

Na cozinha da pesquisa qualitativa: método em investigações sobre ensino e aprendizagem

Bruno Nunes Batista¹

RESUMO

Pretendemos discutir algumas posturas básicas da Pesquisa Qualitativa quando a utilizamos em investigações referentes ao ensino e à aprendizagem. Em primeiro lugar, contrastamos educação à Pedagogia, esclarecendo que aquela se refere ao conjunto de cosmovisões passadas de uma geração à outra, enquanto essa se aproxima mais de uma arte que visa transformar em ato uma transposição do conhecimento, posteriormente desdobrando-se naqueles saberes sobre ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, assinalamos que, por ser tratarem de arte, quando o ensino e a aprendizagem se tornam objeto de estudo, suas realidades são limitadas e particulares, impedindo qualquer universalização de método e metodologia. Daí se percebe a importância que a Pesquisa Qualitativa adquire quando efetuada. No entanto, sua escolha envolve um princípio e algumas posturas do pesquisador, a fim de fazer valer as características que a Pesquisa Qualitativa possui de melhor.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa. Educação. Ensino. Aprendizagem.

In the kitchen of qualitative research: method in teaching and learning research

ABSTRACT

We wish to discuss some basic postures in Qualitative Research when we use it in research related to teaching and learning. For this, in the first place we contrast education with Pedagogy, clarifying that education refers to the set of worldviews passed from one generation to the other, as Pedagogy approaches more of an art that aims at transforming in act a transposition of knowledge that unfolds in those knowledge about

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IF-Catarinense). E-mail: brunonunes.86@hotmail.com

teaching and learning. Second, we point out that, because they are art, when teaching and learning become objects of study, their realities are limited and particular, preventing any universalization of method and methodology. From this we can see the importance that Qualitative Research acquires when we operate it. However, its choice involves a principle and some postures of the researcher, in order to assert the characteristics that Qualitative Research has the best.

Keywords: Qualitative research. Education. Teaching. Learning.

En la cocina de la investigación cualitativa: método en investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje

RESUMEN

Pretendemos discutir algunas posturas básicas de la Investigación Cualitativa cuando la utilizamos en investigaciones referentes a la enseñanza y al aprendizaje. En primer lugar, contrastamos educación y pedagogía, aclarando que la primera se refiere al conjunto de cosmovisiones pasadas de una generación a otra, mientras la segunda se aproxima más a un arte que pretende transformar en acto una transposición del conocimiento que se desdobra en aquellos saberes sobre enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, señalamos que, por tratarse de arte, cuando la enseñanza y el aprendizaje se convierten en objeto de estudio, sus realidades son limitadas y particulares, impidiendo cualquier universalización de método y metodología. De ahí se percibe la importancia que la Investigación Cualitativa adquiere cuando la operacionalizamos. Sin embargo, su elección implica un principio y algunas posturas del investigador, a fin de hacer valer las características que la Investigación Cualitativa posee de mejor.

Palabras clave: Investigación cualitativa. Educación. Enseñanza. Aprendizaje.

Primeiras palavras

Os limites que encontramos, as forças negativas e positivas com as quais nos deparamos, o valor das nossas descobertas e a amplitude que elas poderiam alcançar: tudo isso vem a ser potencializado, em menor ou maior escala, para o bem ou para o mal, conforme os ócu-

los analíticos que estamos utilizando enquanto pesquisadores. Se esse pressuposto estiver vago, o que pode ser universal fica reduzido à particularidade, o diferente se banaliza e, assim, perdemos a chance de marcar terreno e fazer das nossas pesquisas obras singulares.

Neste texto, vamos discutir sobre a Pesquisa Qualitativa, a fim de construirmos precauções justamente para nos vacinarmos de alguns dos males que o investigador enfrenta na sua atividade enquanto questionador da realidade. Por outro lado, ao reduzirmos o escopo a um determinado recorte, focamos a luz perante uma temática tão importante quanto escorregadia: a pesquisa educacional. Pensamos haver nessa seara de análise uma série de princípios básicos que – ao menos enquanto assumirmos a Pesquisa Qualitativa como fundamento – não poderiam ser deixados de lado. Para tanto, é preciso tê-los claros. Centralizando-se naqueles fundamentos que mais nos parecem caros e pelos quais mais somos cobrados no que se refere aos critérios da qualidade investigativa, faremos uma espécie de voo alto pelas questões sobre objetividade, neutralidade, generalidade e metodologia, defendendo que, em outra perspectiva, a Pesquisa Qualitativa coloca de cabeça para baixo todos eles e, ainda assim, é um instrumento de trabalho de imensurável valia.

O roteiro do nosso artigo se movimenta, por fim, sob uma vigamestra: o método. Teremos a companhia de autores como Feyerabend e Veiga-Neto para pensar um método muito menos enquanto um percurso garantido e muito mais como uma postura de atividade perante o mundo, isto é, um trabalho biográfico empreendido pelo próprio pesquisador em meio a tempos e espaços específicos. Já no que se refere ao método posto em ação, nosso questionamento vai mais à “cozinha” da Pesquisa Qualitativa, detalhando suas características primeiras a partir das ideias de Demo, Triviños, Flick, Bauer, Gaskell e Morin.

Antes disso tudo, no entanto, cabe fazer um pequeno alerta na seção seguinte.

Educação X Pedagogia: demarcando as fronteiras

Consideradas muitas vezes como sinônimos que tendem a se complementar, as concepções das palavras Educação e Pedagogia guardam significados que, por vezes, são francamente opostos. É verdade que é possível entender a Pedagogia como uma parte da totalidade reconhecida como Educação, assim como também conseguiríamos defen-

der o pressuposto segundo o qual sem o conhecimento pedagógico o desejo educacional ficaria prejudicado.

Para o nosso objetivo, mais vale fugir dessas discussões e nos centrarmos num outro enfoque: diferenciá-las. Não porque neguemos sua conversa, tampouco devido a uma suposta fraqueza que a Pesquisa Qualitativa encontraria em uma e driblaria na outra. Na verdade, na distinção entre Educação e Pedagogia, conduziremos nossas ideias mais em direção à segunda, com o intuito de ilustrar com um teor maior de detalhes as principais bases e fundamentos da Pesquisa Qualitativa, quando aplicadas a investigações sobre ensino e aprendizagem.

Ao levantarmos o que se entende em linhas gerais por Educação, não teríamos dificuldade de colhermos algumas noções basilares cujos contrastes, aparentes em teorias, confluem-se na prática, caso de autores como Durkheim, Tardif e Arendt: para eles a Educação tratar-se-ia de um veículo existente em qualquer sociedade desde as mais tenras idades que transporta de uma geração à outra um legado de saberes, concepções, culturas e costumes a fim de manter certas tradições e cosmovisões. Nas palavras de Durkheim (2010, p. 49), a Educação tem por objeto “[...] suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine”. Para o célebre sociólogo, os mais velhos estão sempre no papel de educadores dos mais jovens, não só para imprimir-lhes uma marca cultural, mas principal para dotá-los das condições primordiais da existência em sociedade, algo que não se dá de maneira inata, e sim por meio de uma introdução paulatina. Pode-se dizer, portanto, que o ato educativo é tão antigo quanto a própria experiência humana; aliás, é instrumento fundamental para sua manutenção.

Por outro lado, a Educação também não deixa ser uma responsabilidade. Segundo Arendt (2011), não apenas os descendentes como também as mais variadas instituições carregam a incumbência de demonstrar às crianças como o mundo foi e é, no sentido de proteger um patrimônio cultural construído pela humanidade à custa de muitas lutas; tradição que deve ser transmitida como um fogo sagrado, trata-se de uma miríade de conhecimentos a partir dos quais a História pode ser conservada e o futuro, quem sabe, transformado. É daí que os novos são integrados ao meio social para formá-los culturalmente; é daí que, na sequência, desenvolverão um conhecimento técnico, oriundo

dos seus antepassados; finalmente, no âmbito das famílias, dos amigos e das instituições, terão à sua disposição um saber cotidiano que irá impor-lhes hábitos e condutas propícias à vivência coletiva. Em resumo, “Como crianças, devemos nos integrar a uma comunidade que existe há muito tempo; é por isso que devemos aprender e adotar os modelos de vida das pessoas que nos cercam” (TARDIF, 2010, p. 46).

Se a Educação é um fenômeno social sem data de fundação e que acontece a todo momento, já não podemos dizer a mesma coisa da Pedagogia. Corolário dos tensos eventos que começaram a acontecer no final da Idade Média, como a explosão demográfica, o desenvolvimento urbano, a imigração rural e a intensificação do capitalismo, ela emerge como um conjunto de regulamentações a fim de dar conta de um público heterogêneo que começava a chegar às embrionárias escolas, sendo tal grupo altamente desmotivado e promovedor de generalizada indisciplina. Eis que o professor, antes alheio a qualquer responsabilidade que ultrapassasse o domínio do conteúdo seletivo que lecionava, depարou-se com um novo sistema em que a classe, para agir como tal, deveria ser imbuída de regras e procedimentos. Os mestres-escolas vão atrás de soluções e essas passaram a ser conhecidas no seu conjunto como Pedagogia, “[...] um discurso e uma prática de ordem que visam contrapor-se a toda forma de desordem na classe” (GAUTHIER, 2010, p. 133). Assim, a preocupação primordial sob a qual foi sendo empreendida a Pedagogia residia em pensar em maneiras por meio das quais o maior número possível de alunos pudesse aprender eficazmente e rapidamente. Conforme Saviani (2013), é devido a tal organização histórica que o ato pedagógico é imbuído de uma ressonância sempre metodológica, com o objetivo de operar adequadamente o ato educativo. Em outras palavras, ele se justifica e se desenvolve em meio a exigências práticas, “[...] interessada na execução da ação e nos seus resultados” (SAVIANI, 2013, p. 7).

Desenvolvemos essa demarcação de fronteiras com o intuito de colocar que, dependendo da ênfase que damos sobre um objeto de estudo que se desenrole mais em torno da Educação ou mais em torno da Pedagogia, os instrumentos disponibilizados pela Pesquisa Qualitativa mudam de feição e transformam-se na prática. É por isso que, nesse artigo, construiremos nossa análise a partir do que se entende por Pedagogia e, por conseguinte, apresentando algumas maneiras e procedimentos da Pesquisa Qualitativa imediatamente transponíveis às investigações sobre ensino e aprendizagem.

De outro ponto de vista, também é necessário pôr em relevo que se entendemos Pedagogia como um ato operacional, esse se desenvolve em tempos e espaços contingentes e particulares, de forma que o raio das suas ações perde em eficácia exatamente no momento em que sai da sua origem. Sob a luz do que dizia Durkheim (2010), preferimos assim pensar a Pedagogia bem menos em parâmetros científicos e bem mais como uma *arte*, que se exerce sob a singularidade de cada professor (ensino) e de cada aluno (aprendizagem). Por essa ótica é que, como veremos, a Pesquisa Qualitativa tanto nos interessa, afinal ela não promete soluções certas ou grandes tratados sobre como ensinar perfeitamente e infalivelmente tudo a todos, mas sim uma oportunidade de perceber os sutis contornos e a riqueza única presentes em cada sala de aula. Oferece, por fim, um outro ângulo de análise sobre um tema problemático: o método.

Método: postura no mundo

Temos em mente que mais do que propriamente pensar a Pesquisa Qualitativa em termos metodológicos, é de importância capital colocarmos para discussão o que entendemos como método nas pesquisas escolares; pode ser por uma questão pessoal, mas também porque não vemos como poderia o pesquisador, sem a compreensão do que esse termo significa, seguir em frente adequadamente e realizar uma investigação dentro dos parâmetros que consideramos fundamentais na Pesquisa Qualitativa.

A palavra “método” foi construída etimologicamente a partir da junção de duas palavras gregas, *meta* e *odos*: a primeira pode ser reconhecida como “para além” e a segunda como “caminho”. Trata-se, costumeiramente, da definição pela qual o pesquisador empreende uma maneira de compreender sua investigação em termos filosóficos, epistemológicos, etc.; age como lanterna de uma busca de certa verdade, através de pontos de partida, percursos e locais de chegada. O método entrelaça, subjetivamente, os objetivos de uma pesquisa questionando o que ela é, qual é o seu alcance, o porquê da sua existência e como pode ela ser instrumentalizada. Sobretudo, o método pode ser sintetizado como um caminho pelo qual aprendemos como falar de um determinado objetivo.

Um engano não raramente cometido, no entanto, é que ao definirmos um método nas nossas pesquisas pedagógicas incorremos nas

grandes narrativas da ciência positivista/cartesiana/moderna. Sabe-se plenamente dos incontáveis benefícios e contribuições emanadas de tais abordagens e que, em vários campos do conhecimento, permanecem operacionais. Porém, no que tange ao ensino e aprendizagem, tidos aqui como *arte*, é preciso ter cuidado. Esses axiomas orbitam em torno de critérios como unidade metodológica, paradigma sistêmico, busca de consenso, generalização e geração de leis; em contrapartida, trabalham sob a égide da dualidade entre teoria e prática, ora dando supremacia à primeira – o *cogito* cartesiano é o melhor exemplo... –, ora validando a pesquisa pela sua aproximação com a realidade prática, sensível e cotidiana (o empirismo encontrado, por exemplo, em Locke e Hume). Na perspectiva da Pesquisa Qualitativa, adotar esses mecanismos analíticos já seria um equívoco; no que concerne aos processos pedagógicos, um escândalo: uma leitura da História da Educação e das suas ideias pedagógicas nos demonstra, com fartos exemplos, que todas as vezes em que se foi tentado introduzir na Pedagogia técnicas para que professores e alunos ensinassem e aprendessem da mesma forma, os resultados foram desastrosos (SAVIANI, 2013). Ou alguém esqueceu das “máquinas de ensinar” e dos instrumentos behavioristas na década de 1970 no Brasil, reformas cujos gastos foram enormes e os resultados pífios?

Do lugar em que nos encontramos para pensar o Pesquisa Qualitativa na escola, o método se torna tanto mais plástico quanto intencional, reduzido à contingência geográfica e operado conforme a biografia tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos no dado estudo. Por isso, abdica da função utilitarista de querer prever hermeticamente o andamento de uma investigação e o futuro a ser posteriormente concretizado, isto é, a “[...] posição a partir da qual se chegue às últimas verdades ou se chegue cada vez mais perto das verdades verdadeiramente verdadeiras” (VEIGA-NETO, 2009, p. 88). No ensino e na aprendizagem, ao contrário da concepção segundo a qual exista uma realidade única e tangível a ser modelada e generalizada, o que encontramos são restrições e limites impostos pelo tempo e pelo espaço, obstáculos esses que não são simultâneos, mas válidos apenas em contextos determinados.

Se a metáfora que indica um método como o caminho, a orientação, o percurso e os meios para solucionar um problema, então provavelmente a Pesquisa Qualitativa não é detentora de um método, pelo menos no sentido estrito/*hard* que Veiga-Neto (2009, p. 87) descreve. Todavia, se um método na Pesquisa Qualitativa pode ser entendido como

condutor de um conjunto inacabado de práticas sociais, então toda investigação possui, sim, seu próprio método. Contudo, em oposição à prerrogativa para a qual ele seria uma teoria-padrão detentora de um modelo geral, aqui ele passa a ser tratado como “[...] o modo básico de articular os atos de conhecer, o discurso e o chamado acesso ou a construção do real” (PAVIANI, 2009, p. 99).

Essa postura notadamente mais flexível que a Pesquisa Qualitativa nos oferece em termos de método não nos autoriza, no entanto, que as ações da pesquisa não devam ser delimitadas: é uma falsa ideia pensar que um método amplo/*soft* (VEIGA-NETO, 2009, p. 87) autoriza um vale-tudo investigativo cuja sistematização do conhecimento é dispensável. Há uma acentuada diferença entre um método que seja rigoroso e um método que possua rigidez: inserido que está o pesquisador em uma matriz cultural/histórica/simbólica, suas observações devem continuar subordinadas à série de preceitos que mobilizam concretamente qualquer projeto investigativo. Porém, um método na Pesquisa Qualitativa furta-se de algumas atitudes altamente escorregadias.

Primeiro, porque ele tenta o máximo que pode romper com seqüências rígidas de fechadas conclusões planejadas a priori. Essas asserções objetivam o contato com a realidade da maneira direta, por meio de técnicas instrumentais que poderiam espelhá-la fielmente tal como ela seria por meio de um rigor lógico universal. É mera pretensão acharmos que podemos, de fato, traçar o perfil de uma turma ou a personalidade docente de um professor; é ingenuidade almejarmos soluções universais para problemas particulares.

Segundo, porque ele nega as grandes dicotomias entre sujeito/objetivo, razão/emoção, cultura/natureza, qualidade/quantidade e alma/corpo, reconhecidas essas na sua totalidade por Morin (2014) como o “grande paradigma do Ocidente”. Nessa redução, aparecem em posições opostas os objetos submetidos a observações e manipulações e, em outro ponto, os sujeitos existenciais, sensitivos e conscientes.

Terceiro, porque o método capitaneado pela Pesquisa Qualitativa nos permite anarquizar, ou seja, negar a ideologia-padrão científica e abrir espaço à liberdade investigativa. Para Feyerabend (1977, p. 30), deve-se rejeitar qualquer padronização investigativa universal: “[...] por ‘fundamental’ e ‘necessária’ que se afigure para a ciência, a rigor, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta”. Como escreve esse autor, um método

pluralista permite a introdução de concepções novas durante a investigação, posto que nenhuma teoria isolada conseguiria se harmonizar adequadamente com todos os fatos inclusos em seu domínio.

Quarto, porque ele é tecido por *trilhas de fuga*. Conforme a proposta de Feyerabend (1977), as trilhas de fuga se configuram como uma constelação conceitual que abarca tanto os resultados da mais criteriosa observação/descrição quanto o relativismo das convicções teóricas, flexibilizando assim a incorporação de concepções externas. Ao invés de projetar vários estratos históricos em um mesmo plano científico – o que evocaria a emissão de juízos comparativos –, admite-se que um conhecimento desordenado é detentor da potencialidade de efervescer a construção de um problema de pesquisa, posto que as novidades são “[...] descobertas graças a contraste e não graças à análise” (FEYERABEND, 1977, p. 42). Dessa forma, o empreendimento científico é palco de batalhas argumentativas, na qual uma das partes é temporariamente derrotada devido às armas epistemológicas naquelas circunstâncias; nesse confronto, todavia, “[...] as armas mudam constantemente” (FEYERABEND, 2008, p. 43).

Quinto, e finalmente, porque a concepção desse tipo de método tal como foi pensada não aspira à criação de doutrinas pedagógicas; não fecha com uma lei investigativa geral; concebe os trabalhos escolares enquanto entidades dinâmicas, em constante processo de transformação; pensa a escola como palco de narrativas dissonantes que negam a chance de poder prever as ações de ensino e aprendizagem, que podem vir ou não a acontecer.

Com esses preceitos postos à mesa, podemos ir à nossa próxima e última etapa: descrever algumas atitudes medulares da Pesquisa Qualitativa. Reverberadas por um transparente e bem arquitetado método, podem tornar-se uma caixa de ressonância para uma pesquisa interessante, realizável e, se possível, inédita.

Guia básico de ações

Conforme a linha de raciocínio que estamos seguindo, não partimos da prerrogativa segundo a qual seria possível isolar um objeto de estudo do seu entorno para, então, analisá-lo friamente segundo as melhores regras das normativas científicas. Mais do que meros receptáculos sociais, tratam-se eles de resultados históricos e geográficos que não

foram sendo construídos por mero idealismo, mas através de decisões práticas no cotidiano a partir de um certo modo de pensar e de agir.

No que toca os processos de ensino e aprendizagem, essa conjectura é de extrema complexidade, visto que eles não possuem as condições para se estabelecerem como válidos universalmente; ao contrário, eles engendram para também serem engendrados pelos sujeitos escolares em circunstâncias determinadas. Não só a existência de uma pedra angular que doutrine o trabalho pedagógico e a pesquisa educacional parece ser impossível, como também certas intervenções, experiências bem-sucedidas e soluções para as instituições escolares só parecem poder eclodir efetivamente em contextos e perspectivas singulares. É essa indefinição que paira sobre as teorias e práticas pedagógicas que autoriza a pluralidade tanto didática quanto teórica e metodológica, seja ela nas pesquisas, seja elas nas pedagogias de cada professor. É por isso que, nesse enquadramento, todo método é simultaneamente um exercício de maestria, “[...] posse de um estoque ou de um código múltiplo, heteróclito; a capacidade de introduzir os fragmentos em fragmentações sempre novas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18).

O pesquisador sobre assuntos pedagógicos que adota a Pesquisa Qualitativa como farol tanto epistêmico quanto metodológico se encontra, pois então, numa encruzilhada de sucessivas decisões que apontam para resultados, não raramente, contraditórios. Não lhe foi disponibilizado nenhuma Bíblia de Educação Científica; os manuais que encontra não oferecem soluções concretas para os problemas tensos com os quais se depara; ele não tem sequer a expectativa de levar esses obstáculos a um laboratório, em que poderá modelá-los à semelhança de um *avatar* perfeitamente original. À primeira vista, ele parece estar na pior das situações.

Porém, não obstante a Pesquisa Qualitativa não lhe ofereça um treinamento prévio; não obstante não lhe forneça as regras do jogo; não obstante não lhe dê as peças adequadas e infalíveis para atingir um objetivo final; não obstante tudo isso, ele parece estar na melhor das situações, pois não lhe foi vendida nenhuma ilusão rumo à Terra Prometida da Ciência, bastando-lhe para tal apenas seguir militarmente os supostamente melhores critérios capitaneados pela Razão. Ao não ceder a imparidade do seu objeto de estudo ao monopólio de uma base científica unilateral, recebeu em troca a humildade das pequenas contribuições. Perdeu em certeza, mas ganhou em autoria. Tem a oportunidade de

realizar uma pesquisa bela e desinteressada. Não lhes foi imposto um conjunto de leis; no máximo, foram-lhes sugeridas algumas atitudes de cautela.

Daí o objetivo das próximas seções secundárias: fazer um convite para aqueles que estão caminhando por esses trilhos a uma espécie de guia que viemos utilizando nas nossas investigações pedagógicas a partir da Pesquisa Qualitativa. Trata-se de uma pequena bússola que não foi pensada como uma diretriz geral, mas enquanto um conjunto de cinco prudências que, para nós, continuam sendo de considerável valia. Além de complementarem, em ato, a reflexão sobre método que fizemos anteriormente.

Prudência 1: Discutir

Uma herança nos foi deixada pelo método cartesiano e pelo pensamento positivista: a vontade de objetividade que o pesquisador deveria colocar em ação, mediante sua separação ferrenha do objeto de estudo, a fim de isolá-lo sem os caracteres prejudiciais da subjetividade humana. Obviamente, na grade de inteligibilidade em que estamos nos movimentando não se trata disso. Para a Pesquisa Qualitativa não existe nenhum dado evidente que consiga ensejar uma teoria final sobre determinada realidade. A sociedade não é inexorável, mas sim um produto histórico definido pela junção entre as condições objetivas e as condições subjetivas presentes em um processo social: o sujeito, em contato com o espaço geográfico, encontra estruturas que lhe foram dadas previamente, e cujas concretudes condicionam suas ações; no entanto, tem capacidade de encontrar politicamente um lugar através do qual sua singularidade seja exercida (DEMO, 1989).

Nessa perspectiva, trata-se a objetividade de mera quimera, pois a realidade social é concebida como uma unidade de opostos, ou seja, produto “[...] da convivência de forças contrárias, que, ao mesmo tempo, se repelem e se necessitam” (DEMO, 1989, p. 17). Assim, mais vale para a Pesquisa Qualitativa deixar para trás a objetividade e substituí-la pela *discutibilidade*; ora, os conceitos não estão em algum lugar exterior: fomos nós que o fizemos; a realidade não está separada: ela nos constrói ao mesmo tempo em que a construímos. De modo que só existiria uma realidade única, passível de ser apreendida objetivamente, se nela não existissem sujeitos. Como Morin (1986) escreve, existe uma recursividade

de entre a sociedade e os seus indivíduos, de modo que ela age sobre eles e eles sobre ela.

É por isso que a discussão ganha em ênfase e se torna ponta de lança nas pesquisas sociais. A pretensão à objetividade, com efeito, tem como obstáculo a própria posição do pesquisador numa comunidade científica, que o define ao impor regras e sanções. Ele, por sua vez, não “nasceu ontem”, afinal é detentor de uma biografia que também o levou a, por exemplo, definir seu objeto de estudo por meio das inquietações que lhe foram impostas pela vida. Ele só poderia verter um método qualitativo usado por outra pessoa à sua análise sobre ensino e aprendizagem “[...] se o mundo fosse igual em toda parte e não mudasse ao sabor da corrente conforme muda o comportamento das pessoas” (FEYERABEND, 2008, p. 59). É daí que, ao contrário do princípio de objetivação, o que lhe cabe será empreender um esforço para compreender como seu objeto de estudo chegou a ser o que é, mediante uma provisória aproximação que dá vozes a pontos de vista diferentes dos seus. Inclusive ele até pode, a partir disso, sinalizar algumas contribuições, não com o intuito de produzir a Melhor Escola e o Melhor Ensino, mas escolas e ensinos melhores. Até porque não estamos lhe exigindo a neutralidade, o que nos conduz à próxima prudência.

Prudência 2: Assumir

Quando questionamos um objeto e formulamos um problema, não o fazemos sozinho nem num estalo cognitivo que se deu uma hora para a outra. Esse processo advém de um emaranhado de motivos, razões e aflições que nos levaram a questionar aqueles cenários e situações: é assim que a subjetividade se torna parte do processo de pesquisa, porque olhamos uma situação através do que nos incomoda, já condicionando daí para frente nossas atitudes futuras. O objeto cognoscível é formulado por meio das “[...] diferentes maneiras pelas quais os indivíduos revestem de significados os objetos, os eventos, as experiências, etc., e formam o ponto de partida central para a pesquisa nessa abordagem” (FLICK, 2009, p. 69); por conseguinte, os atores envolvidos em uma investigação desenvolvem singularmente suas atividades por meio de experiências e significados que alimentam, ambigualmente, cada traçado teórico.

Em questões de pesquisa relacionadas à esfera das ideias pedagógicas, os problemas não surgem aprioristicamente, mas através do percurso biográfico de cada pesquisador, integrante de um contexto social e histórico que o pressiona a realizar interrogações estreitamente ligadas aos seus interesses práticos, sejam eles profissionais, afetivos, etc. Envolvemo-nos no mundo pelas lentes lógicas de uma subcultura, que manufatura nossa historicidade. Acessamos a realidade através da perspectiva sobre um determinado fenômeno cuja escolha que fazemos já o modifica. Nesse panorama, a vontade de proximidade neutra com o objeto é solapada, não apenas porque é impossível concebê-lo de maneira desencaixada das suas raízes históricas, como, de forma semelhante, ele é vinculado a matrizes culturais significadas por uma realidade de maior amplitude. É preciso admitir que “A neutralidade é intrinsecamente impraticável, porque é um valor. O sujeito faz parte do contexto do objeto pesquisado” (DEMO, 1989, p. 158).

Posto isto, é preciso aceitar que nós, professores-pesquisadores, somos os responsáveis pela condução de estudos que hibridizam o respeito a um ato formal científico com um comprometimento, sempre, político. Por um lado, devemos agir com seriedade e respeito perante o estudo; mas, por outro, não é desejável que negligenciemos “[...] a dimensão do cientista social como cidadão, como ator político, que inevitavelmente influencia e é influenciado” (DEMO, 1989, p. 25). Pesquisar sobre uma sala de aula sem assumir a historicidade dessa prática nunca nos levaria, de fato, à neutralidade, e sim, a algum tipo de neutralização: logo, respondendo à dada forma de controle ideológico.

Prudência 3: Relativizar

A terceira prudência recomendável é colocar a relativização naquele lugar onde se localizava a generalização. Em termos de investigações pedagógicas ancoradas no método qualitativo, essa prerrogativa é fundamental. Ao contrário das técnicas quantitativas, em que é necessário levar em conta o tamanho de uma amostragem, já que é ele que dará uma noção de representatividade e, logo, de uniformidade, aqui a perspectiva é bem diferente.

Comumente, o ato de generalização se impõe por meio de uma hipótese primeira, alicerçada em relações mecanicistas de causa e efeito. Quando aplicamos tal raciocínio lógico aos movimentos pedagógi-

cos, caímos no alto risco de moldar um determinado panorama escolar aos nossos próprios critérios de vontade de saber, deformando-o até se adaptar às respostas que já queríamos de antemão. Como dizia Feyerebend (2008), o aprisionamos nos limites das nossas matérias preferidas. Foi então por água abaixo muitas das chances de compartilhar o que aquela sala de aula possuía de especial.

As teorias com as quais o pesquisador pedagógico desenvolve seu estudo não são puras, mas se desenvolvem dinamicamente quando vertidas aos trabalhos de campo e aos dados empíricos. Por tabela, a chave da pesquisa é sua característica eminentemente processual. O ambiente, dessa forma, está em eterno curso: menos vale na Pesquisa Qualitativa a expressiva de quantidade, e sim a sua singularidade, que denota algo de novo que não pode ser explicado através de leis invariantes; nas palavras de Bauer (2014, p. 197), “Uma amostra pequena, sistematicamente selecionada, é muito melhor do que uma grande amostra de materiais escolhidos ao acaso”, de modo que, “No final das contas, todas as considerações sobre o tamanho da amostra dependem da possibilidade prática”. Abdicando de cair no engodo de categorizar as condições de verdade e falsidade de uma prática docente ou de um ato de aprendizagem, trabalhamos na diversidade e dela nos alimentamos para conduzir artisticamente nossa pesquisa pedagógica.

Engana-se quem, no entanto, interpreta que a liberação do âmbito quantitativo autoriza automaticamente um vale tudo interpretativo. O pesquisador deve agir com a mais transparente dignidade na coleta dos seus dados, isto é, um treinamento rigoroso e uma preparação prévia para organizar, documentar e descrever de maneira detalhada e esmiuçadamente não apenas a fonte de dados, como o contexto na qual foi investigada (FLICK, 2014). Afinal, “[...] tudo depende da lógica do procedimento para selecionar os respondentes” (GASKELL; BAUER, 2014, p. 478), pois é justamente a inteligibilidade do seu arranjo que vai demonstrar que determinada pesquisa foi o resultado de um percurso sério e cuidadoso, que trouxe indicadores confiáveis sobre aquela temática. Em suma, que não foi fruto de uma imaginação investigativa qualquer ou, pior, o produto de pesquisa cujo problema já estava respondido anteriormente na própria hipótese.

Finalmente, a Pesquisa Qualitativa, abarcando que o real só pode ser apreendido de forma incompleta, por aproximações sucessivas e temporárias, faz uma opção pela compreensão (MORAES, 1994). De

encontro às afirmações nomotéticas, cumpre perspectivas limitadas e restritas. Não desejamos aqui abraçar o mundo, entendendo e explicando tudo sobre Educação. Basta que façamos que o honesto e o austero esforço de entender aqueles alunos e professores sem nenhuma tábua de valores prévia que poderia crucificá-los conforme as diretrizes da moral. E que, dentro do perímetro dos nossos limitadores olhares, registremos tudo aquilo que vimos, e não apenas aquela que gostaríamos de ver.

Prudência 4: Diversificar

Para que se pudesse ter a maior clareza possível e os julgamentos mais isentos sobre o estudo realizado, os manuais científicos clássicos propunham que a metodologia fosse uniforme, escolhida a priori e executada à risca. Não é dessa forma que a Pesquisa Qualitativa trabalha.

Na esteira da provisoriidade do conhecimento, cujo acesso se dá parcialmente devido às diferenças históricas entre os sujeitos, a perspectiva qualitativa assume que um único método retira do pesquisador as ferramentas necessárias para entender a complexidade da vida. O arsenal qualitativo, nesse sentido, é bem ousado: faz uso de teorias que se confrontam, de metodologias díspares a fim de que se evite cair na tentação de produzir um discurso e uma imagem oficiais, sobrepujando a diferença. A *triangulação* é uma estratégia que “[...] supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (FLICK, 2009, p. 32). Aquele que triangula parte da premissa de que os fenômenos sociais são elaborados e concebidos interativamente – ao contrário da visão reducionista –, através de raízes culturais que atribuem sentido individual e coletivo às práticas sociais; como resultado, é necessário que o investigador social lance mão de metodologias variadas, para abranger uma maior compreensão do objeto estudado.

Mas cuidado: o aviso presente na Prudência 3 reverbera por aqui também. Primeiro, porque acatar a triangulação não significa instrumentalizar quaisquer técnicas: elas devem estar correlacionadas estreitamente aos principais fundamentos filosóficos da Pesquisa Qualitativa. Isso significa que ela só agrega conhecimento se a) consegue prestar contas adequadamente das suas atividades e b) instituiu-se conforme parâmetros seguros de confiabilidade. Na ocasião em que o pesquisador põe em atividade a triangulação, urge que ele descreva com clareza seus

procedimentos, argumentando em detalhes como adquiriu e trabalhou com os dados explorados (em observações, entrevistas, grupos focais, etc.). E mesmo sendo-lhe permitido fazer uso de todas essas metodologias, ainda assim precisa ter em mente que elas estejam implicadas nos critérios de relevância, homogeneidade, sincronicidade e saturação (GASKELL; BAUER, 2014). E que foram operacionalizadas em cenários pré-determinados, cujos objetos foram selecionados arbitrariamente. Ora, o pesquisador não tem aqui nenhuma exigência de ser neutro, mas é sua obrigação agir com transparência, justificando suas escolhas.

A triangulação pensa o problema através de duas ou mais perspectivas, pois como um projeto de pesquisa se constitui processualmente, inevitavelmente o planejamento em escritório será inconsistente em alguns momentos quando aplicado ao campo. A multiplicidade metodológica, então, representa uma postura de humildade, porque admite a fragilidade de um único caminho investigativo; como contraponto, oferece ferramentas variadas e combinadas em conjunto que acrescentam amplitude, profundidade e complexidade à pesquisa. Desse modo, pode-se perceber o fenômeno social sob o olhar de inúmeras perspectivas, que enriquecem as dimensões analíticas do trabalho e podem proporcionar descobertas de condições desviantes da realidade de estudo; igualmente, atribui à pesquisa uma amplitude ética, já que analisa os resultados alcançados pelo pesquisador por meio de variados aspectos e não através de uma verdade posta. É por isso que podemos na área que nos interessa nesse texto praticar na mesma investigação a observação de aulas e reuniões pedagógicas; entrevistar professores e alunos, de forma aberta, estruturada e semiestruturada; realizar grupos focais com pequenos grupos; analisar materiais didáticos; interpretar projetos político-pedagógicos, etc.

Prudência 5: Abandonar

Resta-nos o abandono a um dos desejos investigativos mais encontrados na história da ciência: a previsibilidade. Proveniente do mecanicismo newtoniano e celebrada no século do Iluminismo como garantia de progresso, razão e desenvolvimento, os instrumentos de previsão buscavam empreender fundamentos de regularidade para descobrir as invariáveis presentes na sociedade e na natureza e, através dessas implicações, conhecer, intervir e dominar o mundo em acordo com suas respectivas

cosmovisões e cosmogonias. Desse jeito, o conhecimento só valia pela posição de funcionalidade e utilidade que agregava, através da sua capacidade de profecia. Com maior intensidade nas ciências naturais, porém também almejada nas ciências humanas (caso, por exemplo, do estruturalismo e da psicologia skinneriana), tais modelos pragmáticos engendraram discursos técnicos através dos quais o homem poderia estar no centro de um mundo (antropocentrismo) no qual a natureza apenas seria um objeto a ser desmembrado e possuído (PORTO-GONÇALVES, 2004). Formulando hipóteses que, por si só, pretendiam prever a dinâmica dos objetos de estudo, a sociedade também foi incluída em termos de pesquisa num “[...] imenso sistema mecânico, que funcionava com leis matemáticas exatas, sob a força da gravidade” (KOZEL, 2008, p. 163).

Fazendo um trabalho inverso, a Pesquisa Qualitativa não deseja criar leis gerais através de exercícios de futurologia. Considera que uma investigação na linha social é contingente e representativa apenas nos seus pormenores. Por isso mesmo, é imprevisível, impossibilitando que se pague tributo até o fim a um determinado autor; assim, a Pesquisa Qualitativa nos adverte para os riscos de “morrer abraçado” a qualquer roteiro metodológico original.

No espaço social, ao contrário do meio físico, não existe uma ordem de semelhança entre a natureza e os fenômenos humanos, inviabilizando prognósticos (GIL, 1999). Igualmente, as relações sociais nem sempre são passíveis de quantificação: é possível medir com critérios absolutos nossas emoções e desejos? É possível dizer com detalhes subjetivos que um aluno aprende mais e melhor com este ou aquele professor? Ora, nós pesquisadores-pedagógicos não temos como antecipar um fato social, porque carregamos conosco uma bagagem de normas implícitas de juízo moral (bem/mal, certo/errado) que interferem nos fenômenos estudados. Também não somos capazes de elaborar uma teoria que revolucione universalmente o ensino.

Com esse pressuposto elencado pela Pesquisa Qualitativa, as coisas ficam um pouco mais fáceis. Seja porque na elaboração de um projeto não o entenderemos como compêndio de ilustrações, seja porque quando potencializado em ato *stricto sensu* ele não será ferrolho de chegada e sim ponto de partida, não seremos, como ensina Morin (2005), programáticos: agiremos com estratégia. Os encadeamentos que se desenvolvem no ensino e na aprendizagem sempre são relativos e relacionais e, por conseguinte, aleatórios. Portanto, não se consegue

prevê-los, tampouco moldá-los exteriormente. Frente a tais vicissitudes, cabe-nos então nos acostarmos individualmente a sermos pesquisadores-artistas, que possuem habilidade para “[...] utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (MORIN, 2005, p. 191-192).

Em termos estratégicos, a postura recomendada é tentarmos o máximo que possível nos despirmos dos julgamentos pré-operatórios sobre um dado objetivo de estudo. Todos nós, atores de escola, temos no mínimo uma ideia geral de como devemos ensinar; possuímos a experiência para sinalizar como, nas nossas aulas, os alunos vêm aprendendo ano após ano. Muitas vezes, as leituras que procuramos são frequentemente, aquelas que ajudam a robustecer as nossas perspectivas iniciais; ora, essa premissa está acima do bem ou do mal, afinal seriam necessárias sucessivas pequenas revoluções para, como pesquisadores, nos desatrelarmos dos posicionamentos que empreendemos. No entanto, embora a Pesquisa Qualitativa não solicite ao pesquisador que se desfaça do que sabe e do que viveu, ela exige, porém, a consciência da nossa parcialidade, admitindo que nunca fomos e nem queremos ser neutros. É daí que entra o nosso planejamento: nossas ferramentas teóricas já foram determinadas arbitrariamente; a metodologia escolhida já ambiciona, lá no final, alguns possíveis resultados: e é aí que residem os maiores perigos da pesquisa.

De posse do que Morin (2005) chama de programa, corremos o risco de forçar as características singulares de uma aula, de um professor, de um aluno, assim como as vicissitudes cotidianas de uma escola, às nossas lentes prévias de contato. Dessa atitude, saem costumeiramente três erros: a) sentenciar determinada realidade escolar e/ou pedagógica, enumerando seus erros e denunciando sua insuficiência; b) insistir na metodologia original, fazendo com que emerja do desencaixe entre o planejamento e a coleta de dados uma incoerência epistemológica que enfraquece o trabalho; c) forçar a conversa entre duas linguagens díspares, criando verdadeiros malabarismos para convencer a si mesmo e as outros que os processos estão acontecendo, de fato, como a nossa hipótese imaginou que o seriam.

Com a estratégia, pelo contrário, o movimento tem três conjeturas. A primeira delas é que o pesquisador assume que nem ele e nem o mundo começaram ontem e que, portanto, cabe-lhe realizar sucessivas

vigilâncias na sua moral a fim de que não invoque aquelas forças absolutistas que almejam remediar e/ou consertar a realidade. Em segundo lugar, a metodologia nunca é pensada como um escrito sagrada a ser seguido religiosamente, mas como um conjunto de precauções que podem guiar a investigação em termos de ética, transparência, rigor e honestidade. Por último, é atitude das mais sensatas *desconfiar se*, no decorrer do trabalho de campo, as coisas estão ocorrendo exatamente como foram delineadas em gabinete. Pela própria organização filosófica sob a qual se elabora a Pesquisa Qualitativa, é quase um lugar-comum dizer que o projeto vai, com certeza, sofrer alterações ao longo do seu desenvolvimento; ora, a possibilidade de triangulação, como vimos, surge justamente com o objetivo de nos munirmos estrategicamente dos mais variados arsenais investigativos para que nossa atividade não seja dragada pela mais fascinante aleatoriedade que é a vida numa escola. Contudo, isso não deve nunca ser, para nós, um problema, ao menos enquanto tributários do método qualitativo. Caso o seja, talvez estejamos no lugar errado.

Com esse pequeno comentário sobre a estratégia na Pesquisa Qualitativa, não há como não conectar nossa atividade a aqueles célebres imperativos de Fernando Sabino (2008, p. 161): “Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro”.

Apontamentos finais

Procuramos ilustrar nesse texto de uma forma assumidamente panorâmica como a Pesquisa Qualitativa pode ser utilizada em termos de método e perspectiva de trabalho na Educação, com foco expandido sobre os processos de ensino e aprendizagem. Isso, obviamente, levou-nos a adotar algumas prudências; inclusive, sinalizando o que não seria o mais apropriado para se fazer nessa grade de inteligibilidade.

Muito frequentemente, as pesquisas sobre a escola e o seu cotidiano utilizam um método que possa levar à busca positiva das suas relações, procurando apontar como de fato o aluno aprende e/ou o professor ensina. De outro ponto de vista, aqueles que trabalham sob o prisma da crítica materialista orbitam em torno de encontrar as esperanças para chegar à verdade histórica, luta de classes determinada pela opressão burguesa que poderia ser desvelada através do reconhe-

cimento das ações ocultas na prática docente; iluminar por meio dela a falsa consciência transmitida pelo aparelho ideológico da Educação; finalmente, defender que a aprendizagem se verteria em instrumento de luta em prol de uma sociedade socialista, justa e igualitária. Em resumo, essas pesquisas atracar-se-iam ora nos portos da razão positivista, por meio da qual aguçaríamos o olhar com que captamos o mundo; ora sob o alicerce do pensamento crítico, que assim nos possibilitaria revelar o invisível nas relações sociais. Assim, “[...] a razão científica ou filtraria ou espelharia corretamente o que é, na verdade, o mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 27).

Como vimos, nem num caminho e nem no outro: a Pesquisa Qualitativa oportuniza outras bases de trabalho que se não negam completamente os grandes paradigmas científicos pressupõem que, pelo menos, seja permitido relativizá-los e, melhor, diversificá-los.

Ao inverter os preceitos clássicos de uma pesquisa (objetividade, neutralidade, generalização, uniformidade técnica, previsibilidade, etc.), o método qualitativo nos demonstrou que, ao contrário dessas narrativas que se julgavam tão imparciais quanto infalíveis, no momento em que efetuamos a escolha de um objeto de estudo já o estamos julgando-o conforme um ponto de vista contagiado pelos nossos desejos, histórias e intenções. No entanto, ao olharmos um objeto, ele também nos olha; ao transformá-lo, ele também nos transforma. É daí que nossas pesquisas perdem em universalidade e recebem uma contribuição mais limitada e singela, pois nos questionamentos sobre ensino e aprendizagem as aproximações são parciais e temporárias, inviabilizando uma prescrição geral operacionalizada por uma norma totalizante.

O que esperamos que tenha sido colocado satisfatoriamente em relevo foi que, entretanto, o convite à incerteza do relativismo e à diversidade não nos autoriza uma atitude de displicência ou de *vale-tudo* investigativo. Muito embora lide com entidades que não são quantificáveis e muitas nem concretamente palpáveis, interessando-se por expressões sociais e pensamentos partilhados, a Pesquisa Qualitativa exige comprometimento do cientista social com determinadas exigências procedimentais/técnicas. É fato que, nessa lógica, renunciamos à esperança de representatividade por meio de dados que poderiam ser validados quantitativamente; porém, essa postura nos requer a obrigação de trabalharmos com seriedade e tendo em vista que, por mais isolado que o seja, qualquer estudo pode ter uma relevância social e teórica.

Finalmente, as perspectivas exortadas pelo método qualitativo às análises dos processos escolares em ato são muito importantes e, quando bem-feitas, acrescentam *vita nueva* às maneiras de pensar e discutir as ideias pedagógicas. Uma vez que os fatores que envolvem o ensino, a aprendizagem e a didática são produzidos localmente a partir de contextos específicos, as atitudes transparentes e subjetivas evocadas pela Pesquisa Qualitativa estão plenamente de acordo com esses campos do conhecimento. Contudo, se concordarmos que aquilo que envolve uma aula pode ser ímpar, original, inigualável e, conjuntamente, bizarro, excêntrico e estranho, da mesma forma esse contexto *sui generis* pressupõe que o cientista se dê o trabalho de delimitar artesanalmente sua prática investigativa, de forma a adequá-la às vicissitudes de cada espaço geográfico educacional. Como Corazza (2002, p. 124) já dizia, “[...] não escolhemos, de um arsenal de métodos, aqueles que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidas/os’ pelo que foi historicamente possível”. Assim, perdemos as (falsas) garantias da certeza e recebemos, em contrapartida, os riscos de uma prática que só pode ser estratégica: exercício, enfim, de autoria.

Referências

- ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BAUER, M. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.
- DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. In: FILLoux, J. (Org.). **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- FEYERABEND, P. **Contra o método: Esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **Diálogos sobre o conhecimento**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RS: Vozes, 2014.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RS: Vozes, 2014.

GAUTHIER, C. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da Pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KOZEL, S. Das “velhas certezas” à (re)significação do geográfico. In: SILVA, A. A. D.; GALENO, A. (orgs.). **Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Meus filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PORTO-GONÇALVES, C. W. P. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2004.

SABINO, F. O **encontro marcado**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, set./dez. 2009.

Recebido em: fevereiro/2018

Aprovado em: outubro/2018