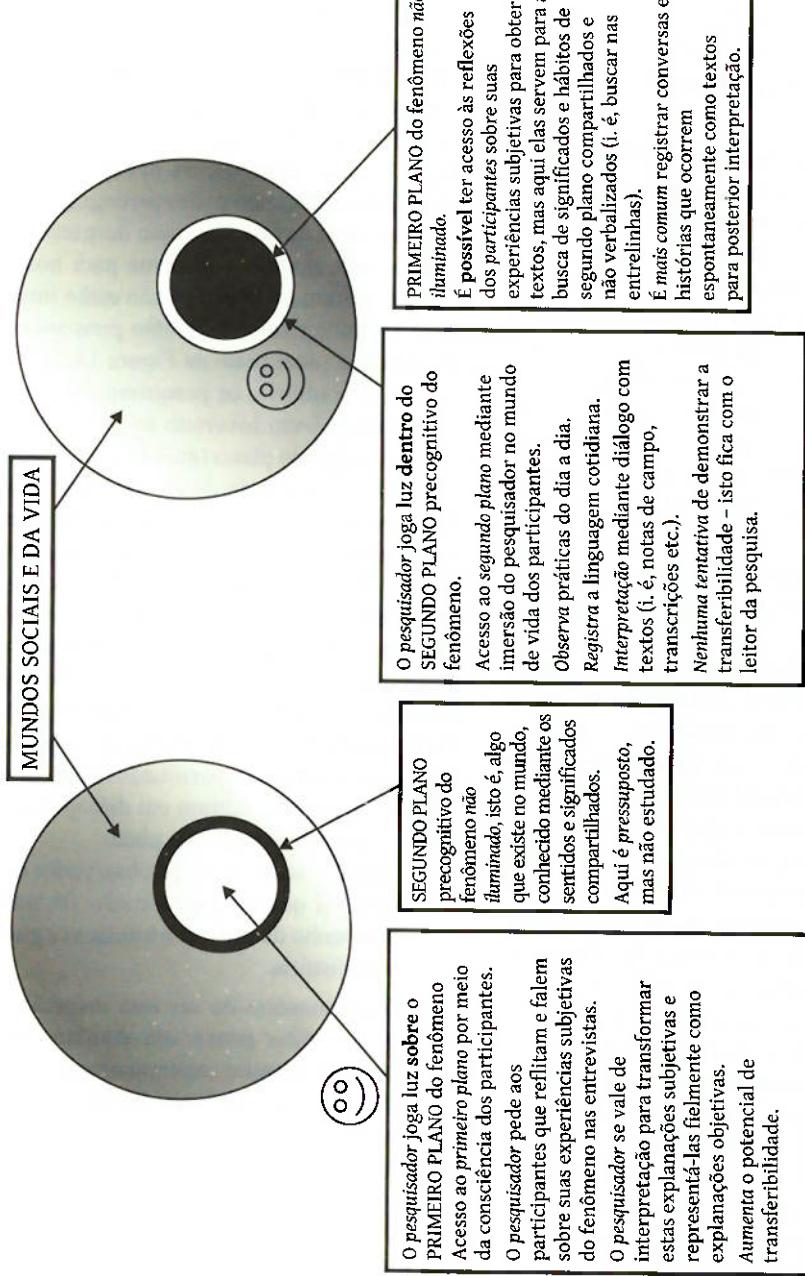
Pelo contrário, os pesquisadores que adotam o *enfoque indireto* invertem as perspectivas e iluminam o segundo plano (anel branco, Figura 14.1). Joga-se luz que sai de *dentro* do mundo de vida e dos mundos sociais dos participantes, não de um ponto exterior. Os pesquisadores assumem uma postura de observador envolvido e conectado e mergulham, literalmente, no mundo cotidiano concreto que estão a estudar, para poderem compreender melhor a sabedoria do corpo e as intuições dos participantes, bem como suas visões compartilhadas de entendimento não expresso e seus significados não revelados compartilhados entre as palavras e nas práticas. Eles entram em diálogo com os dados que surgem do segundo plano.

Dawn: Esta postura de observador é precisamente a que eu adotei e não foi nada fácil! Mas tenho de esperar a minha vez para contar essa história.

Outra maneira de ver esta inversão de perspectivas é o leitor pensar em estudar a luz que o circunda e lhe permite enxergar este livro (símbolo de um fenômeno) em lugar de investigar o livro (fenômeno) em si. Sem a luz, o leitor não conseguiria ler nada deste capítulo, que de fato está aqui.

Só o segundo plano precognitivo evidente é que nos permite experimentar o primeiro plano e saber dele de forma cognitiva. Logo, o segundo plano é um pré-requisito para o saber humano por meio da mente.

Abordagem direta



Abordagem indireta

PRIMEIRO PLANO do fenômeno não iluminado. É possível ter acesso às reflexões dos participantes sobre suas experiências subjetivas para obter textos, mas aqui elas servem para a busca de significados e hábitos de segundo plano compartilhados e não verbalizados (i. é, buscar nas entrelinhas).

É mais comum registrar conversas e histórias que ocorrem espontaneamente como textos para posterior interpretação.

Figura 14.1 Perspectivas inversas: enfoques direto e indireto para pesquisar fenômenos

Antes de inverter as perspectivas para iniciar uma análise comparativa dos dois enfoques, vou descrever suas origens em linhas gerais.

Origens

No século XIX, em reação contra o predomínio de modos de se interpretar o mundo somente por meio do empirismo, filósofos alemães começaram a procurar uma nova ciência interpretativa. Suas ideias baseavam-se nas investigações sobre o mundo de vida e os mundos sociais mediante o estudo do contexto e das interpretações e significados dos indivíduos dentro desse contexto. Este trabalho resultou no desenvolvimento de dois arcabouços filosóficos que influenciam as metodologias de pesquisa interpretativa na atualidade. Edmund Husserl (1859-1938) fundou a fenomenologia, tendo como premissa questões epistemológicas, de modo que o ponto inicial de seu arcabouço é a separação de um ator consciente num mundo de objetos (HUSSERL, 1964). Eis a raiz do *enfoque direto*, pelo qual os pesquisadores investigam o primeiro plano do fenômeno e, portanto, elaboram perguntas que resultam no estudo sistemático do conteúdo mental das palavras interiores das pessoas; por exemplo, no caso da pergunta de Carol Edwards (EDWARDS & TITCHEN, 2003): “Como é que os pacientes refletem sobre suas experiências no cuidado da saúde?”

Embora aceitasse esta premissa epistemológica, Martin Heidegger – aluno de Husserl – entendia que ela não era o ponto inicial (HEIDEGGER, 1962). Pelo contrário, ele via que nós estamos primeiramente enraizados, imersos no mundo e não separados dele. Logo, para a fenomenologia de Heidegger a meta final é aprofundar nossa compreensão do que é ser. Isto é, seu interesse é ontológico. Desta raiz brota o *enfoque indireto*, aplicado para estudar o segundo plano do fenômeno. Aqui, as perguntas de pesquisa indagam como os participantes interpretam e compreendem/buscaram o significado de suas palavras. Por exemplo, “qual o significado da autonomia na relação entre uma enfermeira e um paciente idoso?” (McCORMACK, 2001).

Os textos de Husserl e/ou Heidegger são a base de todos os enfoques fenomenológicos. São trabalhos bastante obscuros e difíceis de entender, mas felizmente há comentários precisos de filósofos (p. ex., DREYFUS & MAGEE, 1987), psicólogos (p. ex., GIORGI, 2005) e críticos literários (p. ex., STEINER, 1978), entre outros, que os tornaram mais acessíveis para nós. Nem Husserl nem Heidegger nem os gigantes da filosofia que vieram depois deles – por exemplo, Hans-George Gadamer, Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty – desenvolveram arcabouços e procedimentos metodológicos para pesquisa. Coube a outros fazer esse trabalho, por exemplo, na sociologia (ALFRED SCHUTZ, 1970), na educação (VAN MANEN, 1990) e na enfermagem (BENNER, 1994). Os trabalhos desses autores vinculam os alicerces filosóficos com a metodologia e podem, portanto, ajudar-nos a entender como podemos criar nossos próprios arcabouços teóricos e metodológicos. Fazer pesquisa fenomenológica bem-feita é uma tarefa desafiadora e recentemente, na área da enfermagem, alguns estudiosos têm perguntado se vale a pena o esforço (p. ex., MUNCEY, 2006; PORTER, 2008). A julgar pela utilidade posterior da pesquisa fenomenológica de boa qualidade (p. ex., DEWING, 2007) no que tange a esclarecimento, desenvolvimento e melhoria da prática, Dawn e eu dizemos que sim, vale a pena.

Perspectivas inversas: Uma análise comparativa

Com base nas ideias filosóficas e metodológicas citadas, ofereço nesta seção uma perspectiva analítica sobre os enfoques direto e indireto. Em certo sentido, esta é outra inversão de perspectivas, ou seja, da perspectiva holística (i. é, metafórica e visual) da Figura 14.1 para uma perspectiva analítica que seleciona conceitos fundamentais. Para fixar o foco recorri a uma análise da sociologia fenomenológica de Schutz e da fenomenologia existencial de Heidegger e Gadamer. Todavia, o material das tabelas 14.1 e 14.2 provavelmente seja útil em outros enfoques de pesquisa fenomenológica (há mais informação no site associado).

A Tabela 14.1 mostra as diferenças básicas, empíricas e metodológicas entre os dois enfoques do exemplo. Note-se que o produto descontextualizado (i. é, teoria) na sociologia fenomenológica de Schutz *pode* ser contextualizado fundamentalmente tipificações em uma descrição aprofundada (cf. TITCHEN, 2000).

Lugar de repouso

As distinções entre o enfoque fenomenológico *direto* e o *indireto* foram mostradas, aplicando perspectivas holísticas e analíticas. Embora os pesquisadores tendam a adotar um ou outro enfoque em razão dos antagonismos filosóficos e metodológicos, as diferenças metodológicas não são tão claras como se tem dito. Plenamente ciente das distinções e suas implicações, eu conciliei suas diferenças e as usei de maneira complementar em minha pesquisa para dar uma visão mais completa do fenômeno (TITCHEN, 2000). Para adotar diferentes posturas e papéis e utilizar diferentes métodos de observação, indagação e interpretação é essencial ter reflexividade, em especial a capacidade de se refletir sobre a própria autenticidade epistemológica e ontológica.

Implicações para o projeto de pesquisa

Esmiuçando do início ao fim as perspectivas holística e analítica anteriormente mencionadas foi possível estabelecer pistas importantes para orientar o projeto de pesquisas que utilizem o enfoque direto e o indireto. A natureza das perguntas e do resultado da pesquisa foi resumida nas diferenças empíricas na Tabela 14.1 e nos exemplos dados ali e no início do capítulo. Na pesquisa fenomenológica é de suma importância ter perguntas claras desde o início porque a índole dessas perguntas (isto é, se são epistemológicas, ontológicas ou uma combinação dos dois tipos) determinará o projeto da pesquisa e os métodos escolhidos (como vemos na Tabela 14.2). Os pesquisadores fenomenológicos escolhem para seus estudos pessoas que experimentam o fenômeno em questão e costumam denominar “participantes” aquelas que aceitam tomar parte. Isto acontece especialmente no enfoque indireto em razão da postura adotada pelo observador (cf. Tabela 14.2). Entretanto, os pesquisadores que trabalham com um enfoque hermenêutico crítico também convidam essas pessoas para colaborarem com eles na investigação do fenômeno, em cujo caso é provável que os participantes sejam chamados de “pesquisadores auxiliares”.

Tabela 14.1 Diferenças básicas, empíricas e metodológicas

	ENFOQUE DIRETO	ENFOQUE INDIRETO
		
	<i>Sociologia fenomenológica</i>	<i>Fenomenologia existencial</i>
INTERESSES CENTRAIS	Busca de significados intersubjetivos comuns entre participantes. Geração de tipos gerais de experiência subjetiva.	Análise de conhecimento cotidiano, experiente, prático. Interpretação dos seres humanos como essencialmente autointerpretantes.
CONCEITOS	Consciência, ação no mundo exterior, experiência, ação racional, significados subjetivos, intersubjetividade significativa.	Dasein, isto é, ser-no-mundo, ser-com, significados de segundo plano compartilhados, enfrentamento envolvido no mundo.

COMPREENSÃO	Compreensão racional Verstehen – descobrir o que o participante quer dizer com sua ação, em lugar do significado que essa ação possa ter para outrem (inclusive um observador neutro).	Compreensão ontológica – suspensão de convenções de lógica/hermenêutica comum. Compreensão pré-reflexiva do segundo plano na atividade pragmática envolvida. A compreensão do ser está inserida na linguagem, nas práticas sociais, nas convenções culturais e nas interpretações históricas.
MUNDO DE VIDA	Atitude natural (ambiente cognitivo do mundo de vida) incorporada aos processos de experiências subjetivas humanas do fenômeno. Ação no mundo de vida.	Práticas de segundo plano compartilhado. Enfrentamento envolvido com o mundo.
MUNDO SOCIAL	Intersubjetividade Relacionamento “nós” (corrente de consciência compartilhada). Relacionamento “eles” (adotado pelo pesquisador por necessitar de objetividade).	Ser-com Modo de ser situado, social, compartilhado.
DIFERENÇAS EMPÍRICAS	Descrição e interpretação da ação social mediante tipificação. Perguntas empíricas sobre conhecimento e significado ligados a “mundos interiores”, p. ex., qual a natureza do conhecimento especializado profissional na enfermagem centrada na pessoa? Desenvolvimento de conhecimento prático abstrato, universais descontextualizados ou teoria, p. ex., um arcabouço conceitual para a enfermagem centrada na pessoa	Descrição e interpretação do ser humano. Perguntas empíricas sobre significados compartilhados, p. ex., que significa ser uma enfermeira centrada na pessoa? Desenvolvimento de conhecimento prático contextualizado e significados situados, relacionais e temporais, p. ex., interpretações que expliquem o significado de ser uma enfermeira centrada na pessoa.
DIFERENÇAS METODOLÓGICAS	Separação: - subjetivo e objetivo - verdade descoberta por meio de contemplação isenta.	Holismo: - abandono das noções de subjetividade e objetividade - verdade descoberta por meio da contemplação envolvida.
	A linguagem do dia a dia é uma chave para chegar ao contexto do significado subjetivo do indivíduo.	A linguagem do dia a dia é uma chave para chegar a significados, práticas, contexto social do segundo plano.
	Pesquisador interessado no pensamento racional do ator.	Pesquisador interessado no pensamento intuitivo: conhecimento incorporado, não verbal.
	Análise de dados para desenvolver “tipos de ideal” descontextualizados.	Síntese conforme princípios hermenêuticos para revelar evidências precognitivas.

A natureza da observação, indagação e interpretação de um ponto de vista metodológico também foi esclarecida anteriormente. A Tabela 14.2 resume as implicações para a coleta de dados mediante, por exemplo, observação participante, entrevistas não estruturadas, narração de histórias, reflexões escritas, notas de supervisão clínica, fotos, vídeos, poemas, pinturas e música. Há também um resumo de análise, síntese e interpretação de dados mediante um enfoque (TITCHEN & McINTYRE, 1993) moldado pelas ideias de Schutz (1970) e uma abordagem hermenêutica inspirada pela “fusão de horizontes” de Gadamer (1981).

Histórias do campo

Dawn Hobson

Esta história é sobre a coleta e posterior análise de dados obtidos em 18 meses de observação e entrevistas usando o “enfoque indireto” em fenomenologia. A história ressalta as grandes vantagens de um foco de pesquisa com tal envolvimento para ambientes onde muitos dos desafios práticos não são explícitos. Ela também aborda as dificuldades de uma integração tão próxima, bem como os desafios decorrentes de deixar os princípios fenomenológicos regerem o manejo de um conjunto de dados grande e complexo.

O estudo constituiu a base da minha tese de doutorado (HOBSON, 2003) e teve por objetivo estudar o envolvimento individual das enfermeiras com problemas morais percebidos quando se apresentavam em uma unidade oncológica. O pano de fundo do estudo foi uma base empírica inadequada em tomada de decisão ética. Existiam evidências de que faltava foco na prática clínica e, por consequência, não havia a percepção da defrontação das enfermeiras com uma questão moral. Para mim, isso fazia necessário um enfoque de pesquisa participativa pelo qual os juízos éticos intuitivos das enfermeiras fossem o foco do estudo. A literatura mostrava que as enfermeiras tinham dificuldade em exprimir esses juízos, que provavelmente ficavam ocultos na prática clínica cotidiana.

Sendo assim, eu precisava de um enfoque que preservasse as “vozes” dos participantes por meio de um processo de descrição detalhada dos valores por eles percebidos e incorporados. Neste aspecto, o enfoque de Heidegger pareceu-me especialmente útil. Estudar o ponto de vista prático das pessoas em situações para analisar significado e importância era exatamente o que eu queria fazer. Por isso optei por um enfoque fenomenológico existencial.

A coleta de dados foi feita durante 18 meses na ala de tratamento de câncer em fase aguda de um hospital universitário de Londres entre 1999 e 2001. Fizemos uso de participação com observação para ter acesso à experiência do dia a dia das enfermeiras da ala. Depois, entrevistas informais exploraram a percepção das enfermeiras dos problemas éticos que se apresentavam na ala.

Acesso ao “dia a dia”

Como Angie descreveu na Figura 14.1, o enfoque indireto em fenomenologia examina o segundo plano precognitivo dos participantes, de modo a esclarecer aspectos de seus mundos de vida e social. Participei do trabalho da ala para familiarizar-me com as experiências cotidianas das enfermeiras, bem como para desenvolver relações de confiança. Graças à minha instrução como enfermeira habilitada, eu tinha compreensão da linguagem e dos tipos de atividades que se realizavam. Também contava com maior facilidade de acesso às práticas de segundo plano compartilhado e enfrentamento envolvido com o mundo (Tabela 14.1). Estes fatores de integração à ala facilitaram-me o acesso aos valores expressos e aplicados pelas enfermeiras, e em especial à sua maneira de atribuir significação ética a certos aspectos do cuidado dos pacientes.

Interessava-me ter acesso à consciência das enfermeiras quanto a seus valores éticos e incorporados. Os valores expressos delas eram sabidos cognitivamente e eu cheguei a eles perguntando (cf. Tabela 14.2, perguntas). O acesso aos valores aplicados se deu pela observação mediante “ser-com” num modo de ser situado social compartilhado (Tabela 14.1). Isto implicou, na prática, ouvir a linguagem das enfermeiras no dia a dia com os pacientes, as histórias que elas contavam aos colegas e o que salientavam em momentos cruciais

de troca de informação, para entender o que era eticamente importante para elas.

Conquistar a confiança

Um obstáculo inicial para ser aceita na ala foi a dificuldade em conseguir acesso ao mundo real das enfermeiras e da assistência que elas prestavam. Eu cheguei à sala com o propósito explícito de virar uma participante e entabular um diálogo com as enfermeiras sobre sua prática. Não estava preparada para a dificuldade em negociar um tipo de relação de pesquisa “ser-com” com as enfermeiras. Dei-me conta de que para conseguir isso tinha de estar disposta a fazer o que elas faziam e a compartilhar as práticas de segundo plano e o “dia a dia”, com cadeiras higiênicas, camas e idas à far-

mácia. Só então eu poderia vivenciar a situação em que elas atuavam (Tabela 14.1 – maneiras situadas, compartilhadas, sociais de ser-com). Então as enfermeiras começaram a me procurar ativamente para contar-me coisas que achavam que eu deveria saber ou acontecimentos que eu deveria presenciar. Era interessante ver o que elas consideravam importante eu ouvir. Com isso, eu pude ter acesso àquilo que era importante para elas (Tabela 14.2 – escutar e perguntar). As enfermeiras começaram também a compartilhar seus sentimentos pessoais sobre determinados episódios da gestão assistencial – muitas vezes, cochichando. Assim, o acesso ao mundo cotidiano das enfermeiras facilitou depois o acesso às “histórias éticas” delas, revelando o que elas consideravam moralmente importante.

Tabela 14.2 Diferenças nos métodos de pesquisa

ENFOQUE DIRETO



Sociologia fenomenológica

ENFOQUE INDIRETO



Fenomenologia existencial

OBSERVAÇÃO

ENFOQUE DIRETO

Sociologia fenomenológica

Observador isento e não envolvido.

A observação não é o principal método porque não chega de forma confiável aos contextos de significado subjetivo do participante.

Às vezes usada para proporcionar:

- experiência comum compartilhada para discussão em entrevista aprofundada
- oportunidade, mediante conversações focadas durante a observação, de penetrar na mente dos participantes.

Conversas espontâneas/focadas gravadas em áudio para recordação estimulada em entrevistas.

ENFOQUE INDIRETO

Fenomenologia existencial

Observador ligado e envolvido.

Método essencial por ser preciso “ser-com” os participantes/compartilhar significados ontológicos e práticas de segundo plano e imersão no mundo de vida dos participantes.

As notas de campo registram atividade irreflexiva de outrem e própria, isto é, habilidades físicas e modos de ser-no-mundo (fisicamente, energeticamente, emocionalmente, intuitivamente, imaginativamente, sentimentalmente).

PERGUNTAS	O pesquisador faz perguntas abertas para instar à reflexão sobre a experiência cotidiana e teorização de senso comum.	Perguntar nas entrevistas e conversas espontâneas ajuda os participantes a relatar histórias em linguagem coloquial em lugar de refletir sobre a ação ou teorizar.
	Busca a compreensão dos participantes sobre suas maneiras conscientes de interpretar os contextos sociais, as situações e a lógica que norteia suas atividades.	As perguntas não visam estimular a reflexão sobre a experiência, mas ajudar o participante a se concentrar em histórias que importam, que têm valor (trazendo à tona o que é significativo para o participante).
	Força o questionamento do que se dá por certo (dúvida).	Instar os participantes a exprimir e questionar o significado de significados na prática cotidiana, mediante pintura, modelagem em argila, movimento, drama, música.
	Pergunta a opinião dos participantes sobre suas próprias situações, decisões e medidas adotadas.	
	Adota um enfoque aberto para garantir que os participantes de suas próprias maneiras de interpretar ações/contexto social.	
	Faz aos participantes perguntas específicas e não gerais, para ter melhor acesso a práticas e conhecimento dado por certo (perguntas gerais induzem respostas gerais sobre teoria e o que eles fazem habitualmente).	
INTERPRETAÇÃO (cf. em TITCHEN & McINTYRE [1993] um enfoque baseado nas ideias de Schutz [1970] e em Titchen (2000) um enfoque hermenêutico inspirado pela “fusão de horizontes” de Gadamer [1981])	O objetivo é representar (reapresentar) compreensões, contexto de significado subjetivo ou constructos de “primeira ordem” dos participantes com o contexto de significado objetivo ou constructos de “segunda ordem” do pesquisador para criar uma tipificação ou “tipo de ideal” abstrato.	O pesquisador se vale de seus conhecimentos, emoções, intuições e imaginação para compreender nuances, sutilezas e significados contidos em textos.
	A tipificação descreve e interpreta como os participantes entendem uma situação que era comum a todos ou a todos os exemplos de um mesmo caso.	Interpreta o significado de significados nos textos.
	Busca compreender os constructos dos participantes passando do contexto do significado objetivo para o subjetivo – alcançando ao suspender os preconceitos e critérios teóricos anteriores .	Traz suas interpretações, seus preconceitos e seus “horizontes” para dialogarem – dialeticamente – com o texto dentro do círculo hermenêutico.
		Círculo hermenêutico – processo reiterativo de observar as partes em relação ao todo e o todo em relação às partes.
		Interpretação é síntese ou “fusão de horizontes”, isto é, “horizontes/preconceitos dos participantes e do pesquisador.
		Expressão artística, p. ex., metáfora, imaginário, poesia para síntese de dados e disseminação.

Tomei extensas notas de campo durante este período de trabalho com as enfermeiras, com uma descrição dos acontecimentos, registros de conversações e impressões sobre as reações das enfermeiras ante determinados eventos. Estas notas foram reunidas num pacote de software de análise qualitativa chamado Nud.Ist (*Non numerical unstructured data: Indexing, searching and theorizing* – Dados não numéricos e não estruturados: Indexação, busca e teorização). Eu o escolhi porque fazia possível codificar e armazenar dados, linha por linha, em torno de conceitos analíticos centrais chamados “nodos”. Deste modo, na prática, eu podia agrupar dados em torno de enfermeiras consideradas individualmente e depois desenvolver categorias compartilhadas para estruturar a análise.

Minha tese ficou sob a supervisão conjunta dos departamentos de filosofia e enfermagem. Meu supervisor de filosofia era um fenomenologista para quem interagir com situações clínicas em entrevistas e notas de campo era assustador, mas também empolgante, pois assim podia aplicar conceitos existenciais a realidades observáveis. Ele dava orientação durante a coleta e a análise de dados, para garantir que o “rosto” das pessoas não se perdesse na pressão por atropelar conceitos analíticos.

Entrevistei as mesmas 18 enfermeiras com quem estivera trabalhando, que já me conheciam e se sentiam à vontade para falar sobre seus sentimentos. Como eu voltava a trabalhar com elas após a entrevista, os dados contextuais forneceriam um comentário sobre o que tinha sido conversado. As entrevistas davam às enfermeiras a oportunidade de falarem mais e abordar áreas de interesse em seu campo de prática.

Durante as entrevistas, o diálogo entre nós desenvolvia e moldava as perguntas e as respostas. Não que eu estivesse expondo *minhas* experiências, mas ao escutar as respostas delas podia ver sua interpretação das perguntas e permitir que ela matizasse o significado elaborado. Assim, as perguntas passaram a fazer parte de um processo circular. Em outras palavras, por meio da observação e das perguntas os participantes e eu ingressávamos num círculo hermenêutico e interpretávamos significados mediante uma síntese ou “fusão de horizontes” (Tabela 14.2 – interpretar), processo este que eu continuei a aplicar

até o fim da interpretação dos dados. Ao registrar detalhes como pausas e ênfases na posterior transcrição foi possível que este processo e o significado em desenvolvimento ficassem mais claros. Como disse antes, eu voltava a trabalhar junto com as enfermeiras depois da entrevista, o que me permitia alcançar uma compreensão mais ampla (cf. Tabela 14.2, interpretar: primeiro ponto).

Lidando com os dados

Os dados observacionais e de entrevistas foram interligados para que se chegasse a uma descrição contextual dos modos de ser de cada enfermeira. Destarte a análise podia se valer de uma compreensão integrada das experiências das enfermeiras, onde diferentes tipos de dados se interligavam em lugar de ser usados para o exame crítico do outro. As transcrições das entrevistas e as notas de campo foram usadas para criar um texto para cada enfermeira, por meio do qual se identificaram experiências cruciais vinculadas com problemas éticos. Por ter participado dos eventos em questão eu pude perceber os significados variados que as enfermeiras atribuíam em tais situações. Ao resumir os textos das enfermeiras vi quais eram as experiências compartilhadas entre elas.

Graças ao tempo passado junto com cada enfermeira e o nível de acesso que isto possibilitou, o estudo pôde examinar os muitos empecilhos à tomada de decisões éticas. Tanto as enfermeiras a título individual quanto a equipe médica como um todo evitavam as questões éticas. Em muitos casos, as enfermeiras não se sentiam capazes de perguntar sobre a assistência da qual participavam, e sua estratégia de distanciamento emocional para enfrentar a situação impedia seu vínculo moral com os pacientes. Esta conclusão resultou do fato de ter estado envolvida com o mundo de vida dos participantes (Tabela 14.1).

A falta de uma linguagem ética crível na prática e os efeitos da tomada de decisão hierárquica também obstaculizaram a discussão aberta de questões éticas. Estas descobertas se deram primeiro no nível individual e depois, conforme o estudo avançava, foi impossível não perceber que elas eram comuns entre as enfermeiras e ainda mais no tratamento sistemático de pacientes moribundos.

Ao mesmo tempo, o meu tipo de envolvimento na ala do hospital começou a afetar a minha capacidade de continuar como pesquisadora e também como participante. Ser uma pesquisadora envolvida e vinculada tinha consequências (Tabela 14.2).

Consequências do envolvimento emocional

Eu tinha observado que não se falava das questões éticas e que aparentemente não se tomavam decisões quanto a elas. Entretanto, eu não fazia perguntas que fossem ao cerne deste assunto porque me identificava muito com as enfermeiras, depois de ter compartilhado tanto com elas. Portanto, eu não estava seguindo certas linhas essenciais de investigação, mas me via na tentação de desistir de toda pretensão de pesquisar para me envolver totalmente e limitar-me a ajudar. Foi escrevendo e revisando trechos do diário e notas de campo que eu me dei conta do que acontecia. Vi que estava ficando imersa demais naquele ambiente para ter condições de atuar eficazmente como pesquisadora.

Como já tinha ouvido e lido sobre as vantagens da supervisão clínica, eu resolvi procurar um orientador adequado. Felizmente, havia na minha universidade uma pesquisadora sênior com considerável experiência clínica em oncologia e que não estava envolvida na pesquisa nem tinha a ver com o hospital. Portanto, ela podia ser imparcial embora conhecesse o tipo de assistência que se dava aos pacientes naquela unidade. Ela escutou meus relatos do que acontecia na ala e refletiu comigo sobre minhas reações. Isto me ajudou muito para retomar uma atitude de participante em contraste com outra de total envolvimento. Com isso, eu pude planejar o foco da coleta de dados com maior clareza.

Para fazer pesquisa fenomenológica existencial é preciso ter maturidade e capacidade de reflexão, mantendo uma postura crítica ao mesmo tempo em que se vivencia a experiência diária das pessoas que estão ao lado. É fundamental contar com bom apoio emocional e intelectual. Um bom supervisor de pesquisa poderá proporcioná-lo em certa medida, mas será muito importante um maior apoio emocional para o pesquisador se manter no caminho certo.

Contudo, ao adotar na pesquisa uma atitude de envolvimento, com foco na interpretação do in-

divíduo do que é importante, eu tive a vantagem de revelar o que muitas enfermeiras achavam estar “embaixo do tapete”. Fatos que aconteciam no dia a dia foram exprimidos pela primeira vez, dando ao pessoal hospitalar a possibilidade de enfrentar as questões éticas abertamente.

Lugar de repouso

Minha metodologia de pesquisa foi elaborada especialmente para as questões que se apresentavam. Interessava-me ter acesso aos valores incorporados pelas enfermeiras e à consciência delas sobre esses valores. No entanto, resolvi enquadrar o estudo firmemente na fenomenologia existencial porque precisava adotar uma postura de observador vinculado e envolvido para chegar aos assuntos éticos práticos. Eu queria também interpretar os dados que surgiam de valores expressos, descritos na Figura 14.1 como “buscar nas entrelinhas”. Como Angie assinala, é possível conciliar diferenças metodológicas com uma postura epistemológica e ontológica transparente. Para isto foi de grande ajuda meu supervisor de filosofia, ao mostrar que, havendo uma sólida compreensão dos compromissos fenomenológicos, a abordagem pode ser menos restritiva e mais criativa do que quando os pressupostos não são explícitos. Em lugar de exigir dos pesquisadores a leitura de volumes de filosofia, a fenomenologia pode instá-los a manejar com mais vigor as metodologias disponíveis para este fim. A ajuda especializada pode trazer inspiração vital ao processo.

O método que eu usei foi muito útil para trazer à tona problemas ainda não expressos ocultos no dia a dia. Também apresentava armadilhas para a reflexividade em períodos de intensa exposição ao mundo social e o mundo de vida dos participantes.

Referências anotadas

BENNER, P. (ed.). *Interpretive Phenomenology: Embodiment, Caring, and Ethics in Health and Illness*. Londres: Sage. [Dá apoio teórico e prático para todas as etapas da investigação hermenêutica heideggeriana; por exemplo, como dialogar com textos mediante o desenvolvimento de casos paradigmáticos, modelos e análises temáticas.]

- DEWING, J. (2007). "An exploration of wandering in older persons with a dementia through radical reflection and participation". Universidade de Manchester [Tese de doutorado]. [Esta tese criativa contribui para a nossa compreensão sobre: inclusão de pessoas de idade com demência em pesquisas; aplicação dos princípios de ciências humanas de van Manen; uso das ideias de Merleau-Ponty em metodologia e conclusões de pesquisa.]
- DEY, I. (1993). *Qualitative Data Analysis*. Londres/Nova York: Routledge. [Eu (DH) usei este livro para ajudar-me a utilizar software de análise de dados qualitativos sem prejudicar o enfoque fenomenológico.]
- DRAPER, P. (1994). "Nursing research and the philosophy of hermeneutics". *Nursing Inquiry*, 3 (1), p. 45-52. [Apresenta uma descrição "trabalhada" muito útil de um enfoque fenomenológico em enfermagem.]
- DREYFUS, H. & MAGEE, B. (1987). "Husserl, Heidegger and modern existentialism". In: MAGEE, B. (ed.) *The Great Philosophers: An Introduction to Western Philosophy*. Londres: BBC Books, p. 254-277. [Em conversação crítica com Brian Magee, Hubert Dreyfus explica claramente as ideias fundamentais das fenomenologias de Husserl e Heidegger, bem como as diferenças entre elas.]
- HIGGS, J.; TITCHEN, A.; HORNSFALL, D. & ARMSTRONG, H. (2007). *Being Critical and Creative in Qualitative Research*. Sydney: Hampden. [Para mergulharmos no círculo hermenêutico precisamos criar espaços abertos, afastar-nos da multidão, suspender as convenções de lógica comum e participar de processos mais afins com a apreciação e a expressão artísticas. Este livro pode dar o empurrão para o pesquisador achar seu próprio jeito. Também é fonte de inspiração para métodos de pesquisa inovadores.]
- KRISHNASAMY, M. (1999). "Nursing, morality and emotions: Phase 1 and phase 2 clinical trials and patients with cancer". *Cancer Nursing*, 22 (4), p. 251-259. [Um exemplo de aplicação cuidadosa de um enfoque fenomenológico em cuidado paliativo.]
- RIESSMAN, C.K. (1993). *Narrative Analysis – Qualitative Research Methods Series 30*. Newbury Park, CA: Sage. [Uma excelente visão da análise hermenêutica de transcrições de entrevistas.]
- SCHUTZ, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations*. Londres: The University of Chicago Press [Ed. H.R. Wagner]. [Este livro apresenta um sistema de pensamento e procedimento sociológicos em linguagem acessível com conceitos que os pesquisadores podem usar para desenvolver estratégias sistemáticas de coleta e análise de dados.]
- VAN MANEN, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Nova York: University of New York. [Um livro que deve ser lido por pesquisadores, com concepções modernas de fenomenologia.]

Referências adicionais

- EDWARDS, C. & TITCHEN, A. (2003). "Research into patients perspectives: Relevance and usefulness of phenomenological sociology". *Journal of Advanced Nursing*, 44 (5), p. 450-460.
- GADAMER, H.-G. (1981). *Reason in the Age of Science*. Londres: MIT.
- GIORGI, A. (2005). "The phenomenological movement and research in the human sciences". *Nursing Science Quarterly*, 18, p. 75-82.
- HEIDEGGER, M. (1962). *Being and Time*. Nova York: Harper and Row [1. ed., 1927] [Edição brasileira: *Ser e tempo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012].
- HOBSON, D. (2003). *Moral silence? – Nurses' experiences of ethical decision-making at the end of the life*. Londres: City University [Tese de doutorado não publicada].
- HUSSERL, E. (1964). *The Idea if Phenomenology*. Haia: Nijhoff [Trad. de W. Aston e G. Nakhikan].
- McCORMACK, N.B. (2001). *Negotiating Partnerships with Older People: A Person-Centred Approach*. Aldershot: Ashgate.
- MUNCEY, T. (2006). "Mixing art and science: A bridge over troubled waters or a bridge too far?" *Journal of Research in Nursing*, 11, p. 223-233.
- PORTER, S. (2008). "Nursing research and the cults of phenomenology". *Journal of Research in Nursing*, 13, p. 267-268.
- STEINER, G. (1978). *Heidegger*. Londres: Fontana.

TITCHEN, A. (2000). *Professional Craft Knowledge in Patient-Centred Nursing and the Facilitation of its Development*. Oxon: Ashgate [Tese de doutorado].

TITCHEN, A. & McINTYRE, D. (1993). "A phenomenological approach to qualitative analysis in nursing research". In: TITCHEN, A. (ed.). *Changing Nursing Practice through Action Research* – Relatório n. 6. Oxford: National Institute for Nursing, p. 29-48.

OBSERVAÇÃO

Bridget Somekh, Instituto de Pesquisa Educacional e Social, Universidade Metropolitana de Manchester, Reino Unido, e Universidade de Canterbury, Nova Zelândia.

Liz Jones, Instituto de Pesquisa Educacional e Social, Universidade Metropolitana de Manchester, Reino Unido.

Resumo

- Maneiras de conceituar o mundo (positivista; interacionista social; etnográfica; desestruturativa).
- A subjetividade do pesquisador.
- O impacto do observador no observado.
- Uso da tecnologia para registrar.
- Principais teóricos e autores:
 - Michael V. Angrosino
 - Maurice Galton
 - Clifford Geertz
 - Erving Goffman
 - Philip Jackson

Conceitos fundamentais

Bridget Somekh

Habituados à observação, os pesquisadores de ciências sociais ficam sensibilizados pelo fascínio de observar pessoas a se ocuparem de sua vida cotidiana. Nos últimos anos surgiu um fenômeno interessante que é o comportamento das pessoas que usam telefones celulares: assim que elas se co-

municam, seu discurso e seu comportamento não verbal se tornam adequados à pessoa com quem estão falando “virtualmente” e, em graus variáveis, inadequados ao ambiente físico e às pessoas que as rodeiam. É fácil observar padrões – as pessoas começam quase sempre dizendo onde estão (“Estou no trem...”) e dão detalhes de sua vida pessoal e seu trabalho de um modo muitas vezes surpreendente para quem está perto. Reparamos neste porque é novo. Outros comportamentos padronizados são igualmente fáceis de observar se a gente se propõe a fazê-lo sistematicamente.

A observação é um dos métodos mais importantes de coleta de dados. Ela implica estar presente em uma situação e registrar as impressões causadas pelo que acontece. O principal instrumento de pesquisa é o eu, que colhe conscientemente dados mediante a visão, o ouvido, o gosto, o cheiro e o toque. Valendo-se de diversos meios de armazenamento, o observador guarda essas impressões para examiná-las minuciosamente e analisá-las depois do acontecimento. Um dos problemas óbvios é a suma complexidade do comportamento humano, quer individualmente ou em grupos, bem como a

impossibilidade de o pesquisador registrar todas as suas impressões de forma completa. Soma-se a isto a subjetividade do pesquisador que, ao mesmo tempo em que colhe dados sensoriais, está refletindo sobre suas impressões e interpretando o significado do comportamento e dos eventos observados. O registro da observação é necessariamente o resultado de escolhas sobre o que observar e o que registrar, feitas quer no momento da observação, em resposta a impressões, quer antes dela, no intuito de impor alguma ordem aos dados.

Maneiras de ver o mundo

O que se observa está ontologicamente determinado, isto é, depende em muito grande medida de como o observador conceitua o mundo e de seu lugar nele. Por exemplo, se o ponto de partida é uma crença positivista de que o mundo é exterior ao observador e que fatos sobre pessoas, localizações e eventos podem ser registrados sem dificuldade (cf. JONES, cap. 23), os principais problemas metodológicos serão como fazer observação exata e mitigar o efeito da propensão do observador. A observação terá de ser um processo sistemático e estruturado, para que depois seja possível categorizar os dados para análise quantitativa e estatística. Um bom exemplo de dados de observação colhidos e analisados desta forma seriam os muitos estudos realizados sobre o tempo que transcorre desde que os professores fazem uma pergunta em sala de aula até que eles a reformulam ou respondem. Admite-se hoje que a pausa é quase sempre breve demais para os alunos terem realmente oportunidade de responder se for necessário pensar na pergunta. Esta descoberta importante resultou de observações feitas em sala de aula que mediram a duração das falas dos professores e dos alunos e o lapso exato entre essas falas.

Se, por outro lado, o ponto de partida for o pressuposto interacionista simbólico de que o comportamento resulta da interação entre indivíduos e grupos e que boa parte dele é fortemente padronizado ou “rotinizado”, em uma espécie de trabalho de ação-reação (GARFINKEL, 1984; GOFFMAN, 1959) o observador procurará – e sendo assim é

provável que veja – “padrões” de comportamento. A interpretação da interação professor/aluno mencionada antes incorporaria então o reconhecimento do trabalho mútuo de que participam, onde ambas as partes esperam que as respostas dos alunos sejam breves (de três a cinco palavras) e dadas com rapidez (sem necessidade de pensar antes) e que os professores que não receberem resposta alguma tornem a fazer a pergunta a outro aluno ou a respondam eles mesmos. Isto implicaria que a observação deveria ter o objetivo de fazer um registro tão completo quanto possível das palavras e dos comportamentos, gravando som ou vídeo e analisando as gravações em busca de padrões. Estes podem ser óbvios, se forem novidade (como no caso dos usuários de telefones celulares), ou passar despercebidos até virem à tona com a análise, por estarem entranhados na experiência prévia do observador (como no caso do professor e do aluno).

Mais uma vez, porém, se a pesquisa estiver baseada num enfoque etnográfico (cf. FRANKHAM & MacRAE, cap. 4), o processo de observação será sumamente participativo e o pesquisador procurará observar de maneira inconclusiva, sem deixar nada de fora e reparando no máximo de detalhes possível, orientado por algumas categorias abrangentes (p. ex., os conceitos de cultura, gênero e classe social). O objetivo aqui é que, por meio da imersão, o pesquisador consiga interpretar os significados culturais inerentes ao comportamento verbal e não verbal. A análise dos dados da observação há de adotar então o que Geertz (1973: 24) chama de “enfoque semiótico” para a “interpretação de culturas”, inferindo significados com base na complexidade. A respeito deste tipo de observação, Geertz diz que “o objetivo é extrair grandes conclusões de fatos pequenos, mas de textura muito densa” (1973: 28).

Todavia, se o ponto de partida é a desconstrução (cf. BURMAN & MaCLURE, cap. 33) o observador pretenderá contestar qualquer interpretação “óbvia” daquilo que se observa e procurar meios de revelar camadas de significado subjacentes. A história de campo de Liz Jones exemplifica este enfoque na segunda parte deste capítulo.

Maneiras de observar

Como temos visto, o arcabouço metodológico para a pesquisa determinará em grande parte o que é “visto” e é, portanto, o fator crucial na escolha do método de observação entre as opções expostas a seguir.

Observação estruturada

Este método consiste em estruturar a observação sobre um programa preparado com antecedência. Uma vez que os programas predeterminam as categorias de comportamento/fala que serão observadas e estão inevitavelmente sujeitos à influência das expectativas do pesquisador, em geral é melhor desenvolver um programa específico para um determinado estudo de pesquisa. O Fiac (*Flanders Interaction Analysis Categories*) é um exemplo de programa de observação desenvolvido como método repetível para observar a fala do professor e dos alunos em sala de aula com confiabilidade interobservador (i. é, mínimas diferenças devidas à tendência do pesquisador) (FLANDERS, 1970: 34). O programa de observação oferece:

- 7 categorias de “fala de professor” – 3 categorias de “resposta” (aceita/esclarece; elogia ou encoraja; aceita ou usa ideias dos alunos) e 4 categorias de “iniciação” (fazer perguntas; lecionar; dar diretrizes; criticar ou justificar a autoridade);
- 2 categorias de “fala de aluno” – resposta e iniciação;
- 1 categoria para “silêncio ou confusão”.

O trabalho do observador é “codificar” a fala observada anotando um dos números de categoria num programa de observação a intervalos regulares (p. ex., cada cinco segundos). O Fiac é uma ferramenta excelente para o fim a que se destina, mas resulta em uma observação sumamente seletiva. Por exemplo, não há distinção alguma entre perguntas “fechadas”, que admitem como resposta um sim/não ou a menção de um fato, e perguntas “abertas”, que pedem uma opinião. Há um pendor entranhado nas categorias do Fiac, uma vez que sete categorias se aplicam à fala do professor e apenas duas à do aluno e ele realmente funciona

melhor em situações onde o professor trabalha com a turma toda (e é mais provável que a fala do professor predomine). Em salas de aula organizadas com base no trabalho de grupo, onde o professor circula em volta da sala, os pesquisadores têm de optar entre observar e registrar apenas um grupo ou usar com muita frequência a categoria 10 (“silêncio ou confusão”).

Observação não estruturada

Outro método é sentar-se num lado ou no fundo da sala e tomar notas detalhadas. Neste enfoque holístico o pesquisador se norteia por seu conhecimento prévio e sua experiência e “vê” através da lente peculiar de seus valores elaborados socioculturalmente, que dependem de sua história de vida e de fatores como gênero, etnia, classe social e bagagem disciplinar e profissional. Geralmente se tomam com antecedência decisões abrangentes sobre o tipo de coisas a serem registradas, quer com base na análise de outros dados já colhidos (p. ex., dados de entrevista ou questionário), quer em razão do foco da pesquisa. É melhor registrar as principais falas literalmente, pois desta forma os significados intencionais ficam menos obscuros e o processo costuma ser mais rápido. Convém desenhar um “mapa” para mostrar a localização dos móveis, numerar os participantes e indicar movimentos com linhas de pontos, setas e números secundários (2a, 2b); pode-se anotar a hora na margem esquerda para registrar a velocidade da sequência de eventos.

Estudos de seguimento

Aqui o pesquisador segue um dos participantes com ou sem prévio consentimento (há aspectos éticos no último caso). O objetivo é estudar a pessoa seguida ou compartilhar as experiências dela. Um exemplo do último caso seria um estudo de seguimento realizado em uma prisão com o intuito de entender a experiência de ser um detento. Curiosamente, os pesquisadores que se integram a um grupo e imitam seu comportamento geral chamam bem pouca atenção e influem relativamente pouco no comportamento desse grupo.

Observação participante

O observador participante tem visão excepcional do comportamento e das atividades daqueles a quem observa, uma vez que participa dessas atividades e está em certa medida inserido na cultura do grupo. Entre as desvantagens está o fato de que as tarefas atribuídas pelo grupo podem fazer com que a atenção do observador se desvie do objetivo da pesquisa, além de ser muito mais difícil tomar notas, o que pode ter de ser feito depois do evento, idealmente no fim da tarde do mesmo dia. Também é preciso tomar o cuidado de não ficar imerso demais na cultura do grupo e perder de vista outras perspectivas.

Efeito do observador nas pessoas observadas

O observador sempre causa algum efeito nas pessoas a quem observa, que no pior dos casos podem ficar tensas e ter uma forte sensação de estarem representando e até de serem inspecionadas. Os efeitos negativos serão menores se desde o início as pessoas souberem quais são os objetivos da observação, como se usarão os dados e quem terá acesso a eles. Convém o observador usar roupa conforme com o contexto e que indique igualdade de condição com aqueles que estão sendo observados.

Uso de tecnologia para registrar observações

As gravações de áudio e vídeo não tornam prescindíveis as notas de campo, pois a tecnologia cuida de manter apenas um registro parcial e não pode substituir a sensibilidade do “eu” do pesquisador, aberto a nuances de significado e interpretação.

Gravação de áudio e transcrição

A qualidade do som da gravação é da maior importância, especialmente quando se trata de gravar num ambiente barulhento. Os “gravadores de voz” digitais do tipo dos da linha Olympus são pequenos e leves e fazem gravações de alta qualidade. Aqueles que são desmontáveis e contêm uma unidade de memória USB são muito úteis, uma vez que fazem possível o acesso aos arquivos

diretamente num computador. Os gravadores de voz com sistema de redução de ruído centrado na pessoa que fala são bons. Escolha onde colocar o gravador, pois isto determinará o que será gravado com maior clareza. Pode ficar guardado num bolso (não necessariamente do pesquisador) na altura mais adequada (p. ex., a altura da cintura quando se trabalha com crianças pequenas). Para analisar os dados é preciso transcrever a gravação de voz, quer fazendo uma transcrição completa de tudo que foi dito, quer apenas de trechos selecionados. Neste último caso, escute primeiro a totalidade da gravação e faça anotações breves sobre o conteúdo antes de escolher. A transcrição leva muito tempo, mas fornece excelentes dados.

Gravação em vídeo

O vídeo digital é muito mais útil do que o sistema de gravação tradicional porque é mais fácil e rápido de editar, permitindo também selecionar facilmente imagens individuais para exibição ou impressão. Lembre-se de que a câmera de vídeo está apontada em uma única direção que exclui bastante atividade. Ela pode ser colocada sobre um tripé e programada para gravar continuamente, o que é um jeito de reduzir o efeito nos participantes, além de evitar mais “exclusões” decorrentes de descontinuidades na gravação. No entanto, aqui é preciso chegar a um meio-termo porque o pesquisador tem mais controle do que é observado quando opera a câmera manualmente. Como na gravação de áudio, é preciso trabalhar bastante para preparar os dados em vídeo para a análise. O primeiro passo é assistir a toda a gravação e selecionar trechos para estudo detalhado. A análise dos dados em vídeo pode ser feita por um processo indutivo de codificação aberta. Para isto é necessário transcrever as falas e ter alguma maneira de gravar notas adicionais sobre as imagens. Há também diversos pacotes de software que permitem analisar dados em vídeo na tela, com recursos para um exame muito minucioso e detalhado, embora o processo seja sumamente demorado. Portanto, em muitos casos só se pode analisar uma pequena quantidade de dados. Talvez seja mais conveniente trabalhar com uma ampla variedade de dados e optar por um método de aná-

lise mais holístico. Conversar sobre os vídeos (sem fazer a transcrição a princípio) é quase sempre muito proveitoso para ajudar a todos os envolvidos a “verem” mais.

Imagens fixas digitais

Uma câmera digital pequena com foco automático e zoom é ideal para registrar imagens fixas. Pode-se usar essa câmera para registrar sistematicamente uma sequência de eventos num período de tempo; por exemplo, tirando uma foto a cada minuto. Como há uma grande diferença entre tirar fotos socialmente e tira-las para uma pesquisa, pode ser conveniente planejar com cuidado que tipos de imagens serão mais úteis como dados para o estudo. É importante que as imagens que incluam pessoas não sejam “poses”, mas sim um registro do comportamento normal, na medida do possível. Se os participantes tiverem dado prévia autorização para ser fotografados, é bem provável que logo se esqueçam da câmera.

Implicações para o projeto de pesquisa

O enfoque adotado para coletar, registrar e analisar os dados de observação depende do araboço metodológico da pesquisa. O modo de o pesquisador entender o “ser no mundo” (ontologia) e a natureza do conhecimento (epistemologia) há de influenciar profundamente tanto o processo de observação como a análise dos dados colhidos. Independentemente do enfoque da observação, é de importância crucial preparar bem o trabalho. No caso de observações estruturadas, é preciso preparar os programas para que os dados colhidos sejam exatamente os apropriados ao estudo dos temas específicos da pesquisa. No caso de observações não estruturadas, é preciso ponderar bem o tipo de relacionamento que se tem de estabelecer com os participantes e como apresentar o pesquisador para consegui-lo. Isto também implicará várias decisões práticas. Por exemplo, o que usar e quanta informação se deve dar antecipadamente sobre o objetivo da pesquisa. Todos os tipos de observação consistem em invadir o espaço de outras pessoas e elaborar significados com base na experiência de participar das atividades delas, em lugar de através

do filtro das descrições que elas fazem dessas atividades. Aqui o principal problema é o bem conhecido descompasso entre intenções e efeitos (p. ex., os entrevistados costumam afirmar que se comportam de uma maneira que a observação não corrobora totalmente). Logo, a construção de significado que o pesquisador faz com base na observação dificilmente coincide com as construções de significado feitas pelos participantes com base em sua experiência de tomar parte no que está a ser observado. A observação é, portanto, bem mais ameaçadora que a entrevista e suscita várias questões éticas. Por isso é sumamente importante buscar o “consentimento informado” e combinar, antes de realizar a observação, um “código de prática” que regule a propriedade e o uso dos dados (cf. PIPER & SIMONS, cap. 3).

Histórias do campo – efetuar observações na investigação de um profissional pesquisador

Liz Jones

*E como as histórias permaneciam em forma fluida, elas mantinham a capacidade de mudar, de tornarem-se novas histórias, de unir-se a outras histórias e assim virarem ainda outras histórias (RUSHDIE, S. *Haroun e o mar de histórias*, 1990).*

Meu propósito é dar exemplo de como as observações escritas realizadas no contexto da investigação de um profissional para estudos de doutorado passam a ser um meio de autoexame. De modo geral, os professores que trabalham com crianças muito novas – como era o meu caso – dedicam bastante tempo a observá-las atentamente. A observação cuidadosa é o alicerce do bom ensino, onde se detectam os pontos fortes e fracos das crianças no momento para que se possa acompanhar o aprendizado dali em diante. Neste exemplo, as observações visam à objetividade e podem ser vistas como reflexos da realidade. Mas quais seriam as repercussões de se adotar uma postura diferente quanto à linguagem e ao significado? Quais seriam algumas das consequências de assumirmos

uma atitude céтика a respeito da linguagem e da sua capacidade de nos dizer como são as coisas – inclusive a sala de aula de maternal – realmente?

O que vem a seguir tenta ilustrar a interação dinâmica entre observar eventos, escrever sobre eles e depois submeter esses textos a práticas de desconstrução. Um trabalho como esse pode ser proveitoso, pois as observações podem virar “histórias habilitantes” (BERNSTEIN, 1983) que podem servir para “compreendermo-nos reflexivamente como pessoas que escrevem sobre determinadas situações em momentos concretos” (RICHARDSON, 1993: 516).

A meu ver, uma leitura reflexiva tem a capacidade de evidenciar de que forma certos pontos cegos pessoais (LATHER, 1993: 91) bloqueiam a visão necessária ao pensamento criativo. Em resumo, quero encenar como uma história mudou e virou uma nova história...

Observação do mundo inconstante da sala de aula de maternal

A pesquisa para o doutorado teve lugar no maternal de uma escola primária localizada num bairro pobre do centro de Manchester, na Inglaterra. Um dos objetivos principais da pesquisa era mostrar como as identificações das crianças evidenciadas no seu uso da linguagem contribuíam para o desenvolvimento da identidade, com especial ênfase no gênero. Concretamente, isto implicava coletar exemplos de interações das crianças com seu professor e entre elas. Escolher quais interações estudar era certamente um problema. As crianças da sala de aula do maternal tinham autonomia física relativamente ampla. Encorajadas a assumirem certo controle de seu aprendizado, as crianças com frequência decidiam o lugar da sala onde queriam ficar e o tipo de atividade a que desejavam se dedicar. A inconstância deste contexto especial tinha implicações quanto aos possíveis modos de se realizar as observações. O trabalho de mestrado – também uma pesquisa de profissional – tinha contribuído para a evolução de minhas técnicas observacionais. Ali eu tinha aprendido – por exemplo – a levar sempre o diário de pesquisa comigo. Nele eu rabiscava anotações sobre aspectos da vida na sala de aula, inclusive com descri-

ções das brincadeiras das crianças e trechos de suas conversas. Tendo trabalhado com crianças pequenas por algum tempo, eu também adquirira considerável habilidade em trabalhar com um grupo de crianças ao mesmo tempo em que “bisbilhotava” outras. Outras vezes, as crianças envolviam-me em suas brincadeiras. Por consequência, havia oportunidades de observar como participante e como não participante e, como o diário de pesquisa tinha virado coisa tão conhecida, fazendo parte de minha pessoa como professor, as crianças aceitavam sua presença com facilidade. Assim, eu fazia observações imediatas e, em momentos mais sossegados do dia escolar, acrescentava reflexões para enriquecer e categorizar as notas iniciais.

Certamente, foi preciso decidir o que devia e o que não devia ser registrado. Não fazia sentido imaginar que esses registros pudesse abranger absolutamente tudo. Como Martin e Bateson salientam, “a escolha dos aspectos específicos a medir e o modo de se fazer esta medição deveriam refletir questões explícitas” (1986: 12-13).

Todavia, meus critérios de escolha de determinados fenômenos não se basearam em “questões explícitas”. Selecionei os casos onde as crianças pareciam estar explorando um leque de “posicionamentos sociais” por meio de seus mundos imaginários (DAVIES, 1989). A interpretação de personagens foi uma valiosa fonte de dados. Também notei trechos de conversas das crianças onde elas demonstravam ser capazes de passar do papo trivial cotidiano para meditações mais ambiciosas e imaginativas. Atraíam-me particularmente os momentos que tinham o efeito de abalar meus critérios e pressupostos, que eu inevitavelmente incorporava a noções como as de “a criança” ou “identidade”. Além disso, registrei exemplos que, por diversas razões, tinham mexido com a bagagem ideológica e teórica que me acompanhava nessa experiência no maternal.

As observações escritas funcionavam em dois níveis. Primeiro elas captavam rapidamente características da vida na sala de aula e depois revelavam aspectos de mim mesma, inclusive adesões a determinados sistemas de valores. A desconstrução das observações ajudava-me a afrouxar essas adesões e com isso criava um necessário espaço con-

ceitual onde podia considerar meios mais criativos. O que vem a seguir exemplifica este processo.

Uma observação do campo (Apontamento no diário)

Lisa e Michael estão no setor onde se guardam as roupas para representar. Lisa amarra uma tira de pano em volta da cabeça de Michael. Em seguida, ele faz o mesmo para ela. Agora as duas crianças viraram caratecas. Não há luta real entre elas. É só muita pose, com braços, pernas, mãos e rostos indicando que elas estão executando algum tipo de arte marcial. Michael diz ser “Leonardo”. Lisa declara “Eu serei o amigo do Leonardo”. Michael responde que “Meninas não podem ser parceiras da gente”. Então eu intervenho para raciocinar com Michael. Tento ressaltar que ele e Lisa estiveram “brincando tão bem juntos”, pergunto se por acaso eles não são amigos e, então, “por que Lisa não pode ser parceira?” Michael não dá nenhuma resposta verbal. Parece desconfortável, como se estivesse ganhando uma reprimenda. Ele se vira, evita meu olhar e olha para seus pés. Lisa parece perplexa. Eu faço mais um apelo a Michael: “Será que Lisa poderia ser sua parceira? Afasto-me das crianças esperando que com isso a situação se resolva.

Atividades para

Evidentemente, em vista da postura que foi expressa no que se refere a linguagem e significado, a ideia de que o relato anterior seja imparcial é insustentável. Talvez seja melhor considerar a história/observação anterior mais como uma invenção do que como uma descrição (ST PIERRE, 1997: 368). Então, o que deu impulso a esse relato? Que empenho libidinal contribuiu para seu enquadramento? (LATHER, 1991: 83). Por que eu intervini? Acho que minha intervenção se deu porque notei que Lisa estava sendo tratada injustamente. Isto é, Michael recusava a Lisa a oportunidade de ser parceira e a recusa estava embasada no sexo dela – “Meninas não podem ser parceiras da gente”. Fiquei desconcertada porque essa recusa parecia irracional e ilógica. De um lado, parecia que Michael era capaz de agir como amigo de uma

menina, uma vez que os dois podiam brincar juntos. Podiam compartilhar seu conhecimento coletivo sobre um programa de televisão e Lisa teve a ideia de incluir na brincadeira as faixas amarradas na cabeça para que os dois pudessem virar caratecas. Logo, Michael parece aceitar Lisa quando ela assume o papel de carateca, mas exclui a possibilidade de que ela seja sua “parceira”. Acho que minha intervenção decorreu da sensação de que era preciso corrigir um erro. Agora, porém, eu a vejo não como uma intervenção, mas como uma intromissão. A meu ver, uma interferência alimentada em parte pela decepção. Minha leitura da brincadeira das crianças passava pelo crivo de diversas perspectivas de adulto – inclusive uma de cunho feminista – e, por consequência, eu a considerava falha. Na interpretação de Michael, o conceito de amizade exclui não só Lisa como todas as meninas. É claro que há certa ironia na afirmação dele, uma vez que as garotas têm de ser parceiras no interesse da reprodução. Mas para Michael e, aliás, para muitos homens, parceiro é o termo preferido para denominar um amigo do mesmo sexo. Então, o que significa “parceiro” para Michael no contexto da brincadeira? Minha intromissão na brincadeira deles impediu que surgissem oportunidades nas quais esta pergunta poderia ter sido abordada. De qualquer maneira, ao truncar a narrativa deles eu consegui fechar uma brecha que se abriu fugazmente e permitira algum vislumbre da percepção de uma criança pequena a respeito da ordem social.

A observação mostra, a meu ver, que Michael e eu nos esforçamos por fazer o que Connell (1983) denomina trabalho de manutenção de categorias. O uso de categorias visa impor ordem no mundo, mas é uma prática que pode ter consequências prejudiciais. Por exemplo, ele pode tornar mais rígidos os critérios quanto ao que é e não é aceitável. Neste caso, Michael determinou quais grupos podem e não podem ser seus parceiros. Enquanto isso, meu empenho no feminismo levou-me a agir de maneira infrutífera, quando a excessiva disposição a intervir na brincadeira das crianças frustrou oportunidades para sondar ou entender por que as meninas podem ser companheiras para brincar, mas não parceiras.

Possíveis conclusões

Em geral, os pesquisadores que fazem observações cuidam em primeiro lugar de olhar para “o campo”. Depois, a tarefa deles é analisar: estabelecer o “significado essencial nos dados em bruto” e começar a mitigar o caos usando “as lentes que tivermos à nossa disposição no momento” (ELY, 1991: 140-154). Estas lentes são os métodos de análise qualitativa que já foram testados e “qualquer pesquisador social competente pode aprender” (STRAUSS, 1987: xiii) e que são, na prática, mecanismos de arquivamento que organizam e categorizam os dados (GOETZ & LE COMPTE, 1984; STRAUSS, 1987) para o pesquisador ter melhores condições de se atribuir certeza e impor critérios de referência absolutos.

Pelo contrário, o que se propõe aqui é substituir a observação dos eventos ocorridos na sala de aula pela pesquisa da própria observação. Para tanto se sugere uma metodologia “generativa” e não redutiva (LATHER, 1993: 673). Os textos que seguem uma metodologia generativa não pretendem ser transparentes, daqueles que apresentam descobertas explícitas. Também não são tentativas de captar o real. Eles são, na verdade, “explorações refletivas de nossas práticas de representação” (WOOLGAR, 1988: 98). Além disso, eles são tentativas de luta contra os limites e categorias que tratam de estipular o que se deve saber e fazer. Enfim, são tarefas textuais que procuram transferir o domínio.

Notas

1. Leonardo é um personagem do seriado de desenho animado infantil *Teenage Mutant Turtle Heroes*. Os personagens têm intenso treinamento em caratê e se valem dessa habilidade para garantir o triunfo do bem sobre o mal.
2. Agradecemos à Dra. Julia Gillen da Universidade de Lancaster (Reino Unido) pela ajuda no desenvolvimento desta referência anotada.

Referências anotadas²

- ANGROSINO, M.V. (2005). “Recontextualizing observation: Ethnography, pedagogy, and the pros-

pects for a progressive political agenda”. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 729-745. [Um panorama acadêmico abrangente dos enfoques de observação. Especialmente útil por descrever as complexidades entre a observação e a subjetividade do observador, bem como por chamar atenção para os aspectos éticos envolvidos no ato de observar.]

BROWN, T. & JONES, L. (2001). *Action Research and Postmodernism: Congruence and Critique*. Buckingham: Open University Press. [Baseado em extensos exemplos de observações em sala de aula, desconstruídas para criar um necessário espaço conceitual onde se possa pensar de modo diferente sobre o ensino e as crianças pequenas e seus mundos sociais, entre outras coisas.]

GALTON, M.J.; HARGREAVES, L.; COMBER, C. & WALL, D. (1999). *Inside the Primary Classroom: 20 Years On*. Londres: Routledge. [Donna começou na escola em 1965 e sua filha Hayley em 1996. Este livro expõe a diferença entre as prováveis experiências delas com base em pesquisa detalhada no ensino em salas de aula de escola primária no Reino Unido, aplicando um programa de observação. Um excelente exemplo das virtudes deste enfoque.]

GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Londres: Fontana [primeira publicação em 1973, por Basic Books: Nova York]. [Um texto clássico que é leitura básica para quem adota um enfoque sociocultural na observação. O último capítulo trata da briga de galos em Bali e é muito bom.]

HARPER, H. (2005). “What’s new visually?”. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 747-762. [Aborda novos temas, tecnologias e práticas no campo das metodologias visuais e, em especial, a situação do “pensamento visual” na comunidade sociológica, o impacto das novas tecnologias nos métodos visuais e a problemática ética no âmbito da pesquisa visual. Estudos de caso exemplificam o alcance das metodologias visuais.]

JACKSON, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston. [Apresenta um bom exemplo de como a observação participante pode transformar nossa compreensão de práticas sociais – neste caso, salas

de aula de ensino fundamental nos Estados Unidos nos anos de 1960. Uma leitura fascinante.]

ROLFE, S.A. (2001). "Direct observation". In: MACNAUGHTON, G.; ROLFE, S.A. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (eds.). *Doing Early Childhood Research: International perspectives on Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press, p. 224-239. [Um guia abrangente para empreender observações em geral, mas especificamente da primeira infância. Este capítulo é útil em especial para o pesquisador iniciante porque esclarece várias questões fundamentais como, por exemplo, a determinação de perguntas para pesquisa.]

SANGER, J. (1996). *The Compleat Observer? – A Field Guide to Observation*. Londres: Falmer. [Izaac Walton (1593-1683) escreveu em *The Compleat Angler*: "Proponho-me a inteirar o leitor de muitas coisas das quais em geral nem todo pescador tem conhecimento." O livro de Sanger tem o intuito de fazer o mesmo pela Observação e está repleto de deleites inesperados.]

SPARKES, A. (1995). "Writing people: reflections on the dual crises of representation and legitimation in qualitative inquiry". *Quest*, 47, p. 158-195. [Um ensaio fascinante sobre os problemas que estão por trás da descrição escrita de observações. Sparkes demonstra que a postura "objetiva, isenta da influência do autor" na redação científica de observações em terceira pessoa é um expediente retórico que visa persuadir e, portanto, tão subjetiva quanto qualquer outro estilo ostensivamente pessoal de escrita.]

WEBB, E.J.; CAMPBELL, D.T.; SCHWARTZ, R.D. & SECHREST, L. (1966). *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally. [Uma obra clássica. Os autores organizam seu tratamento da observação simples em torno de cinco temas: (i) sinais físicos exteriores; (ii) movimento expressivo; (iii) localização física; (iv) conversações espontâneas escolhidas aleatoriamente, e (v) comportamento associado ao tempo.]

Referências adicionais

BERNSTEIN, R. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.

CONNELL, R.W. (1983). *Which Way is Up? – Essays on Class, Sex and Culture*. Sydney: Allen & Unwin.

DAVIES, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Sydney: Allen & Unwin.

DELEUZE, G. & GUATTARI, E. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Mineápolis: University of Minnesota Press [Tradução inglesa de B. Massumi] [Trabalho original publicado em 1980].

ELY, M. (1991). *Doing Qualitative Research*. Basingstoke: Falmer.

FLANDERS, N.A. (1970). *Analysing Teaching Behaviour*. Reading, MA/Londres: Addison-Wesley.

GARFINKEL, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge/Oxford: Polity Press.

GOETZ, J.P. & LeCOMPTE, M.D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Education Research*. Orlando, FL: Academic Press.

GOFFMAN, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Londres: Penguin.

LATHER, P. (1993). "Fertile obsession: Validity after post-structuralism". *The Sociological Quarterly*, 34 (4), p. 673-693.

_____ (1991). *Getting Smart*. Londres: Routledge.

MARTIN, P. & BATESON, P. (1986). *Measuring Behavior: An Introductory Guide*. Cambridge.

RICHARDSON, L. (1993). "Narrative and sociology". In: MAANEN, J. (ed.). *Representation in Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 509-541.

RUSHDIE, S. (1990). *Haroun and the Sea of Stories*. Harmondsworth: Granta Books.

ST PIERRE, E. (1997). "Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A Preface". *Qualitative Studies in Education*, 10 (3), p. 365-383.

STRAUSS, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

WOOLGAR, S. (1988). "The next step: An introduction to the reflexive project". In: WOOLGAR, S. (ed.). *Knowledge and Reflexivity*. Londres: Sage.

ANÁLISE DO DISCURSO

Alison Lee, Faculdade de Artes e Ciências Sociais, Universidade de Tecnologia, Sydney, Austrália.

Alan Petersen, Sociologia, Faculdade de Artes, Universidade Monash, Austrália.

Resumo

- Uma mudança epistemológica, perda de certeza, questionamento radical quanto à natureza do conhecimento.
- Textualização do mundo contemporâneo.
- Tradição da teoria crítica – Campo de significado e poder que categorizam e regulam.
- Tradição linguística – Formas específicas de construção de sentido (linguagem, mas também outros meios).
- A análise crítica do discurso (ACD) combina a tradição linguística e a da teoria crítica.
- Principais teóricos e autores:
 - Norman Fairclough
 - Michel Foucault
 - Gunther Kress

Conceitos fundamentais

Alison Lee

Discurso é uma palavra-ônibus, com um leque de significados diferentes em diferentes tradi-

192

ções teóricas, que implicam diferentes métodos de análise que atendem a diferentes propósitos e produzem diferentes tipos de conhecimento. Segundo Gee (1999: 5), “todo método vai sempre com uma teoria. Não é possível separar método e teoria, muito embora com frequência se ensinem métodos como se pudesse existir sozinhos”. Esta questão é crucial para os recém-chegados que querem trabalhar com análise de discurso.

Este capítulo resume diversas tradições que resultam em diferentes enfoques quanto ao discurso e à sua análise. No texto a seguir faremos referência a alguns conceitos tratados nos capítulos das partes V e VIII deste livro, uma vez que as teorias do discurso e de sua análise ligam arcabouços linguísticos e estruturalistas em sentido amplo com espaços teóricos pós-modernos de poder-conhecimento, desejo e subjetividade.

Por que análise de discurso?

A investigação do discurso tornou-se cada vez mais essencial na tarefa de compreender a sociedade e o comportamento humano. Alguma forma de análise de discurso passou a ser um elemento fun-

damental de muitas disciplinas acadêmicas, como linguística, teoria literária, filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, estudos culturais, estudos da mídia, geografia, economia, ciência política, educação e estudos da organização. Este interesse foi estimulado por duas características especiais da Pós-modernidade. Em primeiro lugar tem havido uma mudança epistemológica, uma perda de certeza e um questionamento radical quanto à natureza do conhecimento. Isto fez com que se procure entender como se produz e representa o conhecimento, e não simplesmente se uma coisa é ou não é “verdade”. Em segundo lugar, tem ocorrido uma “textualização” cada vez maior do mundo contemporâneo. Conforme as sociedades e as economias ficam cada vez mais atreladas à produção e ao consumo globais de informação, conhecimento e serviços humanos, também a linguagem e outros meios de representação e comunicação tornam-se locais, ferramentas e instrumentos básicos de sentido social e do exercício do poder. A análise social concentra-se cada vez mais no discurso, definido de forma ampla. É evidente, contudo, que não há respostas simples às perguntas “O que é análise de discurso?” e “O que eu faço?”

Tradições de análise de discurso

O crescente campo interdisciplinar da análise de discurso fundamenta-se em três grandes tradições ou conjuntos teóricos que em algumas versões se sobrepõem e influenciam mutuamente. Primeiro, dentro de uma tradição de teoria amplamente crítica, o discurso refere-se a campos de significado e poder que categorizam e regulam práticas sociais e tipos de pessoas. Por exemplo, o discurso neoliberal e o ambientalista. Em segundo lugar, dentro da disciplina da linguística utiliza-se o termo discurso para denominar formas específicas de construção de sentido (semiose) que podem ocorrer de forma relativamente autônoma, principalmente modalidades de linguagem (oral e escrita), mas também visuais, auditivas e gestuais. A construção de sentido também se dá de formas simultâneas (p. ex., modalidade linguística, visual ou auditiva; cf. MAVERS & KRESS, cap. 19). Terceiro, há um conjunto de arcabouços de orientação social para análise de linguagem, ação e interação

que se situam em geral dentro deste amplo leque de análise de discurso. Entre eles, a análise da conversação partindo da etnometodologia, a análise retórica e a psicologia discursiva. Estas não pertencem a uma única tradição teórica e, por certo, não são principalmente críticas ou linguísticas nem apenas âmbitos de aplicação da análise de discurso. Elas surgiram dos estudos de sociologia, psicologia e inglês como métodos de trabalho analítico sobre o discurso.

Discurso e teoria crítica

Um enfoque do discurso com base na teoria crítica interessa-se em saber como os fenômenos sociais são denominados e organizados. São de interesse central as questões da análise do poder na sociedade, como as sociedades são governadas e como se distribui o acesso a recursos, tanto simbólicos quanto materiais. Para os teóricos críticos, os discursos são muito mais do que linguagem, pois abrangem todas as práticas por meio das quais se constroem e difundem sentidos, formam-se sujeitos (categorias de pessoas) e regula-se a conduta social, dentro de determinadas instituições ou formações sociais e em determinados períodos históricos. A história do discurso na filosofia e na teoria social europeias é vasta e abrange as mudanças no estruturalismo e no pós-estruturalismo (cf. WILLIAMS, 1999). O trabalho de Foucault tem exercido especial influência.

No sentido que Foucault (1972: 149) dá ao termo, discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos dos quais elas falam”. O trabalho de Foucault sobre o discurso visou entender como as práticas contemporâneas que orientam as pessoas se tornaram possíveis e poderosas. A partir dali ele rastreou “genealogias” de discursos e as práticas que eles orientam no que tange às condições históricas de sua produção. Foucault nunca indicou um método específico para suas análises históricas, mas outros o fizeram (p. ex., DEAN, 1994; KENDALL & WICKHAM, 1999).

Teóricos críticos feministas e de outras minorias também desenvolveram determinados tipos de crítica e métodos de análise de discurso focados na prevalência do gênero em significados e relações

sociais (p. ex., SMITH, 1999; THREADGOLD, 2003). Teóricos críticos que estudam o discurso abordam as questões de poder em relação a outros vetores da diferença social, como raça (VAN DIJK, 1991), identidade nacional (WODAK et al., 1999) e sexualidade (CAMERON & KULICK, 2003). Em todos eles é fundamental a análise das relações de poder, o domínio das pessoas e a produção de sujeitos ou formas de personalidade.

Enfoques de cunho linguístico para análise de discurso

No âmbito da linguística, o desenvolvimento de ferramentas para investigar o que as pessoas fazem com a linguagem surgiu com vigor na década de 1970. Havia especial interesse no papel da linguagem no estabelecimento e na manutenção da identidade das pessoas como membros de grupo (inclusive nação, classe e gênero) e na negociação de relações sociais. Este trabalho de sociolinguística, pragmática e análise de discurso utilizava categorias e conceitos linguísticos juntamente com outros tomados da filosofia (em especial a Teoria dos Atos de Fala), da sociologia (p. ex., enfoques de classe/condição e etnometodológicos) e da teoria feminista. As formas linguísticas de análise de discurso abrangem a linguagem escrita e falada, bem como diversas modalidades representacionais (cf. MAVERS & KRESS, cap. 19). Descrevemos a seguir dois tipos importantes de análise de discurso com embasamento linguístico.

As análises da linguagem falada são as mais técnicas, sendo preciso ter instrução formal para realizá-las. O trabalho feito nesta linha investiga a linguagem falada interativa, incluindo entrevistas na mídia, a interação falada no dia a dia e a fala em sala de aula. Schiffrin (1994) descreve seis enfoques (inclusive Teoria de Atos de Fala, etnografia da comunicação e pragmática). Na prática, boa parte das pesquisas com análise de discurso cruza esses limites, em lugar de ficar dentro deles. Particularmente, a análise da conversação (AC) desenvolvida no contexto da etnometodologia (cf. a seguir) tem influenciado diversos enfoques (cf. CAMERON, 2001).

A análise crítica do discurso (ACD) trabalha tanto com linguagem falada como escrita e combina enfoques linguísticos e da teoria crítica. Muitos dos que utilizam a ACD (p. ex., FAIRCLOUGH, 2005) têm especial interesse em textos “públicos” como mídia impressa e documentos burocráticos e de políticas. Também se pode usar esta abordagem para textos de circulação mais privada, como o correio eletrônico. Com frequência se descreve a ACD como “crítica e hermenêutica”; contudo, seus métodos analíticos detalhados provêm da linguística, em especial do trabalho linguístico crítico e semiótico social de Halliday (HALLIDAY & HASAN, 1985) e daqueles que trabalharam com base no seu arcabouço teórico (p. ex., Kress, Hodge, Fairclough, van Leeuwen) e da sociolinguística europeia, sobretudo van Dijk e Wodak. A ACD aborda posturas ideológicas, institucionais e sociais no discurso e seus lineamentos teóricos são uma síntese da teoria crítica da Escola de Frankfurt, do neomarxismo e do pós-estruturalismo. O “crítico” neste trabalho é o compromisso político e social que orienta a análise das desiguais relações de poder e das possibilidades de transformação social (cf. BLOMMAERT, 2005; LUKE, 2002; PHILLIPS & JORGENSEN, 2002).

Tradições sociológica, psicológica e retórica

Um terceiro grupo de tradições teóricas surgidas junto com a teoria crítica e a linguística, embora um tanto independentemente delas, tem em comum o foco nas dimensões psicossociais e interativas do discurso. Dentro da sociologia do conhecimento científico surgiu um conjunto característico de enfoques de análise de discurso que tem dominado áreas como a psicologia discursiva e a sociologia interacionista. Este trabalho foi também influenciado pela etnometodologia, baseada no trabalho seminal de Garfinkel e Sachs. Os enfoques analíticos de especial destaque aqui são a análise da conversação (AC) e a análise de categorização de filiação (cf. em WOOFFITT [2005] um resumo de ambas). Alguns dos textos mais acessíveis e de maior influência sobre análise de discurso e conversação têm raízes nestas tradições (cf. DAVIES & HARRÉ, 1990; WETHERELL et al., 2001). A tradição analí-

tica conhecida como análise retórica, baseada principalmente na América do Norte, aborda o discurso como ação social e atenta para a força pragmática de estilos e interações (cf. BAZERMAN & PRIOR, 2004). Em conjunto, este grupo costuma ser conhecido como “línguística psicossocial” (DAVIES & HARRÉ, 1990). Ele merece atenção aqui porque estas tradições geraram alguns dos livros de texto introdutórios mais lidos sobre análise de discurso (cf., p. ex., PHILLIPS & JORGENSEN, 2002).

Percorrendo o terreno

Embora cada uma destas tradições tenha um “lar” disciplinar, com um conjunto de pressupostos teóricos sobre a natureza do conhecimento e da pesquisa, na prática a pesquisa analítica do discurso atual é interdisciplinar. Os pesquisadores têm o desafio de ser capazes de “ler” os métodos e procedimentos de determinadas tradições ou combinações interdisciplinares de tradições no que tange ao tipo de conhecimento que elas produzirão. De mais a mais, se o pesquisador compreende o que deseja conseguir com a sua pesquisa e está ciente das possibilidades e limitações de determinados enfoques, a sua escolha do método dará resultados úteis. A análise de discurso pode complementar e acrescentar outros métodos em pesquisa social, desde que haja um enquadramento teórico coerente para o estudo.

Um problema comum aos pesquisadores que se iniciam na análise de discurso é ficarem desorientados diante da quantidade e diversidade de literatura dedicada a apresentar métodos para esse tipo de análise. É difícil lidar com as diferenças e relações entre as concepções de discurso segundo a teoria crítica, a linguística, a etnometodologia, a psicologia ou a retórica na literatura. Uma vez que diferentes tradições teóricas abrangem diferentes concepções de discurso, tanto o *objeto* quanto a *unidade* da análise serão diferentes.

O *objeto* da análise faz referência a como se define e aborda um problema de pesquisa dentro desse tópico. Diferentes tradições de análise de discurso definem os problemas de diferente maneira e produzem diferentes objetos para análise. Dentro de um tema de pesquisa amplo como, por exemplo, os testes de letramento, os objetos para

análise serão constituídos de diferentes maneiras. O problema a pesquisar dentro de um arcabouço de teoria crítica influenciado por Foucault seria, tipicamente, estudar como o poder age mediante um determinado discurso de letramento para elaborar objetos (p. ex., testes, tabelas de federações de escolas) que têm certos efeitos na distribuição de recursos materiais e na constituição de categorias de pessoas como “muito bem-avaliadas” ou escolas bem-sucedidas. Dentro de arcabouços linguísticos, o problema a estudar será como a linguagem opera no discurso para produzir significados e relações sociais. Os objetos serão textos, discurso falado, escrito ou transscrito, os testes de letramento reais, ou instruções ou processos de teste transcritos etc. Em arcabouços etnometodológicos o problema é entender como se realizam testes interativamente e, portanto, os objetos serão em geral exemplos gravados em áudio ou vídeo de interações ligadas ao trabalho de teste.

A *unidade* de análise refere-se a como se geram e analisam os dados em termos de escala, tempo, grau de tecnicidade etc. As tradições de teoria crítica são geralmente mais orientadas pela teoria, isto é, não muito técnicas no que diz respeito às unidades e os métodos de análise, além de explicitamente voltadas para a especificidade social e histórica. Por exemplo, o foco da análise em teste de letramento poderia ser identificar “sujetos” – tipos de pessoas com alto ou baixo nível de letramento – e ações – agilização, correção, orientação vocacional – que são os resultados dos testes de letramento em determinadas circunstâncias históricas e sociais.

Uma análise de tipo linguístico tomaria como suas unidades de análise as características lexicais e gramaticais do material pertinente, como testes, documentos teóricos e de políticas, bem como as interações entre testadores e testados. A análise crítica de discurso (ACD) observaria de que modo o poder age dentro dos textos e entre eles no sentido de reproduzir ou transformar desigualdades sociais. As unidades de análise costumam ser de menor escala, com diferentes graus de tecnicidade, como se especifica em diferentes versões, inclusive modalidade e intertextualidade (p. ex., FAIRCLOUGH, 2005; cf. um estudo crítico em

(LEE & OTSUJI, 2009). A análise etnometodológica examinará como se realiza o teste de letramento *in loco* nas ações e interações entre participantes; as unidades de análise são o revezamento e a negociação de categorias. A análise retórica interessa-se nas atividades e nos sistemas de atividade onde os testes operam e como eles fazem parte de sistemas maiores de significado e ação. As unidades de análise abrangem desde funções retóricas clássicas, como o modo de os participantes se dirigirem uns aos outros, até a análise de estilos específicos de fala, escrita e ação.

Implicações para o projeto de pesquisa

Como demonstramos, a pesquisa com análise de discurso está fortemente estruturada pela teoria e pelo objetivo. A teoria molda a definição do problema e a constituição do objeto de investigação, bem como influencia – embora não determine – as unidades de análise. Nas tradições de teoria crítica, por exemplo, é comum a atenção se voltar acentuadamente para as características linguísticas de textos ou interações, com base em unidades linguísticas como a gramática. A ACD se vale da teoria crítica, além de ter conjuntos específicos de métodos e unidades de análise para examinar determinados textos, como vimos anteriormente. Uma vez que, em princípio, tudo pode ser submetido à análise discursiva, o objetivo concreto visado pela análise é que dará forma a uma questão de pesquisa (e por conseguinte ao objeto de análise) e determinará o alvo da coleta de dados e as unidades e os métodos de análise. Entretanto, ao passo que a questão da pesquisa é fundamental para se conseguir o foco, a índole da análise pode mudar durante o andamento da pesquisa, por meio de processos de revisão reflexivos e iterativos.

Com frequência a análise de discurso se concentra em textos e pode envolver a análise de documentos existentes, sem incluir participantes ativos. Em muitos casos a pesquisa social com análise de discurso envolve diversas formas documentais e interativas de coleta de dados. Costuma-se lançar mão dela como método de análise de dados incluído em metodologias mais abrangentes de pesquisa social, como os estudos de casos e as etnografias.

Em tal caso, a amostragem e a seleção de participantes seguiriam os princípios dessas modalidades de pesquisa. Da mesma forma, estas metodologias definirão ao tipo de relação com os participantes, inclusive colaboração na pesquisa e na análise de dados.

No entanto, ao combinar métodos para análise de discurso com outros enfoques de pesquisa analítica os pesquisadores novatos podem cair na armadilha de supor que esses métodos são meramente técnicos e aplicáveis dentro de esquemas interpretativos mais abrangentes. Com muita frequência a escolha de métodos de análise de dados vai sendo protelada no processo de pesquisa e os estudos acabam ficando emaranhados numa mistura inadequada de métodos interpretativos e descritivos. Elementos denominados “discursos” podem parecer, estranhamente, “temas” ou “tópicos” num estudo interpretativo, a menos que o pesquisador esteja trabalhando com uma concepção de discurso claramente situada num arcabouço teórico coerente.

São muitos e diversos os métodos utilizados para pesquisa com análise de discurso, das concepções bastante abstratas de discursos como sistemas produzidos historicamente de sentido e poder (em enfoques de teoria crítica) até as análises lexicais ou gramaticais rigorosas de textos escritos ou transcritos (na linguística) ou as análises depuradas de transcrições tecnicamente matizadas de dados interativos (na análise etnometodológica de conversações) etc. É aqui onde os livros de texto oferecem uma orientação útil para desenvolver um leque de possíveis métodos, mas sempre dentro de um enquadramento teórico e uma questão específica de pesquisa. Os resultados em termos de conhecimento são também muito variados, embora o foco de interesse comum a todas as modalidades de análise de discurso seja entender como se constroem e exercem sentidos em contextos e situações sociais, em vez de examinar textos e linguagem em busca de sentidos que não estão ali, mas na mente ou nas intenções das pessoas ou em estruturas sociais. Assim, a pesquisa com análise de discurso é sempre mais ou menos reflexiva, uma vez que atrai atenção para os sistemas e recursos de representação e para o sentido e a ação humanos.

Histórias do campo

Alan Petersen

Meu trabalho é motivado por considerações teóricas e políticas, não pelo desejo de aplicar determinados métodos. Uso quaisquer métodos que eu julgar adequados ao problema ou assunto em questão. Meu trabalho de análise de discurso (AD) concentrou-se nas descrições de genética e medicina na imprensa escrita, em pressupostos sobre diferenças de sexo ou gênero em documentos destinados a um público específico e em discursos relacionados a medicina e saúde pública. Tenho examinado de que forma os pressupostos se manifestam em textos e como um determinado uso da linguagem pode fazer com que esses pressupostos pareçam naturais. Meus materiais empíricos foram diversos textos, entre os quais artigos de jornal, textos sobre anatomia, artigos de revistas de psicologia e vários documentos especializados, como relatórios do governo e literatura de promoção da saúde. Dependendo da questão estudada, eu posso optar pelo uso de instrumentos retóricos, a estrutura narrativa, a inclusão de citações e de drama (no caso de notícias), o posicionamento do texto com relação a outros elementos e o uso de material ilustrativo auxiliar.

Mesmo tendo empreendido muitos trabalhos relacionados a AD, nunca achei que este tipo de análise fosse fácil. Alguns acadêmicos consideram a AD uma opção simples de método de pesquisa, mas raramente o pesquisador encontra uma rota claramente definida. Trata-se de uma área controversa e não há esquemas que indiquem a “melhor” maneira de se proceder. As avaliações subjetivas vêm de encontro em todas as etapas do processo de pesquisa. Pela minha experiência, em todo projeto novo a gente tem de repensar a questão dos métodos, a relação destes com os objetivos e os temas da pesquisa, os recursos empíricos que podem ser mais úteis ou esclarecedores e como “operacionalizar” conceitos (i. é, expressá-los de uma forma que possa ser medida). A AD mostrou-se especialmente valiosa no meu trabalho recente sobre descrições de genética e medicina na imprensa escrita, que abordarei aqui.

Nos últimos anos, vários estudiosos têm usado versões de AD para analisar a descrição de temas de genética médica na imprensa escrita e outros textos da cultura popular. O aumento do interesse do público na genética nos anos de 1990 correspondeu ao interesse da mídia no Projeto Genoma Humano e, depois, na sua “competição” com o concorrente Celera para mapear o genoma humano. Eu acompanhei nos jornais alguns dos debates sobre descobertas de “genes para” X, Y e Z e, diante do que parecia ser uma espécie de determinismo genético nessas matérias jornalísticas, pensei que seria interessante e útil examinar esse material em detalhe. Vindo de uma formação na área de sociologia da saúde e da doença, meus interesses baseavam-se em questões sociológicas sobre a construção do discurso público. Isto é, interessava-me saber como um determinado “enquadramento” poderia moldar as respostas públicas aos problemas que eram expostos e assim, eventualmente, poderia influenciar políticas públicas. Ao começar o estudo neste campo, eu tinha apenas alguns autores aos quais recorrer quanto ao tipo de questão que valia a pena explorar e como a AD poderia “funcionar” na prática com relação à imprensa escrita. Entretanto, eu adquirira algum conhecimento específico e certa compreensão num estudo anterior sobre a descrição apresentada em publicações científicas “populares” das pesquisas sobre diferenças geneticamente determinadas de sexo e orientação sexual (cf. PETERSEN, 1999).

Meus materiais de pesquisa foram um jornal nacional de página grande (*The Australian*) e dois tabloides de alcance estadual (*The Sydney Morning Herald* e *The West Australian*). Por se tratar de jornais pertencentes a diferentes donos, eu pensei que era menos provável eles compartilharem reportagens do que se fossem do mesmo dono. Os jornais também tinham diferentes estilos de formato, diferentes públicos-alvo e maneiras um tanto diferentes de apresentar questões de genética médica. Localizei artigos nestes jornais por meio de um serviço de *clipping*. Hoje é mais fácil fazer isto na internet com Newsbank ou Lexis-Nexis, fontes que me pareceram úteis para fazer avaliações sobre o destaque e o enquadramento das questões, embora não incluam o material ilustrativo que acompanha

os textos e, às vezes, também não incluam os números de página. Para começar, eu anotei a localização dos artigos nos jornais – qual a página onde apareciam, a posição em relação a outros artigos e se apareciam em seções especiais, como “Saúde e Medicina”, por exemplo. Verifiquei que em todos os três jornais grande parte dos artigos sobre genética e medicina aparecia nas três primeiras páginas, e a maioria deles nas dez primeiras, o que indicava que os diretores achavam essas matérias sumamente “atrativas”.

Além do posicionamento, eu também anotei o tipo de notícia (artigo, editorial, matéria de opinião, carta ao diretor) e a quantidade e tipo de detalhe apresentado. Também registrei detalhes da autoria dos artigos – se eram escritos por jornalistas, cientistas, especialistas em bioética ou outros autores – e qualquer evidência de esforços dos autores para verificar a informação e apresentar informação alternativa ou contraposta. Finalmente, anotei a(s) fonte(s) da notícia, se declarada(s). Aqui, novamente, a informação foi útil para estimar como as histórias se “enquadrvam”. Descobri que nem sempre as reportagens traziam detalhes sobre a identidade profissional dos autores. Por consequência, eu não tinha como chegar a conclusões firmes quanto ao efeito do tipo de autor no conteúdo e no estilo das reportagens. No *The Australian* e no *SMH*, os articulistas habituais eram mencionados às vezes como “autor médico”, “autor de ciências” ou “correspondente de ciências”; com frequência, porém, essas menções não apareciam nos artigos nestes jornais nem em *The West Australian*. Em alguns artigos, sobretudo em *The Australian*, a única menção era da agência de notícias (p. ex., Reuters, AFP, AP ou AAP) ou de outro jornal (p. ex., *The Sunday Times*, *The Times*) que era a fonte da notícia. Em outros casos, especialmente em *The West*, nem o nome do autor nem a agência de notícias apareciam no artigo.

Eu lia e relia cada reportagem, tomando nota do uso de títulos, subtítulos e material ilustrativo que ajudassem a atrair a atenção dos leitores e dar forma à descrição de histórias, bem como de palavras, frases, metáforas que exprimissem determinadas imagens e associações. Tomava nota de temas e subtemas e registrava quem era citado ou

mencionado nas histórias. Descobri que os próprios cientistas eram mencionados ou citados em muitos artigos, o que lhes permitia colocar uma determinada interpretação da pesquisa e suas implicações. As citações ou menções de especialistas conferia credibilidade às histórias ao dar a impressão de que a informação vinha diretamente deles, sendo então irrefutável.

Muitos artigos consistiam em grande parte nas descrições e avaliações (geralmente positivas) que o próprio cientista fazia da pesquisa e da sua importância. Uma vez que não se apresentava nenhuma outra informação, o leitor tinha pouca razão para duvidar da veracidade das afirmações do cientista. O uso de citações de especialistas é um elemento importante no enquadramento de reportagens sobre genética médica. Descobri que os cientistas usam com frequência termos como “células assassinas” e analogias como “prospecção” ao descrever pesquisa que mostrava como os cientistas podiam procurar “popularizar” informação científica para leigos e ressaltar a importância de seu trabalho. A literatura de pesquisa sobre produção de notícias sobre ciências sugere que há “duas culturas” de ciência e jornalismo, o que pode resultar em desentendimento entre cientistas e jornalistas quanto à função da reportagem. Uma das concepções importantes sobre a produção de notícias sobre ciências é o chamado modelo de “popularização”, segundo o qual os cientistas geram conhecimento objetivo que depois é popularizado para leitores ou públicos leigos mediante linguagem simples, metáforas específicas e recursos retóricos. Argumenta-se que isto pode acabar por distorcer ou deturpar o fato científico. No entanto, meu trabalho e outra pesquisa recente sugerem que esse modelo, embora útil, é simplista demais e não leva em consideração os meios mais sutis pelos quais os cientistas podem tentar influenciar a representação da ciência na mídia valendo-se, por exemplo, de metáforas populares e da difusão de imagens positivas da ciência e de suas aplicações.

Observei que as reportagens sobre boas notícias e sobre descobertas sobressaem na imprensa sobre genética médica e que as matérias tendem a omitir explanações não genéticas e “multifatoriais” de doenças, transmitindo assim uma impressão em

excesso otimista quanto ao potencial da genética. O uso frequente de metáforas como a do livro, do mapa e do código ajuda a exprimir a natureza e a significação da pesquisa. Por exemplo, um artigo cita um cientista dizendo que “a nova técnica de triagem complementou as tiras pretas e brancas do ADN parecendo os códigos de barras usados no comércio” e também que “sem os mapas nós não saberíamos para onde ir... Eles têm imediata aplicação no trabalho clínico, onde os códigos de barras coloridas podem identificar mudanças ou rearranjos nos cromossomos” (*The West*, 25 de julho de 1997: 10 – o itálico é nosso). Também as metáforas militares eram comuns, reforçando a imagem dos cientistas como heróis lançados contra um inimigo maligno (uma “doença mortal”) que estaria a ameaçar a saúde pública. Por exemplo, o artigo “Quebrada a resistência a medicamentos” anunciava que “geneticistas estão prestes a derrotar organismos letais que desenvolveram grande resistência aos antibióticos convencionais...” (*The Weekend Australian*, 18-19/07/1998: 40 – o itálico é nosso). Mas nem sempre era fácil determinar quem introduziu primeiro uma determinada metáfora, se tinha sido o cientista originalmente mencionado ou citado, ou o jornalista que escreveu a reportagem. Isto precisaria ser estudado em outra pesquisa, falando com os cientistas citados/mencionados, com os jornalistas e talvez com os diretores das publicações.

Vi que as reportagens sobre genética médica nem sempre são inequivocamente positivas. A índole das descrições depende da índole do assunto. No meu estudo das notícias sobre genética médica, bem como num projeto associado sobre descrições da clonagem na imprensa escrita quando do auge da ovelha Dolly, eu descobri uma tensão recorrente entre temas e imagens utópicos e distópicos da genética, especialmente em relação a questões de reprodução (cf. PETERSEN, 2001, 2002). Diante da reação pública quanto à Dolly, que refletia preocupações com as aplicações da tecnologia de clonagem em seres humanos, muitos cientistas fizeram amplo uso da mídia para defender e explicar seu trabalho. A enxurrada de artigos sobre clonagem publicados nos meses seguintes ao anúncio de Dolly fez considerável referência às opiniões e previsões de cientistas que exaltavam as virtudes

médicas da pesquisa em clonagem, ressaltando a diferença entre “clonagem terapêutica” e “clonagem reprodutiva”. Como esta pesquisa mostrou, ao acompanhar as reportagens sobre genética e medicina por um período prolongado é possível reconhecer temas e padrões em estilos de informação que dificilmente se evidenciarão num curto espaço de tempo.

Embora muito útil para revelar como se descrevem as questões na imprensa, a AD pouco nos diz sobre os processos sociais de produção de notícias nem sobre como os leitores se envolvem com as reportagens. É preciso visitar os “bastidores” das notícias e falar com jornalistas, diretores e fontes para entender por que certas questões são noticiadas e como elas são descritas. E também é preciso desenvolver métodos para estudar como os leitores interagem com a informação recolhida na imprensa escrita, como a interpretam e como a utilizam, de modo a avaliar o impacto das reportagens. Mas a AD pode ser um ponto de partida útil para o estudo dos processos de produção e recepção de notícias. No que me diz respeito, a aplicação de métodos de AD na análise de imprensa escrita tem sido sumamente proveitosa. Ela gerou novas perguntas e abriu novas vias para o estudo, que é o que toda pesquisa deveria fazer.

Referências anotadas

- BAZERMAN, C. & PRIOR, P.A. (eds.) (2004). *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. [Um compêndio e guia prático para trabalhar com as tradições de análise retórica, narrativa e linguística.]
- CAMERON, D. (2001). *Working with Spoken Discourse*. Londres: Sage. [Uma descrição abrangente de métodos para analisar a linguagem falada, de um autor que se identifica como linguista, embora seja versado no trabalho na tradição crítica.]
- FAIRCLOUGH, N. (2005). “Critical Discourse Analysis”. *Marges Linguistiques*, 9, p. 76-94. [Um resumo da metodologia de Fairclough, que implica três etapas de análise: descrição, interpretação e explanação. Estas etapas existem numa concepção tridimensional da

análise: análise de práticas discursivas (processos de produção, distribuição e consumo de textos); texto (gramática, vocabulário, coesão e estrutura do texto); práticas sociais (efeito ideológico e processo hegemônico do discurso).]

KENDALL, G. & WICKHAM, G. (1999). *Using Foucault's Methods*. Londres: Sage. [Um guia prático para iniciar o processo de trabalho dentro de arcabouços teóricos de Foucault.]

LUKE, A. (2002). "Beyond science and ideology critique: developments in critical discourse analysis". *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, p. 96-110. [Uma descrição crítica acadêmica e abrangente da sustentação teórica da ACD, incluindo uma análise de limitações e desafios teóricos.]

PHILLIPS, L. & JORGENSEN, M. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. Londres: Sage. [Descrição útil de três tradições: Teoria do Discurso na tradição europeia, ACD e psicologia discursiva, observando como elas se diferenciam do ponto de vista teórico, embora estejam inter-relacionadas. Este livro tenta integrá-las num arcabouço metodológico para uma prática crítica da análise de discurso.]

WETHERELL, M.; TAYLOR, S. & YATES, S.J. (eds.) (2001). *Discourse as Data: A Guide for Analysis*. Londres: Sage. [Exame prático de seis enfoques diferentes de análise de discurso com foco nos tipos de dados gerados dentro de diferentes tradições. Confira no capítulo de Carabine um exemplo prático de análise genealógica.]

WILLIAMS, G. (1999). *French Discourse Analysis: The Method of Post-structuralism*. Londres/Nova York: Routledge. [Um exame complexo e abrangente de um amplo leque de questões teóricas que se apresentam ao realizar pesquisa com análise de discurso em tradições pós-estruturalistas.]

WOOFFITT, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. Londres: Sage. [Uma descrição útil, em duas partes, da análise de conversação em etnometodologia e da análise de discurso em sociolinguística. Wooffitt categoriza estreitamente a análise de discurso dentro da linguística, estabelece uma distinção com tradições etnometodológicas de AC e compara as duas. Esta dis-

tinção difere da concepção mais ampla de análise de discurso exposta neste capítulo.]

Referências adicionais

- BLOMMAERT, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMERON, D. & KULOICK, D. (2003). *Language and Sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIES, B. & HARRÉ, R. (1990). "Positioning: The discursive production of selves". *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), p. 43-63.
- DEAN, M. (1994). *Critical and Effective Histories: Foucault's Methods and Historical Sociology*. Londres: Routledge.
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Londres: Tavistock [Tradução inglesa de Alan Sheridan].
- GEE, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Londres: Routledge.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *Spoken and Written Language*. Geelong, Aust.: Deakin University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Geelong, Aust.: Deakin University Press.
- LEE, A. & OTSUJI, E. (2009). "CDA and the problem of methodology". In: LÊ, T.; LÊ, Q. & SHORT, M. (eds.). *Critical Discourse Analysis: An Interdisciplinary Perspective*. Nova York: Nova Science Publishing.
- PETERSEN, A. (2002). "Replicating our bodies, losin-gour selves: news media portrayals of human cloning in the wake of Dolly". *Body and Society*, 8 (4), p. 71-90.
- _____. (2001). "Biofantasies: genetics and medicine in the print news media". *Social Science and Medicine*, 52 (8), p. 1.255-1.268.
- _____. (1999). "The portrayal of research into genetic-based differences of sex and sexual orientation: a study of 'popular' science journals, 1980 to 1997". *Journal of Communication Inquiry*, 23 (2), p. 163-182.
- SCHIFFRIN, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Basil Blackwell.

- THREADGOLD, T. (2003). "Cultural studies, critical theory and critical discourse analysis: histories, remembering and futures". *Linguistik Online*, 14(2) [Disponível em www.linguistik-online.de/14_03/index.html].
- VAN DIJK, T.A. (1991). *Racism and the Press*. Londres: Routledge.
- WODAK, R.; DE CILLIA, R.; REISIGL, M. & LIEBHART, K. (1999). *The Discursive Construction of National Identity*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

PESQUISA DE PRÁTICAS NA INTERNET

Colin Lankshear, Escola de Educação, Universidade James Cook, Austrália.

Kevin Leander, Departamento de Ensino e Aprendizagem, Universidade Vanderbilt, Estados Unidos.

Michele Knobel, Early Childhood. Montclair State University, Estados Unidos.

Resumo

- Práticas sociais na internet.
- Investigação conectiva que resiste a uma distinção clara entre online e offline.
- Espaços de afinidade.
- Teoria da Prática.
- Principais teóricos e autores:
 - James Gee
 - Michele Knobel
 - Colin Lankshear
 - Kevin Leander

Conceitos fundamentais

Prática (práticas sociais)

O capítulo considera o que implicam as atividades de pesquisa que envolvem o uso da internet, do ponto de vista de pessoas que realizam práticas sociais como *blogues*, comprar pela internet, participar em redes sociais e escrever *fan fiction* ou criar videoclipes. Ele explica o significado que damos a

“práticas” como conceito técnico e expõe algumas implicações importantes para o projeto e a metodologia de pesquisa de se adotar um enfoque de prática ao pesquisar fenômenos sociais. Atentamos especialmente para um conceito de “investigação conectiva” que quebra a distinção entre online e offline, bem como para a ideia de “espaços de afinidade” como constructo útil para compreender como as pessoas adquirem habilidades em certos tipos de práticas relacionadas à internet. O capítulo privilegia tentativas de se obter compreensão de quem está “por dentro” de práticas relacionadas à internet, como os próprios atores as experimentam do seu ponto de vista (êmico), em lugar de impor os significados que o observador atribui a essas práticas (ético) vendo-as de fora ou com base em generalizações supostamente válidas em diversos contextos culturais. Vivemos em uma época de enorme mudança tecnológica e institucional na qual surgem coisas novas a se fazer e novas maneiras de se fazer coisas a passo acelerado, cada vez mais em escala global e em grande parte com a mediação da internet. As práticas relacionadas à

internet são “porcas e parafusos” de boa parte da cultura e da história que estão sendo feitas nesta conjuntura. Portanto, compreender tais porcas e parafusos é essencial para compreender nossos tempos, tanto em nível local como mundial.

A Teoria da Prática é um tipo de Teoria *Cultural* de Fenômenos Sociais, baseada na ideia de que os seres humanos compartilham maneiras de interpretar ou de atribuir significado ao mundo, como meio de “fazerem a vida juntos” (ou “serem sociais”). Como teoria cultural do social, a *Teoria da Prática* situa esse conhecimento compartilhado nas práticas sociais cotidianas, práticas estas que compreendem as menores unidades da teoria social. Em uma formulação congruente com a clássica definição de “prática” desenvolvida por Silvia Scribner e Michael Cole (1981) com base numa perspectiva de Teoria da Atividade, Andreas Reckwitz (2002) descreve a prática como um tipo de comportamento rotineiro que consiste em vários elementos interligados: “formas de atividade física, formas de atividade mental, ‘coisas’ e seus usos, uma base de conhecimento na forma de compreensão, perícia, estados de emoção e conhecimento motivacional” (RECKWITZ, 2002: 254). Onde quer que exista uma prática todos estes elementos estarão necessariamente presentes e ligados uns aos outros de maneiras específicas e características. Não se pode reduzir uma prática a um ou dois desses elementos, e as diferentes maneiras de eles se interligarem constituem variações na prática ou até mesmo práticas diferentes. Em resumo, as práticas são maneiras rotineiras de se movimentar o corpo, manusear objetos e usar coisas, compreender e descrever o mundo, desejar e conceber tarefas e objetivos, de tratar pessoas e assim por diante (RECKWITZ, 2002).

Os seres humanos são portadores de práticas com as quais fazem, são e compreendem. Como portadores de práticas, por meio da participação em práticas, os indivíduos “representam” seus corpos e suas mentes, seus desejos e fins, suas emoções e seus valores de determinadas maneiras. Assim, eles adquirem identidade e pertença, papéis e relações, compreensão e responsabilidades.

É importante reconhecer que, embora sejam rotinas e, portanto, relativamente estáveis e recon-

nhecíveis como modos especiais de se fazer coisas, as práticas são também dinâmicas, mutáveis e não completamente monolíticas. Há diferentes versões de determinadas práticas, versões mais ou menos especializadas, bem como há espaço para certo grau de inovação e variação. Os blogueiros, por exemplo, podem bloguear bem diferentemente uns de outros – tematicamente, quanto às mídias e os aplicativos utilizados, regularidade da postagem etc. – sem deixar de ser reconhecíveis como blogueiros. Suas representações mentais, físicas e de personalidade, o uso de ferramentas e assim por diante podem variar consideravelmente, mas continuam a ser versões do bloguismo. Seus modos de entender o bloguismo podem diferir, tanto quanto suas interpretações da blogosfera. Todavia, eles são blogueiros que fazem bloguismo. Os detalhes dos “elementos” do bloguismo e as ligações entre estes elementos podem variar de um caso para outro, dentro de limites perceptíveis, e são estas nuances que a boa pesquisa social há de reconhecer, documentar e explicar, contribuindo assim para nosso conhecimento do mundo social – da ação e da ordem. De mais a mais, para contribuir para o conhecimento de práticas sociais não é preciso lidar com a “totalidade” de uma prática. Pode ser suficiente e útil atentar principalmente para determinadas interligações entre elementos ou até mesmo para determinados elementos de uma prática.

Investigação “conectiva” e a distinção online/offline

Nos primeiros anos da pesquisa na internet houve uma forte tendência a isolar o mundo ou prática online que era objeto de estudo e a distinguir claramente a vida social online da offline, bem como as “comunidades” do mundo real das online. Muitas das discussões sobre métodos de pesquisa questionavam em que medida as ferramentas de pesquisa convencionais “poderiam ser transferidas e adaptadas às características peculiares dos espaços sociais online” (LEANDER, 2008: 36). Em uma compilação de ensaios dessa época, o editor Steve Jones (1999: 9) sustentava que se correria o risco de restringir e confinar a experiência online se os pesquisadores usassem ferramentas metodológicas antigas para novas experiências na internet,

uma vez que “o leque de experiências muda de certa forma online, tanto qualitativa como quantitativamente, e nossa capacidade explanatória deve mudar com ele”.

O trabalho no “paradigma de adaptação” continua, explorando o conjunto adequado de usos de métodos conhecidos e desenvolvendo outros novos. No entanto, os pesquisadores das práticas relacionadas à internet têm se oposto cada vez mais a uma distinção categórica entre online e offline, procurando desenvolver enfoques metodológicos “conectivos” (HINE, 2000) baseados no pressuposto de que “habitualmente as pessoas estabelecem conexões com práticas e sites relacionados à internet e como uma miríade de práticas e locais offline” (LEANDER, 2008: 36). As práticas existem no tempo e no espaço e se movimentam ou “viajam” através do tempo e do espaço. Hoje, de modo geral, o que fazemos online está intimamente ligado a coisas que fazemos offline, estendendo-se desde o passado para o futuro (p. ex., o que abordamos nos blogues ou inserimos em nossos perfis no facebook). Assim, práticas como a de bloguear ou ser um blogueiro viajam sem interrupção através e entre aspectos ligados de nossa vida em espaços físicos e virtuais. Se as práticas viajam, também devem fazê-lo os enfoques de pesquisa social, como a etnografia e o estudo qualitativo de casos. A pesquisa social “conectiva” de práticas relacionadas à internet considera as relações e conexões (sociais) como práticas sociais normativas e vê complexas relações entre os espaços sociais online e outros espaços sociais. Com efeito, seria melhor ver a distinção entre “online” e “offline” como um “lugar de permanência” ou “heurístico analítico” que talvez sirva temporariamente até os pesquisadores conseguirem formular meios mais fundamentados para compreender e examinar as experiências humanas mediadas por tecnologias da internet.

Nós diríamos que é preciso desmontar os pares online/offline, mundo virtual/mundo real e ciberespaço/espaço físico. Em parte, eles são distinções imperfeitas e imprecisas, embora também deem respostas *a priori* a algumas das perguntas mais intrigantes quanto às práticas de internet. Como Miller e Slater (2000: 5) observam, não se deveria tomar o grau em que algumas pessoas pa-

recem mesmo considerar diversas relações na internet um “mundo à parte” do resto de suas vidas como o ponto de partida para a investigação, mas vê-lo como algo que tem de ser explicado socialmente como *uma realização prática* (LEANDER, 2008: 37).

Práticas relacionadas à internet

Justamente pelas razões que acabamos de mencionar, alguns pesquisadores preferem a expressão “práticas relacionadas à internet” a “práticas online”. Poderíamos imaginar um continuum no qual as práticas sociais cotidianas são mediadas pela internet, em maior ou menor medida. Perto de um dos extremos acharíamos práticas como os jogos online com múltiplos jogadores, *weblogging* e a participação em sites de redes sociais onde o envolvimento e a atividade imediatos são realizados quase totalmente online, embora por corpos e mentes materiais situados no mundo material, rodeados por equipamentos desse contexto material e com frequência valendo-se deles, e interagindo com quem quer que esteja nesse espaço. Obviamente, *gamers*, blogueiros e participantes de redes sociais online baseiam-se em relacionamentos e experiências de seus mundos offline e os integram às suas atividades online. Perto do outro extremo poderíamos achar exemplos concretos de práticas como a remixagem de videoclipes, em que boa parte da atividade pode ter lugar offline e os participantes podem se conectar principalmente para coletar vídeos originais, postar suas criações e ver as opiniões sobre seu trabalho em espaços como YouTube.com.

Levando em conta tais considerações e variações nos espaços online e offline, entre os exemplos típicos de práticas online ou relacionadas à internet que são amplamente utilizadas podemos mencionar:

- Redes sociais por meios digitais: No facebook, por exemplo, é possível manter muitos relacionamentos mediante mensagens para mural, *feeds* de notícias, atualizações de *status*, jogos em grupo etc. Pode ser usado para conectar-se profissionalmente fazendo parte de grupos, “amigando-se” com figuras conhecidas na área e postando links de sites e

recursos. Também se pode centrar o foco em interesses, postando fotos e notícias relativas ao tema de interesse, unindo-se a causas no facebook, conectando com serviços de armazenamento de favoritos e assim por diante.

- As práticas de *fan fiction* podem consistir em redigir rascunhos de contos em grupo mediante mensagens instantâneas, usar painéis de discussão para representar o desenvolvimento de personagens, postar contos aprimorados em Fanfiction.net para submetê-los a resenha e resenhar contos de outrem. Também pode haver criação de arte, trailers de filmes, mangás/histórias em quadrinhos, podcasts e outras coisas para acompanhar as narrações.

- *Machinima* são curta-metragens feitas usando jogos de vídeo. Entre as práticas de *machinima* estão participar em jogos, desenvolver roteiros com personagens e cenários de jogos, *storyboards* (roteiros gráficos), editar vídeo, assistir a *machinima* como diversão e ideias, participar em foros de discussão, postar vídeos em arquivos de *machinima* para comentário e resenha, comparecer a festivais em pessoa ou online etc.

Como no caso do bloguismo, supomos desde o início que todas estas práticas relacionadas à internet envolvem ou talvez “recrutam” uma ampla variedade de práticas, relacionamentos, objetivos e materiais offline, e que usuários individuais se situarão em determinados pontos ao longo dos contínuos online/offline em cada caso, dando forma a singulares redes sociais digitais. Entre outras práticas cotidianas relacionadas à internet podemos mencionar as compras online, participação em sites de notícias sociais ou recomendações geradas pelos usuários, mensagens instantâneas e bate-papo em tempo real, colaboração com sites de mídia gerados pelos usuários, redação colaborativa online etc.

Espaços de afinidade

James Gee (2004) trouxe a ideia de espaços de “afinidade” como constructo alternativo a “comunidades de prática” para examinar como as pes-

soas aprendem e adquirem perícia em uma prática. Os espaços de afinidade podem existir online como espaços virtuais ou no mundo físico, como espaço material e de encontro pessoal. São espaços *projetados* que foram construídos para atender a pessoas que têm em comum um determinado interesse ou empenho (uma afinidade). São espaços sociais ao qual os membros de uma afinidade podem “filiar-se” para compartilhar e adquirir conhecimento, interagir, localizar recursos etc. São nem tanto *locais* quanto “ambientes” dispersos que servem às suas respectivas afinidades. Quanto a sites como Fanfiction.net, que atende a autores e leitores desse gênero, Rebecca Black (2008: 36) explica que pensar num *espaço* para esta afinidade “é um modo de centrar a atenção na interação entre envolvimento, participação ativa, um senso de pertencer e a construção de um espaço social”.

Gee dá uma definição visível fazendo referência a *Rise of Nations*, um videojogo muito popular:

Os muitos sites e publicações dedicados a [“Rise of Nations”] criam um espaço social onde as pessoas, na medida em que quiserem associar-se com outras para oferecer e adquirir conhecimento que é disseminado e distribuído a pessoas, lugares, sites e modalidades (revistas, salas de bate-papo, guias, gravações) muito diferentes (2004: 73).

Portanto, os espaços de afinidade são definidos em parte pelo conteúdo, isto é, aquilo em torno do qual as pessoas interagem, qual o tema do espaço. Qualquer recurso que dê acesso ao conteúdo da afinidade e a meios e formas de interagir com esse conteúdo pode ser considerado um “portal” (GEE, 2004: 81). Gee chama de “geradores” as fontes do conteúdo que galvanizam afinidades (2004: 81). Esses geradores são pessoas, instituições, artefatos, sinais, arcabouços conceituais, sistemas de significação etc. (BLACK, 2008: 36). Pessoas de qualquer nível de proficiência podem participar no espaço e, nesta medida, podem interagir e contribuir de outras maneiras para fomentar a participação de mais pessoas, sejam quem forem, onde quer que estejam e independentemente de seu nível de conhecimento específico.

Assim, os espaços de afinidade se constituem em “locais” cruciais de práticas online ou relacionadas à internet. Em geral, eles estarão radicalmente dispersos e percorrerão espaços online e offline.

Implicações para o projeto e os métodos de pesquisa

Adotar um enfoque de *prática* para estudar atividades relacionadas à internet implica que *desde o início* o projeto de pesquisa deve ter por objetivo conhecer as experiências e os critérios dos participantes quanto aos elementos da prática – representações físicas e mentais, coisas e como elas são usadas, propósitos, motivações, saber prático etc. – e como estes se interligam quando os participantes executam suas versões particulares da prática. Isto é compatível com escolhas de questões, projeto e métodos que evoluem nas primeiras etapas de um estudo, conforme as experiências do pesquisador *in situ* e os últimos avanços do conhecimento. Por exemplo, as experiências do pesquisador com participantes podem levá-lo a incluir menos ou mais participantes do que planejara, ou a fazer mais observação e menos entrevistas ou focar-se menos na informação do participante e mais em observar como é que as ferramentas são usadas ou nas características e qualidades dos artefatos. Todavia, o intuito será sempre gerar maior conhecimento e melhor compreensão dos elementos da prática e de como eles se interligam neste caso. Que os objetivos da pesquisa estejam enquadrados como questões específicas e em que medida estas questões estão “prontas” desde o início é menos importante do que a exigência de que os dados colhidos e a maneira de analisá-los e tratá-los sejam explicáveis em todo momento para esclarecer os elementos da prática e sua interligação.

Em alguns casos (p. ex., BLACK, 2008), é possível fazer um estudo aprofundado de aspectos da prática sem ter acesso offline aos participantes. Para achar participantes adequados será preciso conhecê-los tanto quanto possível online para estabelecer um vínculo de confiança, detectar possíveis pontos de vulnerabilidade e certificar-se de que eles possam fornecer dados de qualidade suficientemente boa para atender aos fins da pes-

quisa (cf. Histórias do campo). Este trabalho toma muito tempo, mas é fundamental, às vezes facilitado por marcadores públicos (p. ex., número de exames, comentários ou visualizações), redes de pares e mediante o acesso a espaços de afinidade, onde achar um participante pode levar a achar outro. Ao combinarem a participação, pesquisadores e participantes têm de resolver questões éticas de privacidade, consentimento (e o que constitui um dado quando os “informantes” podem não ser participantes) e formas de vulnerabilidade (risco, segurança) agravadas pelos ambientes online e os recursos de busca e rastreamento eletrônicos (LEANDER, 2008).

Em outros casos será necessário também ter acesso offline aos participantes, para ver como eles usam as ferramentas, lidam com processos que são essenciais à prática ou fazem coisas no seu dia a dia que se repetem em sua vida e seus interesses online (JONES, 2008; LEANDER & LOVVORN, 2006). Para opinarem com fundamento sobre as versões de uma prática que estão a presenciar, comparando-as entre si e com outras versões dessa prática – p. ex., mais/menos especializada, mais/menos “amadurecida”, mais/menos típica ou periférica – os pesquisadores se beneficiarão da experiência participativa nessa prática (ou práticas similares) e de terem acesso aos pontos de vista de outras pessoas que estão “dentro” (cf. a terceira história do campo, a seguir). Isto talvez induza o pesquisador a adotar técnicas de observação participante ou a imergir-se na prática ao começar a pesquisa.

A observação participante (notas de campo abrangentes), a entrevista aprofundada, a coleta de artefatos, a captura de telas, as conversas *in situ* com uma finalidade, pensar em voz alta, ensaios e discussões detalhadas, produção de transcrições, documentação textual de recursos técnicos, mapeamento de rede, gravação de áudio e vídeo de interações e o uso de dispositivos de inferência são alguns dos meios mais importantes de coleta de dados (LAM, 2005; LEWIS & FABOS, 2005; MILLER & SLATER, 2000).

O fato de se focarem na(s) prática(s) faz com que os pesquisadores voltem sua atenção para os elementos constitutivos da prática e as ligações entre eles, mas não circunscreve estritamente as

posturas teóricas a serem adotadas para a análise dos dados nem prescreve códigos e categorias analíticas. Embora os enfoques de teoria fundamentada tenham sido usados com frequência e dado bom resultado (LEWIS & FABOS, 2005), eles não são obrigatórios. O código aberto e o desenvolvimento de categorias por meio de técnicas de comparação constante terá um amplo leque de aplicação. Ao mesmo tempo, em muitos casos será proveitoso aplicar enfoques analíticos embasados na Teoria da Narrativa, na Teoria da Atividade, na análise de discurso (STEINKUEHLER, 2006), na análise rizomática (HAGOOD, 2004) ou em outros arcanhos teóricos. Para alguns pesquisadores (p. ex., LEANDER & LOVVORN, 2006) a Teoria do Ator-rede é útil porque ajuda a mapear relações entre o material – “coisas” – e o semiótico – “conceitos”. Por exemplo, entre pessoas (p. ex., escritores de *fan fiction*), suas ideias e metas e suas tecnologias e outras ferramentas, todas as quais constituem em conjunto uma “rede”, e as próprias práticas envolvem precisamente esse tipo de rede (LATOUR, 2005). Finalmente, ferramentas de arquivamento e análise qualitativa como Atlas e NVivo ajudam a organizar, analisar e examinar tudo nos dados.

Histórias do campo

1) Entrevistas por correio eletrônico e profundidade dos dados (Michele Knobel e Colin Lankshear)

As entrevistas por meio de correio eletrônico são um método habitual de coleta de dados para pesquisar práticas online. Em razão do assincronismo, os entrevistados podem responder quando preferirem, que é o ideal tratando-se de pesquisadores e participantes que estão em regiões de diferentes fusos horários e muito distantes. Os entrevistados não precisam concluir a entrevista em uma só sessão e podem tomar-se um tempo para refletir e elaborar as respostas. O fato de as entrevistas por correio eletrônico se basearem em texto torna desnecessária a transcrição, tarefa que costuma ser maçante e demorada.

Na nossa experiência, infelizmente, as entrevistas por meio de correio eletrônico não proporcionaram a profundidade a que visamos para

obter perspectivas de quem está “dentro” e saber concreto no que tange a uma prática, especialmente em entrevistas com jovens. Num estudo recente, interessava-nos entender como um jovem e bem-sucedido *remixer* de videoclipes de *anime* (AMV) aprendeu a criar estes filmes, que são vídeos com a duração de uma canção e feitos usando *anime* como recurso visual. Nós tínhamos acesso aos AMVs dele em espaços de afinidade online (p. ex., AnimeMusicVideos.org) e a comentários e conversas do *remixer* com espectadores, bem como a outros espaços que documentavam seu dia a dia de fã do *anime*. Mas o que queríamos saber mesmo tinha mais a ver com o processo; por exemplo, como ele se envolvera na criação de AMVs e começara a postá-los para receber opiniões; o que fez com que continuasse com o *remix* sendo preciso trabalhar centenas de horas para aprimorar cada vídeo; o que o fez continuar como participante ativo do universo do AMV online e offline. As entrevistas por meio de correio eletrônico pareciam mais adequadas, pois a gente nunca tinha estado com o *remixer* em pessoa e achou que uma ligação telefônica ou pela internet seria uma intromissão nas etapas iniciais do estudo.

Nosso informante encarou a sua participação com entusiasmo e a entrevista começou com as seguintes perguntas: “Como você aprendeu a fazer AMVs? De que recursos você lançou mão? (p. ex., manuais de software, Google, foros de discussão, amigos?)” Este conjunto de perguntas rendeu duas frases:

Aprendi a fazer AMVs como aprendo tudo mais, entrando de cabeça nisso e curtindo muito. Depois de um tempo consultei um guia de cópia de DVD para disco rígido, provavelmente o único recurso que eu já usei além das opiniões de amigos.

Talvez o problema resida no modo de nós apresentarmos as perguntas, embora em entrevistas de estudo de caso que fizemos anteriormente não tivemos muita dificuldade em conseguir que os entrevistados se estendessem em detalhes sobre algum processo ou como realizavam alguma tarefa. Nas entrevistas por e-mail perde-se a oportunidade de instar um participante da pesquisa a

fornecer mais informação num determinado ponto. Não acontece nelas o que nas entrevistas em pessoa, onde comentários interessantes podem ter seguimento imediato e é fácil pedir ao entrevistado que fale mais no mesmo instante. Em subsequentes mensagens trocadas com o *remixer* nós o convidamos a se estender (p. ex., como era realmente entrar de cabeça e curtir na criação de AMVs). Porém, as respostas continuaram sucintas, deixando-nos com a sensação de estarmos apenas na superfície e longe de entender a prática de criar e compartilhar AMV.

Descobrimos que pesquisar práticas online com participantes “desconhecidos” à distância implica certos desafios. Escrever sobre processos e saber prático de quem está por dentro em entrevistas por correio eletrônico é esperar muito dos entrevistados, em especial quando eles são relativamente jovens e talvez pouco experientes em refletirem sobre como é que se participa de uma coisa ou se cria uma coisa. Usar exemplos concretos do trabalho do nosso informante e pedir-lhe que comentasse decisões tomadas na edição ajudou de fato a obter respostas mais detalhadas por e-mail, mas ainda assim elas foram menos satisfatórias que as obtidas com entrevistas de conversação direta.

2) Riscos à privacidade (Rebecca Black)

Os espaços online em rede abrem novos campos de pesquisa empolgantes ao mesmo tempo em que apresentam grandes desafios metodológicos para a pesquisa qualitativa. Meu estudo etnográfico dos adolescentes estudantes de inglês que escreviam *fan fiction* online tinha especial interesse em dois aspectos da escrita deles: (1) como usavam seus textos online para instar os leitores a comentarem como meio de melhorar seu domínio do inglês. (2) Como se valiam de seus textos para representar aspectos de suas identidades e resolver problemas com os que se deparavam no dia a dia, como sexualidade, pressão dos colegas e violência na escola. Muitos destes adolescentes usavam pseudônimos ao divulgar suas histórias, de modo que os pais e até os amigos muitas vezes não sabiam que eles escreviam esses relatos e os postavam online, nem mesmo que estavam lidando com esses problemas.

Durante o recrutamento encontrei um candidato em potencial para a pesquisa que estava es-

crevendo notáveis *fan fictions* baseadas em *anime* sobre personagens masculinos que lutavam com sua sexualidade. Entrei em contato com ele e mencionei a possibilidade de ele participar. Ele ficou empolgado e disposto a pedir que um dos pais ou responsáveis assinasse os formulários de consentimento, o que implicaria contar-lhe que ele estava escrevendo *fan fiction*. Entretanto, quando li mais sobre as interações públicas dele com outros fãs no site, eu me dei conta de que ele estava em conflito com sua sexualidade e ainda não comentara nada disto com seus amigos online nem com a família. Isto suscitou um dilema ético. Ele queria participar e para seu pai ou responsável assinar não era imprescindível revelar-lhe o pseudônimo nem o conteúdo dos textos. Por outro lado, eu achei que, como pesquisador, tinha a obrigação ética de ponderar os benefícios e os riscos da participação do rapaz.

Outro fator complicador era a índole pública dos textos online. Na época, motores de busca como o Google não indexavam páginas deste site em especial. Logo, era possível inserir texto extraído de uma história de *fan fiction* e ele não daria um resultado exato numa busca. Mas eu receava que isto pudesse mudar em algum momento. Como as histórias online dos participantes estavam ligadas aos perfis de seus autores, que por sua vez podiam conter links para os relatos deles em *LiveJournal*, para suas páginas pessoais na internet e outra informação potencialmente identificável, havia risco de quebra da confidencialidade. Acabei por decidir que havia demasiado em jogo quanto a esse jovem e eu não me sentia à vontade ao incluí-lo no estudo. Além disso, depois desta experiência passei a reexaminar com cuidado o tipo de informação que meus outros participantes revelavam em seus textos, seus perfis de autores e quaisquer sites vinculados por links.

Este exemplo evidencia a dificuldade de se fazer qualquer tipo de análise de texto em documentos na internet ligados a dados pessoais ou de entrevista dos participantes. O fato de o texto online ser localizável mediante motores de busca representa um desafio singular para os pesquisadores. Também é evidente a necessidade de levar em conta as possíveis ramificações da pesquisa no que

tange a membros de grupos vulneráveis, como é o caso dos adolescentes, tão acostumados a viver a vida online com seus colegas que não percebem nem cogitam que instituições “offline” como pais, escolas, empregadores etc. também podem ter acesso relativamente fácil a suas vidas online.

3) Um enfoque de pesquisa participativa (Rodney Jones)

O estudo online dos letramentos apresenta dois desafios importantes: ter acesso às experiências vividas de pessoas que participam nesses letramentos e poder captar a complexidade desta participação no seu movimento entre diversos espaços físicos e virtuais. Nossa projeto (JONES, 2008) se propôs a explorar e comparar práticas de letramento em informática aplicadas na escola e fora da escola em jovens de Hong-Kong. Para tentar enfrentar esses desafios, nós recorremos a (1) um esquema participativo pelo qual os participantes colaboravam com os pesquisadores na proposição das questões da pesquisa, na coleta de dados e na comunicação dos resultados e (2) um enfoque multimodal na coleta de dados, observando com a mesma atenção tanto a influência das práticas online sobre o que acontecia “offline” nos ambientes físicos onde os computadores eram usados quanto o que acontecia na tela.

O modelo participativo foi para nós uma ajuda sumamente eficaz para conseguirmos ter uma visão interna das práticas de letramento dos jovens e das estratégias sociais que eles tinham construído em torno delas. Uma vez que os pesquisadores participantes sentiam-se donos do projeto, também se esforçavam para pedir a cooperação de seus amigos e convencê-los a assumir papéis de pesquisador. O projeto começou com 15 pesquisadores participantes e terminou contando com a colaboração ativa de mais de cem jovens que participavam em redes sociais online sobrepostas e refletiam ativamente sobre esta participação. Este processo foi o meio utilizado para discutir e aprimorar as perguntas que a pesquisa visava responder. Embora os participantes estivessem interessados em muitas das questões propostas pelos pesquisadores – por exemplo, como se dava a aprendizagem de novos letramentos e que efeitos tinham as novas práticas de letramen-

to sobre as antigas – eles também se interessavam em outros assuntos, como o efeito da interação online em suas amizades, como podiam usar as ferramentas online de forma mais eficaz na vida social e acadêmica e como podiam ampliar suas redes sociais online. Eles estavam também bem cientes das questões que preocupavam a seus pais e professores (como o efeito da linguagem online no desempenho deles em inglês e chinês) e também as incluíram, mas não só para repeti-las como ventriloquos e sim para encará-las criticamente. Um dos aspectos mais interessantes do projeto foi observar como os pesquisadores participantes comunicavam suas descobertas a diferentes públicos: relatórios escritos para os pesquisadores, uma página na internet para seus colegas e uma apresentação formal para seus pais e professores. Em cada um destes exercícios eles salientaram diferentes aspectos de suas conclusões e as fundamentaram de diferentes maneiras. Isto nos ajudou a entender que um dos aspectos importantes do letramento é a capacidade da pessoa de representar adequadamente suas próprias práticas de letramento diante de diferentes tipos de público.

Os pesquisadores participantes colheram uma ampla variedade de dados de diferentes maneiras. Eles levaram diários onde refletiram sobre suas práticas na internet e fora dela, guardaram amostras de bate-papos, filmaram seu uso do computador com um programa chamado Spector, instalaram câmeras para acompanhar a atividade física em volta deles enquanto estavam usando seus computadores e gravaram em vídeo imagens deles próprios e seus amigos usando computadores em casa, na escola e em outros lugares, como ciber-cafés, salas de jogos de internet. Com esta combinação de dados foi possível compreender não só os produtos de novos letramentos como os complexos processos e interações online e offline que intervêm na geração desses produtos. Com efeito, uma das principais conclusões tinha a ver com a influência dos computadores na organização de situações sociais e como se gerencia a atenção nessas situações.

A pesquisa de letramentos online suscita um grande número de problemas éticos, como o de obter consentimento informado de pessoas cuja

participação em redes virtuais é em muitos casos incerta, eventual e periférica. Outro desafio é o de negociar os limites ambíguos entre o ponto de vista ético e o êmico. Os modelos de pesquisa mais participativos não resolvem estes problemas (aliás, em muitos sentidos até os complicam), mas ao menos abrem vias de acesso e criam oportunidades para reconceituar a pesquisa como um diálogo contínuo entre partes interessadas, no qual todas elas ganham algum poder.

Referências anotadas

- BLACK, R. (2008). *Adolescents and Online Fan Fiction*. Nova York: Peter Lang. [Um estudo etnográfico e de análise de discurso de estudantes de idioma inglês que participam do popular espaço de escrita de *fan fiction* online, fanfiction.net.]
- COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. & LEU, D. (eds.) (2008). *Handbook of Research on the New Literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum. [Descrições muito atuais de pesquisas sobre diversas práticas na internet, com uma seção sobre projetos de métodos e metodologias qualitativas, quantitativas e mistas.]
- HINE, C. (2000). *Virtual Ethnography*. Londres: Sage. [Sustenta que é preciso um novo tipo de etnografia para pesquisar a internet, tanto como âmbito de formações culturais quanto como artefato cultural moldado por nossos critérios.]
- JONES, R. (2008). "Technology, democracy and participation in space". In: KOLLER, V. & WODAK, R. (eds.). *Handbook of Applied Linguistics – Vol. 4: Language and Communication in the Public Sphere*. Nova York: Mouton de Gruyter, p. 429-446. [Apresenta uma descrição de um enfoque inovador de pesquisa participativa de práticas relacionadas à internet.]
- JONES, S. (ed.) (1999). *Doing Internet Research: Critical Issues and Methods of Examining the Net*. Thousand Oaks, CA: Sage. [Esta compilação assinala problemas cruciais da pesquisa da internet de um ponto de vista acadêmico abrangente.]
- LAM, W.S.E. (2005). "Second language socialization in a bilingual chat room". *Language Learning and Technology*, 8, p. 44-65. [Estudo do caso de dois jovens imigrantes chineses que participam de uma sala de bate-papo bilíngue (chinês e inglês), por meio de observação participante, entrevistas aprofundadas, documentação textual e dados sobre a estrutura técnica, fatores demográficos e a dinâmica social da sala de bate-papo.]
- LEANDER, K. (2008). "Toward a connective ethnography of online/offline literacy networks". In: CAIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. & LEU, D. (eds.). *Handbook of Research on the New Literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 33-65. [Estudo de trabalhos de pesquisadores que desenvolvem etnografia "connectiva" mediante diversos métodos qualitativos complementares de coleta e análise de dados.]
- LEANDER, K. & LOVVORN, J. (2006). "Literacy networks: Following the circulation of texts, bodies, and objects in the schooling and online gaming of one youth". *Cognition & Instruction*, 24 (3), p. 291-340. [Recorre à Teoria do Ator-rede para reformular o letramento e suas relações com o espaço/tempo mediante o constructo da rede de letramento.]
- LEWIS, C. & FABOS, B. (2005). "Instant messages, literacies, and social identities". *Reading Research Quarterly*, 40 (4), p. 470-501. [Valendo-se de entrevistas e sessões de mensagens instantâneas filmadas em vídeo, estuda as funções a que as mensagens instantâneas atendiam na vida dos participantes e sua relação com a identidade. A análise de dados aplicou procedimentos de codificação qualitativa baseados na teoria fundamentada.]
- MILLER, D. & SLATER, D. (2000). *The internet: an Ethnographic Approach*. Nova York: Berg. [Estudo clássico dos usos da internet e dos significados da cultura da rede no contexto de Trinidad e da diáspora trinitária, mediante enquete casa por casa, entrevistas aprofundadas individuais em casas de família e cibercafés, conversações online e observações em cibercafés.]

Referências adicionais

- GEE, J. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Londres: Routledge.
- HAGOOD, M. (2004). "A rhizomatic cartography of adolescents, popular culture, and constructions of self". In: LEANDER, K.M. & SHEEHY, M. (eds.). *Spa-*

- tionalizing Literacy Research and Practice*. Nova York: Lang, p. 143-160.
- LATOUR, B. (2005). *Reassembling the Social*: An Introduction to Actor Network Theory. Oxford: Oxford University Press.
- RECKWITZ, A. (2002). "Toward a theory of social practices: A development in social theorizing". *European Journal of Social Theory*, 5 (2), p. 245-265.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- STEINKUEHLER, C.A. (2006). "Massively multiplayer online videogaming as participation in a discourse". *Mind, Culture & Activity*, 13 (1), p. 38-52.

PARTE V

IDENTIDADE, COMUNIDADE E REPRESENTAÇÃO

Introdução

A parte V traz o conceito de “cultura” para o centro da atividade de pesquisa e da construção de sentido. Ela começa com os enfoques de história de vida e narrativa, num capítulo que os apresenta como construções socialmente configuradas e sustenta que as ações e a atividade humanas dependem de influências socioculturais, históricas e políticas. Segue-se um capítulo que lida com os enfoques sociosemióticos da interpretação, dando exemplos de processos de multimodalidade. Os dois capítulos seguintes abordam os arcabouços teóricos sobrepostos de “comunidades de prática” e Teoria da Atividade, ambos os quais consideram a interação humana, a construção conjunta de sentido e a cooperação mútua como essenciais para a atividade e a capacitação das pessoas. O último capítulo trata de pesquisa de política. Seu foco concentra-se na análise e na avaliação de políticas e iniciativas dos governos, que concebem práticas sociais e emitem diretrizes e são cada vez mais influenciadas por processos de globalização e pelo fenômeno imitativo que Blackmore chama de “políticas ambulantes” (cap. 22).

Todos estes capítulos têm como denominador comum importante o fato de se ocuparem do processo de “leitura” de dados socioculturais e construção de sentido. Três deles (cap. 19, 20 e 21) recorrem explicitamente à psicologia sociocultural de Vygotsky e se ocupam da aprendizagem como processo de transformação que se realiza mediante a atividade humana. A experiência e a construção de sentido são aculturadas e elaboradas em conjunto, quer na vida cotidiana ou mediante pesquisa. A ênfase no visual – gravações de vídeo e desenhos

como dados da pesquisa – e na multimodalidade como norma de representação traz novas oportunidades para pesquisa qualitativas. A tirania do texto escrito é contestada de modo especial no capítulo sobre semiótica social e multimodalidade. O capítulo sobre pesquisa de políticas adota uma postura abertamente política e analisa como o foco no poder e no controle contribui para a deficiente articulação entre as políticas e sua posta em prática.

Estes capítulos também privilegiam o aspecto prático e atentam para a integração das concepções teóricas com a ação prática, em alguns casos pondo o foco no envolvimento da comunidade e nos processos de mudança, em outros mediante interpretação aprofundada das representações como expressões da identidade humana e como artefatos aculturados. As histórias do campo apresentam alunos de todas as idades – crianças pequenas, adolescentes, empregados da indústria – e professores que começam a lidar com a tecnologia. Em todos os casos, eles são apresentados como indivíduos singulares cuja identidade é mediada e sustentada pelos contextos sócio-históricos e culturais em que se insere sua experiência de vida.

Mais uma vez, há muitas interligações entre esta parte do livro e capítulos de outras partes. A leitura do capítulo sobre História de Vida e Narrativa deve remeter àquele sobre Entrevistas, na parte II; o capítulo sobre intervenções semióticas relaciona-se com o capítulo sobre desconstrução na parte VIII; a História do campo no capítulo sobre Comunidades de Prática ilustra a integração de dados qualitativos e quantitativos descrita em vários capítulos da parte VII; finalmente, é preciso ler to-

dos os capítulos à luz do capítulo sobre Questões Éticas, na parte I.

As teorias socioculturais-históricas que embasam os capítulos 19, 20 e 21 fornecem uma alternativa útil a alguns dos esteios da pesquisa qualitativa expostos nas partes II a IV, como a interpretação hermenêutica de um lado e o envolvi-

mento crítico com processos políticos de outro. Se estas teorias socioculturais têm uma limitação, ela consiste em geral no fato de negligenciarem o aspecto político, mas este é tratado especificamente nos capítulos sobre Teoria da Atividade e pesquisa de políticas.

MÉTODOS DE HISTÓRIA DE VIDA E NARRATIVA

Scherto Gill, Centro de Pesquisa em Desenvolvimento Humano. Brighton, Reino Unido.

Ivor Goodson, Universidade de Brighton, Reino Unido.

Resumo

- Narrativa: temporalidade, sentido e encontros sociais.
- Os significados são construídos socialmente.
- As ações e a atividade humanas são contingentes.
- A vida torna-se humana nas narrativas e por meio delas.
- Identidade narrativa.
- Principais teóricos e autores:
 - Anthony Giddens
 - Ivor Goodson
 - Paul Ricoeur
 - Pat Sikes

Conceitos fundamentais

Na pesquisa social, os enfoques de história de vida e de narrativa têm raízes comuns no conceito de narrativa ou relato. Hinchman e Hinchman (1997: xvi) definem a “narrativa (relatos) como discursos com uma ordem sequencial clara que liga acontecimentos de modo significativo para um determinado público e que assim oferece

vislumbres do mundo e/ou das experiências que as pessoas têm dele”. Esta definição ressalta três características da narrativa: temporalidade, significado e encontros sociais. Por certo, estes autores enfatizam a importância da interação social na construção de narrativas e na transformação da experiência humana em significado. Outros autores preferem voltar sua atenção para a estrutura da narrativa, a organização de tramas e como elas são determinadas pelo valor ou sentido inerente assumido pelo narrador (BAKHTIN, 1981; MISHLER, 1999).

Originada na Escola de Sociologia de Chicago na década de 1930, a tradição de história de vida vem sendo utilizada há muito tempo em antropologia e sociologia. Estreitamente ligada à noção de narrativa, a história de vida é uma compilação de experiência vivida de indivíduos ou grupos no passado e no presente que é analisada por pesquisadores, que depois situam os relatos da narrativa dentro dos contextos sociais, políticos, econômicos e históricos onde essas experiências tiveram lugar. O objetivo da história de vida é compreender a interação entre mudança social, vidas e ação de

indivíduos e grupos. Goodson e Sikes (2001: 18) acrescentam que “por fornecerem dados conceituais, as histórias de vida podem ser vistas à luz de padrões variáveis de tempo e espaço em testemunho e ação”. Assim, a história de vida forma um “encadeamento de transmissão social, um fio de vida coletiva complicada em continuidade social e histórica” (2001: 18).

O enfoque de narrativa e o de história de vida reconhecem que os significados se constroem socialmente e as ações e a atividade humanas estão sujeitas a influências socioculturais, históricas e políticas. Às vezes usamos os termos pesquisa de narrativa e estudo de história de vida sem distinção. Há uma boa razão para isto. Com frequência, as tradições de maior complexidade sociológica e riqueza pedagógica convergem tanto no trabalho com narrativa quanto com história de vida. Todavia, há entre os dois gêneros uma distinção importante e que pode representar um desafio. A pesquisa de narrativa foca-se nas histórias relatadas pelo narrador. Ela pode considerar isto o ponto de partida, mas também o ponto final do processo, e frequentemente o faz. O papel do pesquisador de narrativa é facilitar e promover a voz do participante e, em muitos casos, apresentar essa voz sem alteração, a fim de evitar a “colonização acadêmica”. Com efeito, a colonização tem sido um problema real na pesquisa social. No entanto, nós dirímos que abrir mão de toda colaboração é uma forma de desistência. O narrador ou participante pode ficar com sua história “incontaminada”, mas também sem mudança. Em outras palavras, não se busca entender mais.

Nem toda pesquisa que usa narrativas segue este caminho de desistência, e algumas exploram contextos e ações de maior complexidade, o que as torna mais semelhantes a um completo estudo de história de vida. A questão crucial é que a história de vida é o ponto de partida da nossa exploração e busca de uma história de ações inserida em transições históricas, sociais e culturais, bem como em cenários pessoais.

Para Hitchcock e Hughes o enfoque de história de vida é “superior” a outros métodos de narrativa porque

com ele o pesquisador pode montar como um mosaico o retrato das pessoas e dos acontecimentos que o circundam, de modo a poder observar relações, influências e padrões... A retrospecção... permite estudar processos sociais ao longo do tempo e confere profundidade histórica à análise posterior (1995: 187).

Em algumas pesquisas de narrativa, as pessoas podem usar histórias de vida para autoexame e introspecção. Este tipo de enfoque da narrativa não se limita à interpretação e à análise do pesquisador, mas inclui a interpretação que os participantes fazem de si mesmos e aquela que realizam em colaboração com outrem num grupo, como no caso de pesquisa com escrita de vida e pesquisa biográfica (DOMINICÉ, 2000).

Por que narrativa e história de vida?

Alguns pensadores afirmaram que a vida e as narrativas estão inextricavelmente relacionadas e que a vida humana se interpreta nas narrativas e por meio delas. Isto é, de um ponto de vista hermenêutico a vida humana é percebida como um processo de interpretação de narrativa (RICOEUR, 1992). A vida é cheia de significado, mas o significado é implícito e só fica explícito em nossas narrativas ou histórias.

Os pesquisadores sociais se veem atraídos pelas narrativas de vida por duas razões inter-relacionadas.

Em primeiro lugar, observou-se que a narrativa é um conceito inherentemente humano (BARTHES, 1975). Do mesmo modo, segundo Ricoeur (1983), a vida e até o tempo tornam-se humanos em nossas narrativas e por meio delas. As narrativas são consideradas essenciais à condição humana porque nosso senso de propósito e sentido, nossa individualidade, nossos valores e aspirações baseiam-se nelas; além disso, as narrativas são fundamentais para os seres humanos conseguirem coerência e continuidade em suas vidas (TAYLOR, 1989). Além do mais, as narrativas nos permitem adaptar, modificar e mudar nossas histórias visando à transformação. A continuidade é refinada (BROOKS, 1984).

Em segundo lugar, a vida humana é caótica, ao passo que as narrativas com suas tramas, sua temporalidade e seu significado fazem essa natureza caótica assumir certa estrutura e configuração, bem como coerência, rumo e unidade (MacINTYRE, 1984). Assim, as narrativas podem ser uma maneira útil de explicar ações humanas, e ao relatarmos nossa vida nós situamos nossas ações no contexto de intenções “com relação a seu papel na história do cenário a que elas pertencem” (1984: 208). Destarte, nós “escrevemos mais uma parte” de nossas histórias e as ações humanas se unificam em seu constructo narrativo; a vida torna-se “narrativas encenadas” (1984: 208). Isto consolida um relacionamento mutuamente constituído entre vida e narrativa – a vida forma a base fundamental das narrativas ou histórias, enquanto estas conferem ordem, estrutura e direção na vida, ajudando assim a desenvolver o sentido na vida de maneira mais fecunda e integrada.

No cerne da relação anteriormente vista está o reconhecimento dos seres humanos como atores como capacidade de ação. O trabalho de narrativa e história de vida dá a oportunidade de reexaminar a pesquisa social reconhecendo a complexidade dos encontros humanos e incorporando a subjetividade humana ao processo de pesquisa.

Identidade narrativa e ação humana

A relação entre vida e narrativas tem uma implicação profunda para outro conceito, o da identidade do eu. Aqui, a identidade em si não é apenas um conceito psicológico de identidade do ego. É simultaneamente cultural, histórica, social e pessoal. Identidade e narrativa estão intrinsecamente ligadas e Paul Ricoeur propôs uma noção de identidade narrativa que tem sido largamente usada nos estudos de narrativas humanas. Ricoeur (1992) sugere que o eu sustenta duas noções de identidade ao mesmo tempo a identidade *idem* e a identidade *ipse*. A identidade *idem* – o eu persistente – é o que Ricoeur descreve como “manter a própria promessa”, que inclui a identificação genética e o eu como continuidade física e metafísica, ao passo que a identidade *ipse* é personalidade, é a resposta à pergunta “Quem sou eu?”, podendo começar sem depender de algo permanente para sua existência.

Ricoeur afirma que as narrativas desempenham um importante papel de mediação entre diversas dialéticas, incluindo harmonia e dissonância na experiência humana, narrativas como vividas e narrativas como contadas, inovação e sedimentação, fato e ficção, o que é e o que deveria ser, cogito exaltado e cogito ferido, a pessoa como intérprete e como interpretado, como o leitor e autor de sua própria vida e, finalmente, o mundo vivido e o mundo contado.

Ricoeur (1988: 246) argumenta que responder à pergunta “Quem?” é contar a história de uma vida e, assim, a identidade narrativa “constitutiva da consistência do eu pode incluir mudança, mutualidade, dentro da coesão da extensão de uma vida”. De maneira similar, para McAdams (1996: 307) ela é “uma narrativa do eu internalizada e em evolução que incorpora o passado reconstruído, o presente percebido e o futuro antecipado”. Assim, com a identidade narrativa o indivíduo pode viver a vida num contínuo.

De um ponto de vista da modernidade tardia, Giddens (1991: 55) assinala que a identidade do eu da pessoa é essencial à sua segurança ontológica, que é “robusta” e “frágil” ao mesmo tempo. Ele afirma que o senso de identidade do eu é robusto porque “costuma ser mantido com suficiente firmeza” em situações de grande tensão ou de transição nos ambientes sociais da pessoa, e que é frágil porque “a biografia que o indivíduo tem em mente reflexivamente é apenas uma ‘história’ entre muitas outras que se poderiam contar sobre seu desenvolvimento como um eu”. Giddens frisa a importância de se manter a continuidade da identidade do eu no mundo cotidiano. Ele vê a identidade do eu de uma pessoa na sua capacidade de “sustentar uma determinada narrativa” (1991: 54). Quanto a isto, Giddens concorda com Tayler (1989): “Para termos consciência de quem somos temos de ter uma noção de como nos tornamos isso e para onde estamos indo” (1991: 54).

Neste sentido, o projeto reflexivo não é apenas uma obsessão narcisista do ego, mas envolve também a compreensão do que significa ser uma “pessoa”, que se aplica tanto ao eu quanto a outros, e o conceito da pessoa auxiliará os indivíduos com a capacidade de “usar ‘eu’ em contextos que mu-

dam” (GIDDENS, 1991: 53). O significado pessoal está no centro da busca. O que Giddens denomina “isolamento existencial” suscita questões morais e demanda uma “política de vida” que “cuide da autorrealização, tanto no nível do indivíduo quanto coletivamente”.

Neste ponto, voltemos à nossa discussão prévia sobre a ação humana. É aqui onde a identidade narrativa pode oferecer um ponto inicial para analisar as “capacidade de geração de valor” da função da narrativa (GERGEN, 1992). Hitchcock e Hughes (1995: 186) afirmam que o uso de narrativas de vida na pesquisa “facilita uma apreciação mais profunda da experiência da pessoa no passado, viver com o presente e um meio de enfrentar e desafiar o futuro”.

Outros autores defendem a ligação entre narrativas de vida e o desenvolvimento do eu moral ou ético. Ricoeur assevera que “o eu do conhecimento de si mesmo é o fruto de uma vida examinada” (1988: 247). Além disso, ele situa o eu ético ou identidade moral à luz da cultura e da comunidade. Da mesma forma, Charles Taylor diz que a identidade se define pelos “compromissos e as identificações” que fornecem o “marco ou horizonte” dentro do qual o indivíduo pode tentar “determinar em cada caso o que é bom ou valioso ou deveria ser feito”, ou o que a gente apoia ou contesta. Em outras palavras, definir a própria identidade é determinar os horizontes dentro dos quais se é capaz de “adotar uma postura” (TAYLOR, 1989: 27).

MacIntyre resume:

a questão central para os homens [sic] não tem a ver com a autoria deles; só posso responder à pergunta “O que devo fazer” se antes puder responder à pergunta “De qual história eu acho que faço parte?” (1984: 211).

Portanto, a identidade narrativa mostra que o que é bom para mim tem de ser bom para as comunidades das quais faço parte. Ricoeur também conclui que os indivíduos e suas comunidades “se constituem na sua identidade ao adotarem narrativas que passam a ser, para eles, sua história real” (1988: 247).

Implicações para o projeto de pesquisa

A narrativa e a história de vida são processos recíprocos de desenvolvimento da compreensão. A pesquisa aspira em parte a colaborar na construção de significado. Ela pode assemelhar-se a um processo de pessoas que se reúnem para saber de suas vidas e por que são vividas dessa maneira. Inevitavelmente, o pesquisador lida reflexivamente com as questões da pesquisa, estando sua vida pessoal e suas histórias entrelaçadas com as dos participantes. Esta relação determina em última instância o aprendizado narrativo (Goodson e Gill, prestes a aparecer) sobre nós próprios, o mundo social e como os diferentes fatores interagem, resultando em nossas vidas como elas são.

Coleta de dados

A pesquisa de narrativa e história de vida adota em muitos casos um enfoque qualitativo para a coleta de dados, mediante entrevistas aprofundadas, embora alguns pesquisadores adotem também um enfoque de método misto. O processo é colaborativo e requer confiança e relacionamentos estreitos. Em primeiro lugar, o pesquisador incentiva o “fluxo” da entrevista com um mínimo de perguntas para que os participantes controlem a ordem e a sequência de suas histórias, reduzindo assim o problema do poder do pesquisador (embora saibamos que é impossível eliminá-lo completamente).

Com base nas entrevistas iniciais, é possível desenvolver outros diálogos ou intercâmbios subsequentes. Quando o pesquisador e o participante transformam a “entre-vista” em uma “conversa fundamentada” e a afastam da narrativa um tanto singular do relato de vida inicial, isto pode sinalizar a mudança de relato de vida para história de vida. Isto implica abordar a questão de por que os relatos são contados de determinadas maneiras em determinados momentos históricos. A história de vida, junto com outras fontes de dados, “triangula” o relato de vida para situar seu significado mais amplo (cf. Figura 18.1).



Figura 18.1 Fontes de dados de história de vida

Análise narrativa

O objetivo da análise narrativa é mostrar como as pessoas compreendem a sua experiência vivida e como a narração desta experiência lhes dá condições de interpretar o mundo social e sua atuação dentro dele. Geralmente não se trata de revelar a “verdade” dos relatos. O enfoque da análise é determinado pelas questões da pesquisa, a postura epistemológica do pesquisador e sua experiência vivida com relação ao tema da pesquisa.

Os modelos sociológicos de análise chamam atenção para a influência que os contextos socio-culturais, históricos e políticos exercem no modo de se narrar e na relação entre a estrutura da narrativa e os contextos da narração (CORTAZZI, 1993). Alguns pesquisadores optam por centrar sua análise narrativa na estrutura inerente dos relatos (LABOV, 1973; RICOEUR, 1983) e outros no discurso para mostrar que o significado e o conhecimento se caracterizam pelo matiz ideológico e a vinculação com o poder (GERGEN, 1994).

A construção social de subjetividade quanto aos discursos dominantes e o potencial para uma abertura reflexiva fazem da análise narrativa uma metodologia de discurso capaz de contribuir de forma crítica para a interação da mudança pessoal com a social (RIESSMAN, 1993).

A literatura sobre pesquisa raramente menciona a intuição dos pesquisadores ao analisarem e interpretarem os dados da narrativa, embora eles recorram a ela com frequência. É por isso que, por algum tempo, os pesquisadores da narrativa e os historiadores da vida tenderam a “inscrever-se” na pesquisa para reconhecer que o que esta revela é o resultado de uma fusão de vozes, interações e colaboração entre as pessoas envolvidas.

Histórias do campo

A aplicação de enfoques de narrativa e história de vida como metodologia de pesquisa implicou para nós muitos desafios ao longo de nossas experiências nessa área. O primeiro e principal desafio reside no domínio epistemológico e metodológico mais profundo. Com efeito, nós achamos que o nosso posicionamento tem sido realmente crucial ao orientar nossas questões de pesquisa, nosso modo de colher, analisar e interpretar narrativas e a redação dos textos finais. Nossa posicionamento também influi no nosso modo de perceber a índole do relacionamento de pesquisa. Para nós, a empatia, a colaboração, o diálogo e a intersubjetividade são componentes importantes no relacionamento. Em todo o nosso trabalho de pesquisa visamos nos entrosarmos ativamente com os participantes e ligar-nos estreitamente com eles tanto em nível pessoal quanto na pesquisa em si. Respeitamos os participantes como pessoas, não só como meios para a pesquisa obter esclarecimentos, de modo que muitas vezes nós mesmos ficamos expostos, apresentando nossos relatos de vida aos participantes.

Nossa luta para enfrentar esses desafios leva-nos a acreditar que é preciso aceitar as contradições e possibilidades que decorrem dos métodos de narrativa e história de vida, aplicando uma “ética no contexto” para negociar o “toma lá dá cá” dos relacionamentos na pesquisa (RIESSMAN, 2005).

Na pesquisa de Scherto com alunos de pós-graduação chineses que estudam no Reino Unido, ela optou por entrevistas aprofundadas para ter um panorama dos relatos de vida dos participantes sobre a experiência de residir em

outro país e os encontros interculturais. Na sua primeira entrevista com Yang (pseudônimo do participante), ela começou explicando o propósito da pesquisa e deu dados pessoais, dizendo que também já estudara fora do país alguns anos antes e que isso a motivara a saber mais sobre as experiências de outros estudantes. Scherto explicou-lhe também seu projeto de pesquisa, o número de entrevistas previsto, confidencialidade, gravação e transcrição e como planejava chegar aos textos de pesquisa.

Yang parecia escutar atentamente, enquanto Scherto sentia-se bastante constrangida com seu longo monólogo. Ela perguntou se ele tinha dúvidas quanto à pesquisa, na esperança de que isso quebrasse o gelo. Pegando-as de surpresa, Yang perguntou diretamente: “Conte-me o que achou de ser estudante no exterior”. Diante deste convite a seus relatos, Scherto fez uma pausa durante a qual muitas palavras-chave de metodologia surgiram na sua mente, como “conduzir” os participantes, “poder do pesquisador”, “voto de silêncio” e outras. Em seguida, ela resolveu: “Você se incomoda se eu resumir? Já falei demais”. “Tudo bem.” Yang sorriu amavelmente.

Na realidade, o que se seguiu foi uma longa conversa sobre as experiências dos dois estudando no estrangeiro. O mesmo enfoque dialógico caracterizou o trabalho de campo e a redação do texto final da pesquisa de Scherto. Ao contar sua história, a pesquisadora deu início a um relacionamento estreito e de confiança que se manteve até o fim da pesquisa, bem como a uma amizade posterior com alguns dos participantes. Scherto reuniu-se periodicamente com seus participantes/colaboradores durante um ano, tanto individualmente como em grupo, para conversarem sobre suas experiências ao longo do tempo e a mudança em seu senso de identidade. Eles colaboraram na construção de significado e desenvolvendo sua compreensão do aprendizado intercultural no contexto de crescimento econômico e mudança dos cenários sociais, culturais e políticos. Estes encontros frequentes de pesquisa foram terreno fértil para uma “fusão de horizontes” (GADAMER, 1975) e interpretação conjunta. No relatório final da sua pesquisa, Scherto pôde incluir re-

sumos de narrativa de todos os participantes. Eis a sua descrição do processo:

- (1) transcrever as entrevistas/conversações gravadas;
- (2) reler o texto à luz de sua compreensão da adaptação intercultural dos participantes no decorrer do tempo e da experiência atual narrada por eles;
- (3) reescrever as transcrições num rascunho narrativo, um texto mais curto e acessível que descreve os principais traços das experiências dos participantes, incluindo mais documentação e dados sociais, culturais, históricos e políticos, ressaltando temas pertinentes às questões da pesquisa;
- (4) em colaboração com os participantes, interpretar e corrigir os rascunhos;
- (5) finalizar os textos e obter a aprovação dos participantes (GILL, 2005).

Como era inevitável, a ética da pesquisa foi o aspecto mais difícil de todo o trabalho de campo. Foi animador saber que não há regras nem preceitos rigorosos de conduta ética no trabalho com narrativa e história de vida (CLANDININ & CONNELLY, 2000). O mais preocupante para nós é o fato de não haver limite claro entre o que é e o que não é ético no “consentimento informado”. Frequentemente nos perguntamos se nossos participantes se dão conta de que consentiram que entrássemos na vida deles e dêssemos uma olhada mais de perto. Não há como prever o impacto de nossa pesquisa nos participantes, nem eles poderiam entender nem antecipar os riscos e benefícios de um compromisso contextualizado e baseado num processo. Além do mais, em razão da centralidade da narrativa de vida para a autoimagem e a orientação temporal dos encontros de narração, em especial, em permitir à pessoa perceber o rumo de suas ações futuras, a pesquisa de Scherto ofereceu a esses participantes oportunidades de mudança que não teriam surgido de outra maneira. Portanto, a pesquisa de narrativa e história de vida é uma intervenção e interrupção em potencial na vida dos participantes.

Nas primeiras entrevistas com Scherto, Lin explicou que veio estudar no Reino Unido principalmente para “experimentar o mundo fora da

China". Ela escolhera o mestrado em educação internacional por acreditar que assim conseguiria um emprego respeitável e bem-remunerado em uma universidade ao voltar para a China. Conforme o mestrado avançava e a reflexão da pesquisa se aprofundava, Lin se viu estimulada a considerar muitas questões que não teria sequer cogitado em outras circunstâncias, como o que ela estava aprendendo sobre si mesma, o que valorizava na vida e no trabalho e o que queria fazer depois com o aprendido. A construção narrativa de si mesma resultou na decisão de Lin de fazer alguma coisa mais "significativa e valiosa" para ela e para outras pessoas. Deu-se conta de que seu verdadeiro desejo era trabalhar no desenvolvimento da educação nas regiões mais pobres da China. Isto diferia totalmente de seu plano inicial e contrariava a tendência de emprego de graduados na China, onde o interesse material individualista prevalece sobre a preocupação com os outros. A pesquisa deu a Lin a possibilidade de mudar seu curso de ação. Como Mishler assinala, por meio das narrativas os participantes "podem ser motivados a, para além do texto, buscarem as possibilidades de ação... para aplicar o discernimento adquirido na ação, de acordo com seus interesses" (1986: 119).

O andamento do processo de pesquisa de Scherto no decorrer do tempo foi similar ao enfoque de três etapas descrito por Goodson (2006), representado na Figura 18.2:

(1) Narração – Entrevista(s) e recordação da vida de cada pessoa. Ao fazerem seus relatos na pesquisa, os participantes usaram também fotos, objetos, diários etc. para complementar a narração.

(2) Colaboração – Depois da narração, os participantes e a pesquisadora tiveram conversas/intervistas para examinar as transcrições e detectar lacunas na narrativa. Aqui foram feitas perguntas sobre significados, de modo a compreender melhor as experiências narradas.

(3) Localização – Após o diálogo e a redação do primeiro rascunho narrativo, o participante e a pesquisadora situaram relatos individuais em seu contexto histórico mais amplo e suas práticas sociais e culturais. Foi também aqui onde se estabeleceram vínculos entre os relatos individuais para formar o retrato de uma experiência coletiva.

Ao seguir explorando este processo de colaboração, Scherto percebeu que, como resultado da análise, interpretação e autoexame crítico, alguns participantes (como Lin) estavam dispostos a esboçar um ou dois passos posteriores no processo de localização, "construção explícita de sentido" e "orientação". A construção explícita de sentido pareceu permitir que os indivíduos percebessem propositadamente suas experiências nos contextos que haviam contribuído para eles serem quem são e seu modo de viver; seguiu-se a orientação, pela qual os participantes conseguiram se valer da reflexão na pesquisa para determinar um rumo que correspondeu a seus valores e interesses pessoais. Em Goodson e Gill (a ser lançado), nós detalhamos os componentes do processo de localização: busca de compreensão holística, integração do objetivo pessoal na vida e elaboração de um compromisso para escrever a própria história.



Figura 18.2 Colaboração em entrevistas (segundo GOODSON, 2006)

As emoções tiveram papel de destaque no intercâmbio de narrativas. Por exemplo, nos relatos de Yang, “lar” foi um conceito importante e a necessidade de achar um lar e procurar pertencer e ser aceito foi um tema ao qual ele voltou muitas vezes. Tratava-se de relatos emotivos para Yang, que expunham muitos problemas dele com seus pais, com professores na escola e com a autoridade em geral. Também eram tocantes para Scherto porque lhe traziam a lembrança das experiências de seu avô na juventude. Como Yang, o avô dela tornou-se um estrangeiro no seu país natal e um estranho na sua casa. Quando foi estudar no exterior, ele achou um lar em outra terra. Por isso Scherto se interessou por este aspecto da experiência de Yang. Entretanto, com a conversa e a interpretação Scherto e Yang puderam enxergar para além do trauma infantil dele – na China do século XXI, a desigualdade e a exigência de sucesso acadêmico como meio de mobilidade social estão entre os fatores que oprimem a grande número de crianças e jovens como Yang.

Este contexto histórico e cultural era muito diferente daquele onde o avô de Scherto teve a sua experiência de “exilado”. Mas foi uma reação emocional a tais relatos que atraiu a atenção dela para a experiência de Yang. Depois da pesquisa, Yang escreveu para Scherto de seu novo lar na Finlândia agradecendo-lhe por tê-lo incluído na investigação. Ele disse que sua vida “tinha ficado mais interessante simplesmente por falar sobre ela com alguém”. “Acima de tudo”, ele escreveu, “agora eu sei que meu lar é o lugar onde estou. Neste sentido, sempre estou no meu lar.”

O relato desta pesquisa suscitou duas questões interessantes.

A primeira tem a ver com nos envolvermos com nossas emoções na pesquisa, ecoando a impressão de Riessman (2005: 476) de que pesquisador e participante trazem consigo “subjetividades e vidas emocionais” para o encontro de pesquisa. As emoções tornam mais complexa a dinâmica de poder constantemente negociada e questionada no campo de pesquisa.

A segunda questão é a distinção entre pesquisa e terapia. Na pesquisa que acabamos de relatar, Yang passou por um processo de desembaraço e

pôde extrair sentido de suas narrativas e do ato de contá-las, começando a reescrever seus relatos. Por certo, há uma dimensão terapêutica na narração, mas existem diferenças fundamentais entre a entrevista de Scherto com Yang e uma intervenção terapêutica. A pesquisa dela visava encorajar a compreensão da experiência pessoal e de como esta se situa em contextos históricos sociais. Assim, a pesquisa de narrativa e história de vida lida com as tensões entre o individual e o social, bem como com questões de estrutura e atuação. Estas tensões essenciais são estudadas num processo dialógico. Este estudo deveria proporcionar a fase culminante do trabalho com história de vida e assim fornecer um relato de ação dentro de contextos tanto para os participantes quanto para o pesquisador. Ele expõe os poderes e as forças que deram forma à nossa experiência e mostra que nossa narrativa também nos permite descobrir maneiras de mudar nossa vida e o mundo social.

Em resumo, no cerne da pesquisa de narrativa e história de vida está o propósito de compreender e aprender, em especial de que pesquisador e participante aprendam reciprocamente. Esta experiência conjunta está na raiz da pedagogia narrativa (Goodson e Gill, prestes a aparecer).

Referências anotadas

ATKINSON, R. (1998). *The Life Story Interview*. Londres: Sage. [Atkinson explica detalhadamente a arte e a ciência da entrevista de história de vida. O livro dá sugestões úteis para o trabalho de coleta, transcrição, análise e interpretação de histórias de vida, com exemplos práticos.]

BERTAUX, D. (ed.) (1981). *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. Londres: Sage. [Esta compilação é um sumário abrangente que mapeia os usos atuais do enfoque de história de vida em sociologia. Os autores concentram seu estudo na relação entre o individual e o coletivo em mudanças sociais e históricas. Os textos assinalam que é possível explorar as questões macro relativas a classe, gênero e atuação mediante a análise micro de vidas humanas.]

FRASER, H. (2004). “Doing narrative research: Analysing personal stories line by line”. *Qualitative Social Work*, 3 (2), p. 179-201. [Este artigo adota um enfoque

abrangente para discutir como se pode realizar a análise narrativa. O autor começa com um panorama geral de enfoques para pesquisa de narrativa e depois oferece um método específico para analisar relatos pessoais.]

GADAMER, H. (1975). *Truth and Method*. Nova York: The Seabury Press. [Este livro dá uma ideia de “hermenêutica filosófica” a quem se interessa em explorar o arcabouço conceitual para a pesquisa de história de vida e narrativa. Gadamer apresenta uma sólida argumentação para sustentar a “fusão de horizontes” que constitui a base da compreensão humana.]

GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press. [Giddens sustenta que na era moderna tardia a autoimagem se tornou um projeto reflexivo. Considera-se a autoimagem incluída na capacidade da pessoa de “manter uma determinada narrativa em pé”. Por meio de narrativas nós criamos e revemos o relato de quem somos, de onde viemos e como deveríamos agir no mundo.]

GOODSON, I. & SIKES, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings – Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press. [Este é um livro útil que apresenta o contexto e os fundamentos do uso do enfoque de história de vida em pesquisa educacional e social em geral. Os autores distinguem claramente entre relatos de vida e história de vida e mostram passo a passo como passar dos relatos de vida à história de vida. O livro aborda também dilemas éticos, relações na pesquisa e o problema da representação.]

HATCH, J. & WISNEWSKI, R. (eds.) (1995). *Life History and Narrative*. Londres: Falmer. [Este é um dos primeiros livros a exporem aos historiadores de vida iniciante uma compreensão das “muitas decisões excepcionalmente difíceis que é preciso tomar” para fazer pesquisa social deste tipo. O livro oferece também uma visão dos debates críticos neste campo de estudo.]

PLUMMER, K. (2001). *Documents of Life 2: An Invitation to Critical Humanism*. Londres: Sage. [Este livro defende com argumentação coerente um enfoque humanista das metodologias em ciências sociais, oferecendo também outra oportunidade para compreender a história e o desenvolvimento da história de vida como método de pesquisa. Ele contesta a noção de que o relato de vida é “contar as coisas como elas são”, afirmando que escrever sobre uma vida é um exercício de ação e mudança.]

RICOEUR, P. (1992). *One self as Another*. Chicago: The University of Chicago Press [Tradução inglesa de Kathleen Blamey]. [Neste livro, Ricoeur desenvolve uma hermenêutica do eu que leva em consideração tanto a sua igualdade espacotemporal quanto a sua capacidade de iniciar algo novo, que, juntas, constituem a identidade narrativa. O autor prossegue ligando a identidade narrativa a uma exploração ética do eu, que exige da pessoa assumir a responsabilidade por seus atos no mundo.]

RIESSMAN, C.K. (1993). *Narrative Analysis – Qualitative Research Methods*, Series 30. Londres: Sage. [Este é um livro útil para quem acaba de começar a coletar relatos de vida e narrativas pessoais como dados de pesquisa. O autor apresenta um enfoque sistemático para compreender a experiência vivida das pessoas analisando seus relatos e estórias.]

WENGRAF, T.; CHAMBERLAYNE, P. & BORNAT, J. (2002). “A biographical turn in the social sciences? A British-European view”. *Journal of Cultural Studies, Critical Methodologies*, 2 (2), p. 245-269. [Este artigo traz uma descrição esclarecedora dos contextos e desenvolvimentos em métodos de pesquisa biográfica e história de vida. A maioria dos principais trabalhos neste campo foi examinada e situada como parte de um cenário mais amplo de configurações variáveis de temas, conceitos e metodologias na história das ciências sociais.]

Referências adicionais

- BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- BARTHES, R. (1975). “An introduction to the structural analysis of narrative”. *New Literary History*, 6, p. 237-262.
- BROOKS, P. (1984). *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*. Cambridge, MA/Londres: Harvard University Press.
- CLANDININ, D. & CONNELLY, F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. São Francisco: Jossey-Bass.
- CORTAZZI, M. (1993). *Narrative Analysis*. Washington, DC: Falmer Press.

- DOMINICÉ, P. (2000). *Learning From our Lives*: Using Educational Biographies with Adults. São Francisco: Jossey-Bass.
- GERGEN, K. (1994). *Realities and Relationships*: Surroundings in Social Construction. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____. (1992). "Beyond narrative in the negotiation of therapeutic meaning". In: McNAMEE, S. & GERGEN, K.J. (eds.). *Therapy as Social Construction*. Londres: Sage, p. 166-185.
- GILL, S. (2005). *Learning across cultures*. Falmer: Universidade de Sussex [Tese de doutorado não publicada].
- GOODSON, I. (2006). "The rise of the life narrative". *Teacher Education Quarterly*, 7-21.
- GOODSON, I. & GILL, S. (2010). *Narrative Pedagogy*. Nova York: Peter Lang.
- HINCHMAN, L.P. & HINCHMAN, S.K. (1997). *Memory, Identity, Community*: Idea of Narrative in the Human Sciences. Albânia, NY: Suny.
- HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. (1995). *Research and the Teacher*: A Qualitative Introduction to School-Based Research. Nova York: Routledge.
- LABOV, W. (1973). *Sociolinguistic Patterns*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- MACINTYRE, A. (1984). *After Virtue*: A Study in Moral Theory. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- McADAMS, P. (1996). "Personality, modernity and the storied self: A contemporary framework for studying persons". *Psychological Inquiry*, 7, p. 295-321.
- MISHLER, E. (1999). *Storylines*: Craftartists' Narratives of Identity. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____. (1986). *Research Interviewing*: Context and Narrative. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- RICOEUR, P. (1988). *Time and Narrative* – Vol. 1. Chicago. University of Chicago Press [Tradução inglesa de Kathleen McLaughlin].
- _____. (1983). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIESSMAN, C. (2005). "Exporting ethics: A narrative about narrative research in South India". *Health*, 9 (4), p. 473-490.
- _____. (1993). *Narrative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the Self*: The Making of the Modern Identity. Cambridge, MA: Harvard University Press.