

PRODUZINDO DADOS SOBRE SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA



ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES

FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

ORGANIZADORES

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES
FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO
MARIA VILANI COSME DE CARVALHO
(Organizadores)

PRODUZINDO DADOS SOBRE
SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO:
Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^ª. Dr^ª. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Lima Dourad

PRODUZINDO DADOS SOBRE SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO:
Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

© Eliana de Sousa Alencar Marques | Francisco Antonio Machado Araujo | Maria Vilani Cosme De Carvalho

1ª edição: Agosto de 2015

Revisão	Francisco Antonio Machado Araujo Eliana de Sousa Alencar Marques
Diagramação	G2 Design Photo
Capa	KRIASIM (Kleber Lima)

Editor

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof^ª. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof^ª. Dr^ª. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo – Americano (AACR2)

P962 Produzindo dados sobre subjetividades na educação: aspectos
teóricos-metodológicos da pesquisa / Eliana de Sousa Alencar,
Francisco Antonio Machado Araujo e Maria Vilani Cosme de
Carvalho, organizadores. – Teresina: EDUPI, 2015.
1 CD - ROM.

ISBN: 978-85-7463-908-6

1. Educação. 2. Pesquisa em Educação. 3. Docência.
I. Marques, Eliana de Sousa Alencar. II. Araujo, Francisco
Antonio Machado. III. Carvalho, Maria Vilani Cosme de.
IV. Título.

CDD: 370.7

[...] a pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto. Quando se consegue isto e a vida da matéria se reflete no plano ideal, seu resultado pode até parecer alguma construção a priori.

Karl Marx, 1983.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	19
PESQUISAS QUE EXPLICAM A DIMENSÃO SUBJETIVA DA DOCÊNCIA: Questões teórico-metodológicas em discussão	21
<i>Eliana de Sousa Alencar Marques e Maria Vilani Cosme de Carvalho</i>	
A ENTREVISTA REFLEXIVA: Aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa em educação	41
<i>Francisco Antonio Machado Araujo e Maria Vilani Cosme de Carvalho</i>	
A ENTREVISTA NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE NA PRODUÇÃO DE DADOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	57
<i>Isana Cristina dos Santos Lima e Maria Vilani Cosme de Carvalho</i>	
SOBRE OS AUTORES	71

PREFÁCIO

PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA: Em foco os meios para análise de sentidos e significados

Raquel Antonio Alfredo



Desde 2013, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica-NEPSH, coordenado pela Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho, tem se dedicado ao estudo e à produção de pesquisas no campo da educação. E, pode-se dizer que o foco das pesquisas do grupo tem incidido sobre os elementos essenciais que compõem a atividade docente, predominantemente, sobre os sentidos e significados constituídos nos mais variados processos que se efetivam nesta atividade.

Com este texto, pretende-se objetivar a abertura da publicação da coletânea, que é resultado de pesquisas já realizadas, por mestres e doutores que compõem o NEPSH e, que foram, em parte, apresentadas no VIII Colóquio Nacional da Associação Francófona de Pesquisa Científica em Educação – AFIRSE – Seção Brasileira, que se deu no Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Mas, antes de realizar a apresentação das referidas pesquisas, lança-se à objetivação de uma breve exposição, contemplando elementos fundamentais, depreendidos da base teórica da Psicologia Sócio-Histórica e, por conseguinte, do materialismo histórico-dialético – seu arcabouço teórico-filosófico –, reiterando-os como *meios* necessários à produção de análises de

sentidos e significados constituídos nos processos educacionais, mais especificamente, na atividade docente.

Ao se propor à produção de pesquisas educacionais, subsidiadas na Psicologia Sócio-Histórica, o pesquisador compromete-se como um processo que lhe exige, continuamente e, de modo cada vez mais complexo, o domínio de elementos teóricos fundamentais do arcabouço filosófico do Materialismo Histórico Dialético. Neste texto, afirma-se que os elementos centrais das proposições de Marx, de Lukács e, da Escola de Vigotski (L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e Luria), sobre o método histórico dialético, podem ser tomados como os *meios* teórico-metodológicos mais apropriados para se compreender o ser humano e sua sociabilidade. Por ser assim, afirma-se que tais mediadores são constituídos, também, como os mais adequados à análise crítica do complexo da educação, seja qual for o específico objeto que se destaque, desse complexo, para estudo.

Mas, o que se defende como elemento? E, ainda, como se explica o elemento teórico-metodológico como *meio* de produção de análises, em pesquisas educacionais subsidiadas pela Psicologia Sócio-Histórica?

Em Alfredo (2013), antes da explanação dos elementos fundamentais que explicam o processo de apropriação e objetivação, teoriza-se sobre a possibilidade de generalização da concepção de elemento, defendida, por Lukács (1979), na análise crítico-ontológica do processo pelo qual a economia burguesa produziu um conjunto de elaborações idealistas, separando as partes do todo e produzindo um tipo de abstração à qual era conferida uma “falsa autonomia”. Conforme o filósofo húngaro:

[...] As categorias gerais do todo e de suas partes sofrem aqui – [*na Crítica da Economia Política*] uma ulterior complexificação, sem porém serem suprimidas enquanto relação fundamental: todo “elemento”, toda parte, é também aqui um todo; o “elemento” é sempre um complexo com propriedades concretas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto. Essa complexidade, porém, não elimina o caráter de “elemento”: as autênticas categorias econômicas são, precisamente em sua complexidade e em sua processualidade, cada uma a seu modo e cada uma em seu posto, algo que pode certamente ser ulteriormente analisável, mas não ulteriormente decomposto na realidade. (LUKÁCS, 1979, p.39-40, acréscimo em itálico e entre colchetes, meu).

Do excerto anterior, destaca-se, como mediação essencial, a afirmação

de Lukács (1979) de que o elemento, ainda que se constitua, sempre, como “um complexo com propriedades concretas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto”, não se destitui de seu caráter de elemento. Assim, apontando para aquela que poderia se constituir como uma contradição em sua crítica, sob a mediação da patente distinção do “princípio da prioridade ontológica dos juízos de valor gnosiológicos, morais, etc., inerentes a toda hierarquia sistemática idealista ou materialista vulgar”, deixa explícito que tal contradição é apenas aparente. Pois, para o filósofo húngaro, o elemento guarda em si, como propriedade ontológica, a longa e complexa cadeia de relações das quais resultou sua especificidade. Entende-se como sempre oportuna a evocação do princípio ontológico, objetivado por Lukács (1999), de que “no sistema de categorias do marxismo, cada coisa é, primariamente, algo dotado de uma qualidade, uma coisidade e um ser categorial”.

Mediante o exposto, ressalta-se a importância do estudo guiado pela finalidade de se perscrutar o objeto escolhido para estudo, desde os processos mais remotos de sua formação, posto que, somente assim, se pode alcançar a compreensão de sua base histórico-social, isto é, sua propriedade primário-ontológica.

Tal como em Alfredo (2013, p.198), defende-se que a prioridade ontológica de uma categoria em relação à outra decorre do fato de que a primeira possa existir sem a segunda e, de que, por seu turno, seja impossível à segunda existir sem a primeira. Isto posto, afirma-se o compromisso de se objetivar este texto, sob a necessária mediação da consideração da prioridade ontológica, – que se estabelece entre os elementos teórico-metodológicos, tomados como mediadores da produção de pesquisas educacionais –, sem com isso, prescindir da complexidade e, processualidade, histórico-social inerente a qualquer que seja esse elemento.

Do quadro de referencial da psicologia sócio-histórica, destaca-se a afirmação de Leontiev (1978) de que o domínio de qualquer que seja o instrumento somente se realiza plenamente, a partir do domínio do *meio de ação de que ele é o objeto material de realização*. Para o psicólogo russo, o

[...] instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele. Assim, quando consi-

deramos o machado enquanto instrumento e não enquanto simples corpo físico, ele não é apenas a reunião de duas partes conjuntas, uma a que chamamos cabo e a outra que é a parte verdadeiramente eficaz; é, também, este meio de ação elaborado socialmente, estas operações de trabalho realizadas materialmente e, como cristalizadas nele. Razão por que dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização. (LEONTIEV, 1978, p.82)

Assim, sob a mediação do excerto anterior, pode-se dizer que, o pleno domínio de determinados elementos teórico-metodológicos requer que o pesquisador se aproprie dos processos que, histórica e socialmente, foram elaborados e condensados como propriedades inerentes a eles, como qualidade que os distingue como *instrumentos de produção de pesquisa*. Assim e, somente assim, o pesquisador dominará *o meio de ação*, que dormita, como propriedade ontológica, no elemento teórico-metodológico.

Imprescindível que se explicito o sentido marxiano que se dá ao termo apropriação, defendendo-o como processo pelo qual ocorre o dialético movimento de transformação das capacidades humanas, condensadas nos bens histórico-culturais, em bens subjetivos, em *autênticos órgãos da individualidade*. Como Marx e Engels (2007), entende-se que “a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção já é, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos indivíduos”. A partir desta concepção, considera-se que, no processo de formação do pesquisador, os elementos teórico-metodológicos tornam-se elementos constitutivos dos seus pensamentos. Por conseguinte, pela dialética mediação de tais elementos ele realiza sínteses sobre os objetos e processos que toma para análise. Reitera-se, ainda, que tal síntese guarda, em si, o *meio de ação* tornado efetivo no processo. Destaca-se, também, que é no dialético processo entre objetividade e subjetividade, que o pesquisador torna efetivo o *meio de ação*, a partir do qual o instrumento teórico-metodológico pode se tornar objeto material de realização.

Mediante o exposto, entende-se ter constituídas as condições necessárias à proposição da dimensão subjetiva (Bock e Gonçalves, 2009, p. 143) como categoria, por meio da qual se pode contribuir para mais ampla explicitação e explicação sobre elementos constitutivos da realidade, mais especificamente, sobre aqueles que podem ser denominados como subjetivos, como referentes às *marcas* dos indivíduos em processos e produtos histórico-culturais. Neste texto, afirma-se que, de modo essencial, os elementos subjetivos compõem o

meio de ação contido nos processos e produtos histórico-culturais.

Mas, com que *meios* se faz possível elevar elementos constitutivos da dimensão subjetiva contida nos processos educacionais?

Em que se lance à produção de possíveis respostas à questão, anteriormente formulada, enfrenta-se o desafio de se considerar um vasto conjunto categorial, que condensa uma longa cadeia histórico-social de debate sistemático sobre a gênese do ser humano, tal como o compreendemos, como ser histórico-social.

Como já explicitado, ainda que, neste texto, não se pretenda aprofundar a explanação sobre as categorias fundamentais, que sustentam a produção de pesquisas mediadas pela psicologia sócio-histórica, não se prescinde da sintética apresentação das categorias consideradas essenciais à discussão sobre os *meios* teórico-metodológicos necessários ao estudo de sentidos e significados constituídos nos processos educacionais. E, por conseguinte, à produção da análise crítica sobre a dimensão subjetiva de tais processos. Para tanto, conta-se com o auxílio dos precursores do campo de estudo do ser humano e de sua sociabilidade, bem como, de autores contemporâneos, em cuja produção se identifica a mediação de elementos fundamentais do materialismo histórico dialético.

Para compreensão da revolucionária gênese do ser humano, como ser histórico e social, ressalta-se a partir de Aguiar, a necessidade de se tomar a relação do ser humano com seus pares e com os bens naturais e histórico-culturais, como processo sustentado pelo trabalho e, pela mediação da relação entre pensamento e linguagem, processos histórico-sociais que mudaram a condição humana, diferenciando-a, de modo radical e, qualitativo, da condição de existência de todos os outros animais.

Bock (1999, p.22), reproduzindo a expressão de Marx (1980), reitera que é a vida concreta que determina a consciência e, não, o contrário. Para, então, explaná-la, a partir de um conjunto de elementos fundamentais, que sintetizam “A visão sócio-histórica do fenômeno psicológico”. A autora afirma a inexistência de uma natureza humana, afirmando que o indivíduo humano se encontra ativo numa condição humana. É, a partir desta condição humana, que o indivíduo encontra sua raiz humana no seu próprio gênero. Por fim, a referida autora afirma o “homem concreto” como o objeto de estudo da psicologia.

Fundamentada pela Escola de Vigotski, destacando Leontiev (1978),

Aguiar (2002) afirma que consciência e atividade são categorias essenciais à compreensão de específicos elementos que compõem a gênese dialética dos fenômenos psicológicos, enfatizando que o modo como o indivíduo se relaciona com o mundo constitui-se como propriedade de sua consciência e atividade. A autora destaca que, no decurso histórico-social da vida do indivíduo, isto é, no movimento por meio do qual ele se relaciona com seus pares e, com os bens naturais e histórico-culturais a ele acessíveis, ele produz registros. Esta capacidade de produção de registros sobre suas vivências é denominada “capacidade psíquica”.

Entende-se que, à compreensão dos processos que compõem o objeto de estudo tanto da psicologia social, como também, da psicologia da educação, exige-se a necessária consideração de que a base de todos os processos histórico-sociais, inclusive, o processo de produção de pensamento, encontra-se no decurso histórico-social da própria existência humana e abrange múltiplos processos psicológicos, tais como cognição, emoção, atenção, memória, vontade, afeto.

Neste texto, defende-se que o sentido e o significado estão contidos, como propriedade ontológica, na relação entre linguagem e pensamento, da qual resulta a produção de significações. Em face da especificidade deste texto, aqui, não se propôs à explanação pormenorizada sobre o processo de produção de significações, constituída pela intrínseca relação entre sentido e significado.

As categorias sentido e significado servem às pesquisas fundamentadas pela psicologia sócio-histórica, sob a finalidade de deslindar a dialética formação da consciência. Para estudos aprofundados sobre tais categorias, recomenda-se Vigotski (1995; 2001); Leontiev (1978; 1980); Aguiar e Ozella (2006, 2013); Aguiar, Machado e Soares (2015).

Em que se considere o panorama de debate em torno da proposição da dimensão subjetiva como categoria, destaca-se, de Aguiar (2009), a explanação de Leontiev (1980) sobre o significado, como um produto histórico-cultural, cuja constituição dialética se mantém em dupla gênese. Para o psicólogo russo, por uma via, como produção histórico-social, o significado mantém-se no decurso do desenvolvimento da linguagem, como “formas da consciência social”. E, portanto, submetidos às “leis sócio-históricas”. Por outra via e, desta feita, aparentemente oculta, o significado mantém seu movimento “nos processos da atividade da consciência de indivíduos específicos”, mesmo que, somente assim, os significados possam ter sua existência sustentada, não per-

dem, jamais, sua propriedade objetiva.

Aguiar (2009), sob a finalidade de explicitar a inexistência de dicotomia entre as categorias sentido e significado, também a partir de Leontiev (1992, p.209), destaca a sintética afirmação sobre sentido: “O sentido pessoal representa, não uma consciência individual oposta à consciência social (significados), mas sim minha consciência social”. Nessa mesma direção, de Leontiev, evocamos a afirmação de Vigotski de que cada indivíduo pode ser tomado como um *microcosmo da sociedade*.

Com auxílio da exposição já realizada, pode-se, então, afirmar que os resultados objetivados a partir da relação entre sentidos e significados, constituídos por indivíduos, que integram os mais variados processos histórico-culturais, constituem e movimentam a categoria, que se está denominando de dimensão subjetiva da realidade. E, sendo assim, tem-se que pela análise de significações, que imbricam sentidos e significados, pode-se explicitar e explicar a gênese de elementos, que compõem o processo pelo qual se objetiva a dimensão subjetiva de processos histórico-sociais.

A finalidade mais ampla sob a qual o NEPSH tem objetivado a produção de pesquisas mediadas pela psicologia sócio-histórica, pode ser afirmada pela consolidação e produção de meios favoráveis à análise de significações, que imbricam sentidos e significados constituídos nos processos educacionais, mais especificamente, na atividade docente.

Acredita-se que, mediante a socialização de um pequeno conjunto de elementos teórico-metodológicos, defendidos como fundamentais ao processo de pesquisa que se pretenda objetivar guiada psicologia sócio-histórica, obteve-se a condição favorável ao específico convite da leitura de textos que podem ser qualificados como resultado objetivado de movimentos coletivos de produção de pesquisa. Tanto por ser assim, nota-se, não por acaso, elementos que explicitam coerência entre eles. Em síntese, pode-se dizer que cada um deles, constituindo-se como parte de um todo, guarda, como propriedade, aquela qualidade que torna explícito, justamente, o seu nexos com a totalidade a que pertence.

Eliana de Sousa Alencar Marques e Maria Vilani Cosme de Carvalho objetivam o primeiro texto desta publicação, “Pesquisas que explicam a dimensão subjetiva da docência: questões teórico-metodológicas em discussão”, o primeiro texto desta publicação toma, à análise, elementos teórico-metodológicos mediados sob a finalidade de se explicitar a dimensão subjetiva da

docência. Isso, por meio, da explanação de um recorte da pesquisa de doutorado, pela qual se propôs investigar as mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas.

O texto “A entrevista reflexiva: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa em educação” tem, como origem de sua objetivação, a pesquisa que resultou na dissertação de mestrado de intitulada EDUCAÇÃO.COM TECNOLOGIA: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC’s. Neste texto, a entrevista reflexiva é proposta, por Francisco Antonio Machado Araujo e Maria Vilani Cosme de Carvalho, como meio favorável à discussão sobre o movimento dos dados na produção da investigação, sobre as considerações do próprio processo de produção de pesquisa. E, ainda, sobre a relevância da entrevista reflexiva para o processo de produção de informações para pesquisa em educação.

“A entrevista narrativa como possibilidade na produção de dados na pesquisa em educação” é o título do texto objetivado por Isana Cristina dos Santos Lima e Maria Vilani Cosme de Carvalho. Por meio dessa objetivação, as autoras destacam como diferencial da entrevista narrativa, o fato dela se constituir a partir de uma questão gerativa, que favorece a objetivação de respostas mais amplas, por conseguinte, como maior riqueza de detalhes.

Estima-se que tenha sido possível oferecer elementos suficientes à formação do interesse em proceder a leitura do material compilado, como objetivação de ricas possibilidades.

Por fim, declara-se de entendimento sobre a atividade docente que, no processo de objetivação deste prefácio, o tom com que foram discutidos os elementos teórico-metodológicos fundamentais à consolidação da análise de sentidos e significados constituídos na e, sobre, a atividade docente foi expresso sem a determinação ou, predomínio, da conjugação em primeira pessoa do singular ou, do plural. Preferiu-se a indeterminação do sujeito que narra, como testemunha, a objetivação do movimento da história de produção de pesquisa de um singular grupo de pesquisa. Contudo, à apresentação das pesquisas propriamente ditas, não me furtarei à possibilidade de manifestar, em primeira pessoa do singular, a feliz e autêntica aproximação consolidada, por meio de minha experiência de estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

Prefaciando esta produção constituiu-se como honrada oportunidade de tornar pública, isto é, de objetivar o testemunho da existência, no campo da

produção *stricto sensu*, de um grupo que realiza, coletivamente, na vida efetiva, aquela que Lukács chamou de “luta pelo desenvolvimento máximo das capacidades humanas”. Essa luta não é outra, senão, a luta pela socialização de mais amplas possibilidades de apropriações de objetivações humano-genéricas; não é outra, senão, a objetivação, na vida efetiva, da indicação vigotskiana de que o bom processo educativo é aquele que se adianta ao conhecimento já dominado pelos educandos, cuidando de promover, a este educando, o avanço desta condição. E, por esse movimento efetivo, parablenizo o coletivo do grupo, manifestado por este conjunto de autores e, oportunamente, faço pública minha gratidão por tão rica vivência.

Referências:

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2002 (95-110).

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. *A Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 54-72.

AGUIAR W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *CADERNOS DE PESQUISA* v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015

ALFREDO, R. A. *Análise da Pedagogia de Makarenko por Lukács e a Relação entre o Processo Educativo e o Desenvolvimento Histórico-Social do Ser Humano: Contribuições à Psicologia Sócio-Histórica*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2013.

BOCK, A. B. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.

BOCK, A. M. & GONÇALVES, M. G. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 116-154.

LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Actividade e consciencia. In: MAGALHÃES-VILHENA, V de (org.). *Práxis: a categoria materialista de prática social*. Trad. do inglês por Jorge Correia Jesuino. Lisboa: Horizonte, 1980, p.49-77.

LUKÁCS, G. *Ontologia do Ser Social*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. *Pensamento Vivido: Autobiografia em diálogo: entrevista a Itván Eörsi e Erzsébet Vézer/ Georg Lukács*; tradução Cristina Alberta Franco. – São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem; Viçosa: MG: Editora da UFV, 1999.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Portugal/Brasil: Presença e Livraria Martins Fontes. (Coleção Síntese, vol I.), 4ªed, 1980.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Karl Marx e Friedrich Engels; Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., 2007. – (Clássicos).

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, vol. III. Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

APRESENTAÇÃO

A obra “**PRODUZINDO DADOS SOBRE SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO: aspectos teórico-metodológicos da pesquisa**”, originalmente apresentada no VII Colóquio Nacional da AFIRSE, reúne textos de pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos e pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica – NEPSH.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, desde sua fundação, tem mantido o compromisso com a produção e socialização de conhecimentos teórico-metodológicos produzidos a partir de estudos de mestrado e doutorado fundamentados nos aportes da Psicologia Sócio-Histórica-PSH e, por conseguinte, no Materialismo Histórico Dialético - MHD.

Os conhecimentos teórico-metodológicos produzidos e divulgados pelo NEPSH articulam-se de forma geral à formação de professores e práticas educativas, e no âmbito mais particular, à dimensão subjetiva da atividade docente. A base epistemológica na qual essas pesquisas se apoiam orientam a investigação desses fenômenos levando em conta, sobretudo, os seres humanos que constituem esses fenômenos e, que são por eles constituídos. A natureza epistemológica dessas pesquisas exige maiores cuidados na escolha e determinação dos instrumentos metodológicos que vão mediar a relação do pesquisador com o objeto a ser investigado. Comprometidos com essa questão, nesta obra, os pesquisadores discutem sobre aspectos teórico-metodológicos de pesquisas que tratam da dimensão subjetiva da educação apoiados nos princípios teórico-metodológicos da PSH e do MHD.

As ideias levantadas nessa obra não encerram o debate sobre aspectos teórico-metodológicos de pesquisas que se fundamentam na Psicologia Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico Dialético, muito pelo contrário, elas levantam questões que alimentam esse debate e abrem a possibilidade para

o surgimento de novas e ricas questões. Acredita-se, portanto, que esta obra representa mais um passo trilhado no caminho das pesquisas que consideram a realidade sócio-histórica produto das relações humanas. Como tal, possível de ser acessada e compreendida a partir do humano. Esse é o compromisso do NEPSH. Tornar a pesquisa mais humana possível.

Eliana de Sousa Alencar Marques
Francisco Antonio Machado Araújo
Maria Vilani Cosme Carvalho

PESQUISAS QUE EXPLICAM A DIMENSÃO SUBJETIVA DA DOCÊNCIA: Questões teórico-metodológicas em discussão

*Eliana de Sousa Alencar Marques
Maria Vilani Cosme de Carvalho*

No processo de produção de conhecimento, o pesquisador escolhe o método que possibilite sua relação com a realidade pesquisada. Essa escolha sempre é determinada pela visão de mundo e de homem que o pesquisador possui. Em se tratando de pesquisas que tratam da dimensão subjetiva (BOCK e GONÇALVES, 2009), essa escolha também é orientada levando em conta as particularidades e singularidades dessa realidade, tendo em vista que o método de pesquisa sintetiza princípios e categorias que explicam e possibilitam a compreensão do real, tornando-o cognoscível ao homem.

Nesse texto, o objetivo é discutir sobre aspectos teórico-metodológicos de pesquisas que tratam de explicar a dimensão subjetiva da docência. Especificamente, trazemos um recorte de pesquisa de doutorado realizada com o objetivo de investigar as mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas. A pesquisa foi orientada pelos princípios e categorias da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico Dialético.

O texto apresenta-se organizado em três partes. Na primeira, tratamos de esclarecer o que estamos chamando de dimensão subjetiva da realidade. Na segunda parte, trazemos a discussão acerca dos princípios e categorias que deram sustentação a nossa pesquisa de doutorado. Finalizamos com a discussão

sobre os instrumentos utilizados na produção das informações bem como o tratamento dado a essas informações no curso da pesquisa. Concluímos fazendo alusão à contribuição da Psicologia Sócio-Histórica e do valor do Materialismo histórico dialético no desenvolvimento de pesquisas que são realizadas sem perder de vista a relação dialética homem e mundo.

O que estamos chamando de dimensão subjetiva da realidade?

Para a Psicologia Sócio-Histórica, o homem tem dupla natureza: biológica e sócio-histórica. A natureza biológica é o que garante aos homens determinadas características e traços que os diferenciam das demais espécies. É exatamente a condição biológica que proporciona ao homem o desenvolvimento das suas capacidades psíquicas. Falamos porque temos condição biológica para isso; andamos de forma ereta porque nossa fisiologia corporal nos permite isso. Entretanto, são as condições sócio-históricas e culturais que possibilitam o desenvolvimento dessas capacidades.

Sem as condições sociais e culturais adequadas, jamais nos apropriaríamos da fala humana, embora tenhamos nascido com a predisposição genética. A impossibilidade biológica de alçar vôo não impediu o homem de voar. Voar para a raça humana não é uma capacidade alcançada pelas condições biológicas, mas, sim, pelas condições sócio-históricas e culturais. É no curso da nossa existência, mediada pelas condições sociais e culturais, que deixamos de ser determinados pelas condições biológicas e passamos a responder às condições sociais, históricas e culturais. Nas palavras de Pino (2000, p. 47), “a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural”.

Poderíamos citar inúmeros exemplos para ilustrar de que forma as leis biológicas deixam de comandar o desenvolvimento humano, dando lugar às leis sócio-históricas e culturais. Isso explica que o homem não tem uma natureza somente biológica, ou somente sócio-histórica. O seu desenvolvimento acontece mediado por essas duas naturezas, que entendemos como condições para a humanidade. Mas, é importante esclarecer que o homem jamais é determinado *a priori*, ou simplesmente moldado pelo meio ambiente. Ele é constituído social e historicamente. Na sua relação com o meio (social, cultural, natural), o homem vivencia e se apropria de situações que vão determinar seu modo de ser, seu pensar, agir e sentir no e sobre o mundo.

Bock e Gonçalves (2009, p. 138) deixam isso bem claro quando afirmam que “a noção básica da Psicologia Sócio-histórica é a historicidade, o que significa ter como ponto de partida a concepção de que todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social”. A historicidade é o que nos permite que tomemos homem e realidade sempre em movimento.

Essa concepção reflete o pensamento de Vigotski (2000) para quem o homem, sujeito histórico e concreto, é quase social. O termo “quase” utilizado pelo autor não significa redução, mas, o reconhecimento de que o homem só não é totalmente social, porque possui a dimensão biológica na raiz da sua constituição. O social, embora não seja a única, é condição fundamental na constituição do humano, ou seja, participa da constituição do mundo humano. Por outro lado, o homem também constitui esse social. Esse homem, sempre em movimento, tem lugar concreto na sociedade, lugar esse construído por ele e no qual ele, ao construir sua própria existência, interfere, deliberadamente, na história da humanidade. Significa, portanto, que “o homem se faz homem ao mesmo tempo em que constrói seu mundo” (BOCK, 1999, p. 33).

Com essa discussão estamos fazendo referência à subjetividade humana, ou seja, a dimensão do humano que se constitui na relação dialética do social com o individual, relação mediada pelo modo como os artefatos da cultura são historicamente significados pelo homem. Essa dimensão se revela no plano individual, no modo de pensar, sentir e agir dos homens, mas, também no plano social, por meio dos objetos da cultura que é produzida pela humanidade.

De acordo com Delari Junior (2000, p. 49), “a subjetividade teria a ver com a experiência humana – corpórea, ativa e social. Uma experiência compreendida como aspecto da existência material do humano e não mais como moldada por leis racionais e universais dadas a *priori* e à revelia da história e da cultura”. Seu pensamento encontra ressonância com o que afirma Bock e Gonçalves (2005, p. 112) sobre a subjetividade ter a ver com o mundo psicológico do homem, “quando falamos de nossas emoções e afetos, estamos falando de um mundo de símbolos, imagens e registros que se forma em nós e que nos permite saber quem somos, ser reconhecidos e nos transformarmos”.

Gonçalves (2010, p.25) considera que a subjetividade relaciona-se aos aspectos psicológicos que fazem do homem, num momento histórico, um sujeito histórico, e reitera “são os aspectos que referem-se ao pensamento,

vontade, emoções, linguagem e comportamento desse sujeito”. Sobre essa questão, Rey (2005) explica ainda que a subjetividade como expressão da psiquê humana é a instância em que o social e o biológico não desaparecem, ao contrário, aparecem como momento de um novo sistema. O autor aproveita para reiterar que “a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual”, tendo em vista que a própria cultura, da qual o homem é constituinte, “representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade” (p. 78).

Colocada nesses termos, a subjetividade humana diz respeito ao que o homem constitui historicamente na relação com o real, mas, é também algo que lhe é singular, pois é constituído na relação dialética entre o individual e o social. Não são aspectos que o indivíduo nasce com eles, não os traz em seu código genético, não os recebe espiritualmente. Eles são constituídos por meio da relação dialética com a realidade. Nessa relação, o homem não é um ser passivo, ou seja, ele não assimila, ou simplesmente se adapta à natureza, mas, ao contrário, ele também age no sentido de adaptar a natureza às suas necessidades. Em outras palavras, “sujeito e objeto transformam-se, em um processo histórico em que o sujeito atua sobre o objeto e é transformado nesse processo” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 138).

Conceber o homem historicamente e na relação dialética com a realidade significa pôr fim às concepções que tendem a naturalizar os fenômenos sociais e humanos. Essa é uma das características mais fortes do pensamento positivista, sustentáculo das correntes idealistas que durante muito tempo forjaram uma imagem do homem detentor de capacidade absoluta e supranatural de decidir sobre os rumos de sua vida e de seu desenvolvimento, pela simples força do pensamento ou da vontade (BOCK, 1999).

Essa perspectiva leva-nos a reconhecer que não é simplesmente pela vontade ou pela razão que o homem é o que é no mundo, mas, sobretudo pelas condições sociais, históricas, culturais. Mediado por essas condições, o homem vai tornando-se o que é, vai constituindo uma dimensão singular que se manifesta no seu modo de ser, ou seja, a sua subjetividade. Desse modo, entendemos, que a subjetividade é constituída historicamente, por meio de mediações sociais, históricas e culturais.

Diante de todas essas considerações, entendemos também que a subjetividade, portanto, refere-se à dimensão do humano que singulariza cada indivíduo, ou seja, àquilo que distingue os indivíduos entre si e, que, ao mesmo tempo em que o singulariza, porque expressa seu mundo refletido nas suas

ideias, no seu modo de ser, é também a expressão do mundo social e cultural do qual faz parte. Ou seja, ao mesmo tempo em que o homem constitui o mundo no qual vive, ele é constituído por esse mundo. A subjetividade humana refere-se, portanto, à constituição dos múltiplos sentidos produzidos pelo homem na sua relação com a realidade que, por isso, revela, de modo dialético, aspectos do individual e do social, ao mesmo tempo.

Essa relação revela a dialética entre a objetividade e a subjetividade, processo que nos permite entender “a dimensão subjetiva da realidade, na medida em que se entende que a subjetividade é individual, mas constituída socialmente, a partir de um processo objetivo, com conteúdo histórico” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 142).

Da referida relação dialética entre objetividade e subjetividade, ou seja, da relação entre homem (subjetivo) e mundo (objetivo), resultam “produtos que podem ser reconhecidos como subjetivos” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 143). A dimensão subjetiva se constitui nessa relação e desses produtos. Esses produtos subjetivos tratam do mundo humano, do espaço que revela marcas do humano, aquilo que revela a totalidade da história humana.

De acordo com Aguiar e Bock (2011, p. 161), a forma de apreender essa realidade é por “aquilo que constitui os sujeitos que por meio da atividade, dão vida a essa dimensão, ou seja, as mediações sociais, os significados sociais e os sentidos pessoais”. Implica dar visibilidade aos valores, sentimentos, emoções, ideias, contradições, expectativas, crenças, atitudes, convicções, ou seja, mediações que constituem o sujeito no seu processo de desenvolvimento e que, ao mesmo tempo, por meio da atividade desse sujeito, constitui a realidade social.

Essas mediações encontram na linguagem sua melhor forma de expressão. Isto porque:

O signo é, ao mesmo tempo, produto social que designa a realidade objetiva; construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos através da atribuição de significados; e construção subjetiva individual, que se dá através do processo de apropriação do significado social e da atribuição de sentidos pessoais (GONÇALVES, 2007, p. 50).

A linguagem, portanto, assume função importante na pesquisa que objetiva apreender mediações constitutivas do humano na sua relação com a realidade. Entretanto, a autora chama nossa atenção para o fato de que não

basta apenas a apreensão da linguagem no seu aspecto exterior. É necessário desvelar os determinantes, ou seja, mergulhar no seu aspecto interno, nos significados e sentidos.

Os significados e os sentidos são, portanto, mediações que revelam aspectos da subjetividade humana, que, embora seja individual tem sua gênese no social. Isso leva ao entendimento de que a compreensão acerca da constituição do humano passa pela compreensão acerca da constituição da sua subjetividade que, por sua vez, leva à análise das mediações sociais que foram constituindo essa singularidade, ou seja, os significados e os sentidos apropriados pelo homem na sua relação com a realidade objetiva. Foi a apreensão dessas mediações que nos possibilitou compreender a dimensão subjetiva da realidade humana, no caso dessa pesquisa, da realidade de professores e alunos que protagonizam histórias de sucesso escolar.

O método nas pesquisas que estudam o homem em movimento

É prática comum entender método como o caminho seguido na realização da pesquisa científica, porém, concebê-lo somente nesses termos, não só restringe seu valor heurístico, como o próprio ato em realização, ou seja, a prática da pesquisa. Vieira Pinto (1969) expõe que a ciência é a investigação metódica da realidade que objetiva descobrir a essência dos fenômenos, sejam naturais ou sociais, e as leis que os regem. Esse conhecimento torna-se possível a partir de uma série de atos cognoscitivos, por acumulação racional, isto é, a própria construção da racionalidade humana, e que tem a característica de processo, portanto, movimento submetido à leis, ou seja, à métodos de investigação.

Ao definir método na realização da pesquisa, Afanasiev (1968, p.12) esclarece que os homens, ao proporem um objetivo ao final de dada atividade, devem primeiro determinar que atividades serão mais eficientes em razão dos objetivos a conseguir. Estas atividades que conduzem a determinado fim constituem o método, ou seja, “o conjunto de princípios e procedimentos determinados e específicos que se ampliam na investigação teórica e na atividade prática de pesquisa”.

Vigotski (2004), com essa mesma perspectiva, entende que método é o próprio caminho da cognição; é o pensamento em ação, ato que não separa cognição e afeto; ato que ao mesmo tempo em que é utilizado para apreensão

da realidade promove mudanças nela, constituindo-se em instrumento e resultado no estudo da realidade.

Compreendemos que esses teóricos concebem o método na relação do pesquisador com a atividade da pesquisa, em relação com seu objeto de investigação, o que nos leva a entender que o método na pesquisa científica mantém estreita relação com a prática da pesquisa sem, contudo, limitar-se a ela. A escolha do método ultrapassa a dimensão instrumental e técnica, pois carrega em si elementos da consciência do pesquisador que revelam de forma concreta sua visão acerca do modo como homem e realidade se constituem e se relacionam.

A escolha do método portanto revela a visão de mundo e de homem que sustenta a consciência do pesquisador. Foi com base nesse princípio que em nossa pesquisa orientamos nosso pensamento e ação pelos construtos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-histórica tendo em vista que para Vigotski (2004) o homem é sujeito sócio-histórico que se constitui na relação dialética com a realidade, em constante movimento, por meio de múltiplas determinações.

Fundamentado no Materialismo Histórico Dialético, Vigotski (2004) adota a historicidade como pedra angular no seu projeto de criar uma nova psicologia capaz de explicar o desenvolvimento do homem no seu movimento histórico. A historicidade assume, portanto a função de categoria dialética que explica o movimento de constituição do humano na mediação com a realidade.

Essa concepção de homem e de mundo orientou Vigotski (2004, 1998) a formular os princípios que constituiriam o método da Psicologia Sócio-Histórica, quais sejam: analisar processos e não produtos; explicação no lugar da descrição; o problema do comportamento fossilizado. A historicidade, como categoria central, perpassa os três princípios, constitui-se na “pedra angular” do método da psicologia de Vigotski, como veremos a seguir.

Considerando o movimento como forma e existência da matéria, o primeiro¹ princípio do método experimental criado por Vigotski (1998) resgata um fundamento do materialismo dialético de que toda matéria ou fenômeno está em movimento absoluto, portanto, a análise de dado fenômeno pres-

¹ Usamos as terminologias primeiro, segundo e terceiro apenas com fins didáticos, tendo em vista que não há uma ordem na utilização desses princípios no movimento de análise dialética proposto por Vigotski.

supõe análise de processo e não de produto. Em outras palavras, significa a análise das relações que constituem esse fenômeno, o retorno a sua gênese como forma de apreendê-lo em sua historicidade. Disso decorre que a análise do pesquisador não se prende a produtos, objetos, mas a processos e relações.

Conforme orienta Vigotski (1998, p. 82), “a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais”. No caso da nossa investigação, esse princípio nos ajudou a olhar para a realidade investigada, no caso professor e alunos envolvidos em práticas educativas bem sucedidas considerando sua gênese, ou seja, procuramos conhecer a história de cada um dos participantes, suas motivações iniciais, as relações que foram se constituindo na escola e fora dela e que foram decisivas para a nossa compreensão. No caso do professor, a investigação envolveu grande parte da sua história, indo desde a entrada na docência, ao momento no qual se encontra e projeta para si. Esse mesmo movimento foi realizado com os alunos, ou seja, nossa investigação envolveu a análise de suas histórias com a educação desde a entrada na escola ao momento no qual se encontram, envolvendo suas projeções futuras.

Falando objetivamente, todo nosso esforço foi para penetrar no real e assim atingir, pelo pensamento, um número cada vez maior de relações, de detalhes, de particularidades, de elementos da vida do professor e dos alunos que participavam da investigação. Ou seja, procuramos conhecer suas motivações, os fatos mais marcantes, as pessoas mais significativas, as situações negativas e positivas, os afetos produzidos, detalhes de suas histórias de vida com a educação, desde muito cedo. Quando realizamos esse movimento na pesquisa estamos colocando em prática a análise dialética materialista que consiste em alcançar a essência da realidade concreta, ou seja, a análise das relações porque são elas que irão constituir a “síntese de múltiplas determinações (...); a unidade da diversidade” (MARX, 2011, p.54).

O segundo princípio do método proposto por Vigotski (1998) refere-se à explicação dos fenômenos e não apenas a sua descrição. Desse princípio decorre o entendimento de que a descrição dos fenômenos não revela as relações dinâmico-causais verdadeiras, subjacentes a sua constituição. Optar pela análise que leva em conta a explicação e não a mera descrição significa, sob o ponto de vista da pesquisa, analisar o desenvolvimento histórico dos fenômenos, fato que vai além da aparência, além do que pode ser descrito. A análise

pela explicação das relações dinâmico-causais significa penetrar na essência desse fenômeno, não se deixar levar apenas pelos seus aspectos externos, pela sua aparência, pelo que está na superfície. Portanto, Vigotski (1998) defende que a análise que se limita à descrição do mais imediatamente visível dê lugar à análise que vai além das aparências.

Para dar conta desse princípio, analisamos em profundidade as narrativas que foram produzidas com o auxílio dos instrumentos de pesquisa. Essas narrativas expressavam significações que nos ajudaram a por a nu as mediações que constituíram o professor e os alunos no desenvolvimento da prática educativa. Foi pela análise das significações aparentes que desvelamos a essência desse fenômeno, ou seja, as mediações. As significações aparentes são as expressões visíveis, o discurso na sua forma imediata, ou seja, o dito pelo sujeito. Mas, na análise dialética de Vigotski que considera que devemos não apenas descrever, mas sobretudo explicar, não devemos ficar presos ao aparente, ao “dito”. O “dito” serve apenas como ponto de partida para que possamos chegar ao “não dito”, ao “não aparente”. A palavra com significado é o pensamento do sujeito, ao mesmo tempo que não é, porque esse pensamento, essa consciência, é muito maior, ou seja, vai muito mais além do que está a vista.

O terceiro princípio refere-se ao problema do comportamento fossilizado que, segundo Vigotski (1998, p.84), são aqueles comportamentos, isto é, aqueles fenômenos que “perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna”. Nesse sentido, para estudar dado fenômeno faz-se necessário penetrar no seu desenvolvimento histórico, reconstruir os estágios do processo que levam a sua fossilização. Isso implica retornar à origem do desenvolvimento do fenômeno, apreendê-lo em seu processo de mudança, conforme esclarece Vigotski (1998, p. 86) quando afirma:

Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-lo no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento a morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência.

Esse princípio nos ajudou a compreender e a identificar as transformações relacionadas aos processos educativos pelas quais o professor e os alunos passaram no percurso do desenvolvimento de suas vidas. Por meio desse princípio, foi possível analisar a transformação do sentido de ser professor e de ser aluno, fenômeno essencial para a constituição da prática educativa bem sucedida.

A essência do fenômeno é aquilo que o constitui e todo nosso esforço consistiu em revelar essa essência. Esses princípios sintetizam o método da psicologia concreta de Vigotski (2009, p. 08) que propõe um tipo de análise que pode ser qualificada como “análise que decompõe em unidades a totalidade complexa”.

A ideia do autor de investigar um dado fenômeno a partir da análise que decompõe em unidades a totalidade concreta encontra-se respaldado, segundo Duarte (2000, p. 88) no pensamento de Marx para quem “a abstração é uma mediação indispensável pela qual a ciência chega a essência da realidade concreta.” O autor da Psicologia Sócio-Histórica reconhece que a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se mostra de forma imediata, “mas sim de maneira mediatizada e essa mediação realiza-se pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações”. (DUARTE, 2000, p. 84). Assim, adotar a investigação que parte da análise de unidades é compreender de forma dialética e materialista o conhecimento científico:

Dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vigotski não compartilhava qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato (DUARTE, 2000, p. 87)

A mediação, juntamente com a historicidade, o movimento e a totalidade, constituem, assim, categorias essenciais às investigações que tem como fundamento epistemológico o Materialismo Histórico Dialético. Vigotski (2004) tinha consciência disso e propôs uma psicologia científica de base materialista capaz de apreender o homem em movimento, criou, portanto, a Psicologia Sócio-Histórica.

Orientar nosso pensamento na pesquisa pelos princípios da Psicologia Sócio-Histórica significou analisar o movimento de constituição histórica do professor e dos alunos no percurso do desenvolvimento da prática educativa. Ou seja, analisamos a constituição do professor e dos alunos dialeticamente, recuperando a história desses sujeitos em seu processo de constituição que envolve passado, presente e futuro. A historicidade possibilitou-nos construir e reconstruir o caminho de desenvolvimento da prática educativa bem sucedida, bem como a compreensão da forma concreta como a prática educati-

va bem sucedida acontece, ou melhor, se constitui. Esse movimento só foi possível porque na escolha dos instrumentos e das técnicas de produção das informações não perdemos de vista os princípios do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-histórica

Instrumentos e técnicas para estudar o homem em movimento

A pesquisa que é orientada pelo Materialismo Histórico Dialético assenta-se em duas premissas essenciais. A primeira refere-se à noção de realidade como uma totalidade dialética que está sempre em movimento, “é um todo estruturado que se desenvolve e se cria” (KOSIK, 1969, p.41). A segunda premissa refere-se à noção de conhecimento como processo que tem caráter construtivo e interpretativo, isso implica compreendê-lo como produção e não como apropriação, como se a realidade existisse pronta e acabada (GONZALES REY, 2005b). Orientados por essas premissas, produzimos as condições metodológicas para apreendermos as mediações constitutivas de professores e alunos envolvidos em práticas educativas bem sucedidas.

Nesse processo, o empírico foi importante porque foi com ele que nos relacionamos na produção e interpretação do conhecimento. Aguiar e Bock (2011) consideram que a abordagem do empírico deve envolver uma diversidade de instrumentos e formas de investigação. Foi a diversidade de instrumentos, técnicas e procedimento de análise da informação que ajudou a enriquecer o conhecimento das determinações e ainda permitiu que nós nos movêssemos do empírico ao teórico e do teórico ao empírico de muitas formas.

Aguiar e Bock (2011) esclarecem que, em pesquisas como a nossa, que objetivam a apreensão de significados e sentidos atribuídos por professores e alunos às atividades realizadas, é preciso levar em conta que estes são aspectos que não se evidenciam no empírico porque carregam a complexidade da subjetividade humana. As autoras esclarecem que, para dar visibilidade a essa dimensão que, mesmo não estando evidente, é parte constitutiva importante da realidade, precisamos de instrumentos e técnicas que tornem evidentes estes aspectos, os quais, segundo as autoras, manifestam-se por meio de valores, sentimentos, emoções, percepções, ideias, motivos e afetos. Estes “são aspectos psicológicos que estão sempre presentes na medida em que são características do sujeito que atua e constrói a realidade.” (AGUIAR, BOCK, 2011, p. 161).

Foi nessa direção que nos movemos na realização da nossa investigação, ou seja, procuramos evidenciar aspectos psicológicos constitutivos do professor e dos alunos partícipes da pesquisa.

Em função disso, em nossa investigação, adotamos *a entrevista e a produção de memoriais*. A adoção desses instrumentos mantém relação com a perspectiva defendida por González Rey (2005b, p.07) de que o conhecimento “é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso e confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo.” A seguir, discutiremos sobre cada um desses instrumentos e o modo como foram utilizados na investigação.

A entrevista semiestruturada, a entrevista reflexiva e o memorial

Ao escolher o instrumento de pesquisa a ser utilizado na produção das informações relativas ao processo de constituição do professor Torricelli², optamos por fazer uso da entrevista. A entrevista é um instrumento de produção de informação que se dá por meio da comunicação direta entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa.

González Rey (2005b) orientou nossa opção pela entrevista quando explica que não está nas “aparências do material empírico o objeto do pesquisador, mas nas diversas formas de organização não acessíveis da aparência sendo, no caso, a organização subjetiva presente em todo tipo de comportamento ou expressão humana”. Nesse sentido, interpretamos que a entrevista se constituiu de fundamental importância no desenvolvimento dessa pesquisa porque foi momento rico para a apreensão das diversas formas de expressão do professor entrevistado, seja pela linguagem, seja pelas expressões corporais ou até mesmo pelos silêncios. As entrevistas que produzimos em diferentes momentos de conversação constituíram-se, portanto, como instrumentos privilegiados de acesso aos sentidos e aos significados, aspectos psicológicos fundamentais para revelar não fatos isolados da vida cotidiana, mas o professor em sua totalidade.

A riqueza da entrevista está no fato de que por meio dela “tem-se a fala do sujeito, fala esta que carrega a vivência, motivos e necessidades, os senti-

² Nome dado ao professor que participou da pesquisa.

mentos do sujeito, e que serão o material a ser organizado pelo pesquisador de modo a evidenciar os sentidos e significados” (AGUIAR E BOCK, 2011, p. 168). Considerando, portanto, o valor desse instrumento para o desenvolvimento de nossa pesquisa, realizamos entrevistas do tipo semiestruturada e reflexiva com o professor.

Escolhemos esse instrumento porque uma das suas vantagens está em possibilitar o desenvolvimento de estreita relação de proximidade entre nós e o professor. Com a entrevista, conseguimos chegar o mais perto possível da consciência do professor, ou seja, das significações que medeiam e estruturam a sua consciência, favorecendo o desvelamento de aspectos da vida que se encontram encobertos.

Realizar entrevistas com o professor foi importante porque possibilitou apreender, por meio das significações produzidas pelo pensamento discursivo, as determinações que mediarão o processo de identificação com a docência em matemática e o desenvolvimento da sua prática educativa. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no primeiro semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2013. No planejamento do instrumento, estabelecemos dois eixos para articulação das questões a serem levantadas no momento da entrevista: primeiro eixo, determinantes que mediarão a escolha e a identificação com a docência em matemática; segundo eixo, as significações sobre a atividade de ensino e aprendizagem constitutivas de práticas educativas bem sucedidas.

A entrevista semiestruturada referente ao primeiro eixo de discussão foi realizada em junho de 2012 e a segunda, relativa ao segundo eixo, foi efetivada em março de 2013. Ambas foram realizadas na cidade de Cocal dos Alves e foram concretizadas com o auxílio de gravador de voz. A primeira entrevista teve duração de 1h18m37s. A segunda entrevista durou 1h40min31seg.

Após a transcrição, passamos à leitura do *corpus empírico* e sentimos a necessidade de maiores esclarecimentos acerca de algumas questões surgidas nas narrativas, ou seja, sentimos a necessidade de discutir com mais profundidade questões como: *o que significava para o professor uma formação inicial de qualidade; como seria desenvolver uma prática educativa “menos tradicional”; como ele escolhia os conteúdos de ensino que considerava importante para os alunos; o que ele levava em consideração na hora de escolher determinados procedimentos de ensino; o que o fazia acreditar que a forma como ele desenvolvia a aula garantia que os alunos aprendessem; qual a estratégia que ele utilizava para garantir o interesse dos alunos; o que representava para ele a aprovação dos alunos,*

qual a importância disso para o processo ensino e aprendizagem; se ele considerava que a sua prática era bem sucedida.

A necessidade de aprofundar esses aspectos deu origem à terceira entrevista que nós denominamos de entrevista reflexiva. Essa entrevista foi produzida com a finalidade de esclarecer essas questões e colocar o professor na condição de refletir sobre aspectos importantes relativos à sua trajetória profissional e ao desenvolvimento da prática educativa. Essa entrevista foi realizada em junho de 2013, foi gravado com o uso de gravador de voz e teve duração de 1h7min37'. A entrevista reflexiva desenvolvida por nós apoia-se na ideia de que o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de outra maneira em uma nova narrativa, a partir do que propõe o pesquisador (SZYMANSKI, 2002).

Com base nessa premissa, organizamos esse momento com o professor a partir das narrativas da segunda entrevista com a finalidade de criar as condições de fazê-lo refletir mais aprofundadamente sobre suas respostas, garantindo-lhe o direito de ouvir, de discordar, modificar suas proposições, permanecer com elas e, especialmente, aprofundar suas ideias, conforme fosse levado a refletir sobre suas posições. Resumindo, parte do material que compõe o *corpus empírico* dessa investigação é produto de duas entrevistas semiestruturadas. A narrativa produzida na segunda entrevista semiestruturada deu origem à entrevista reflexiva, momento em que o professor teve a oportunidade de esclarecer, refletir e aprofundar questões importantes sobre sua trajetória de vida, sua atuação profissional, sua profissão, os alunos e, principalmente, sobre a prática educativa desenvolvida por ele. Todas essas questões foram essenciais para a compreensão do nosso objeto de estudo: as mediações constitutivas de professores e alunos envolvidos em práticas educativas bem sucedidas.

A produção das narrativas pelo professor por meio da entrevista deu a ele a oportunidade de expressar sua consciência fazendo uso da linguagem. Ou seja, por meio da linguagem o professor pode expressar campos significativos de sua experiência pessoal, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos, suas reflexões e suas emoções.

A linguagem é o instrumento social e histórico pelo qual são materializadas as significações, permitindo a apreensão dos significados que estão para além do aparente, ou seja, o próprio pensamento. Isso, porque, de acordo com Vigotski (1998, p. 151), “o significado das palavras [...] é um fenômeno do

pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.” A apreensão dos significados das palavras é a unidade que possui as propriedades inerentes ao pensamento discursivo, é a unidade que reflete de forma mais simples a unidade entre pensamento e linguagem. Isso quer dizer que estudar os significados por meio da palavra, é o que possibilita a compreensão da relação entre pensamento e linguagem, o que Vigotski (2009) considera a chave para a compreensão da natureza da consciência humana, em outras palavras, o autor considera que “a palavra com significado é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana” (p. 486).

Com os alunos também optamos apreender parte da consciência desses sujeitos pela expressão da linguagem. Para isso fizemos uso do memorial. A opção pelo *memorial* nessa pesquisa partiu da ideia de Huberman (2007, p. 55) sobre “a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória de vida é a pessoa que a viveu”, escolhemos para trabalhar com os alunos que participam dessa pesquisa, a escrita do memorial autobiográfico. O memorial, segundo Nóvoa (2007), é um instrumento de pesquisa que atende a necessidade de produzir um tipo de conhecimento mais próximo da realidade e do cotidiano das pessoas que vivem essa realidade.

Longe de ser apenas uma recordação, a escrita do memorial é muito mais uma criação, o resultado de uma tentativa de por em ordem acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Essa ordem, segundo Souza (2006) parte dos sentidos e significados estabelecidos pelo sujeito acerca dos fatos vividos, “o sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual implica-se com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória”.

Ainda sobre a importância da escrita do memorial em pesquisas, Souza (2006) reitera que a produção do memorial possibilita a escrita sobre si, o revelar de relações que se estabelecem com o processo formativo e com as aprendizagens que os sujeitos constituem ao longo da vida, traduzidos pelos significados e sentidos evidenciados na narrativa que se produz.

A fim de apreender esses significados e sentidos constituídos pelos alunos sobre as experiências e vivências educativas na escola, reunimos os quatro alunos que concordaram em participar da pesquisa, esclarecemos, mais uma vez, o nosso objetivo com essa investigação. Após esse esclarecimento, apresentamos a proposta da escrita do memorial. Percebemos que três deles

não sabia exatamente o que era o memorial e como era feito. Frente a isso, consideramos importante esclarecer aspectos teóricos e metodológicos acerca do memorial antes de proceder com a escrita. Para isso, reunimos o grupo de alunos e realizamos um encontro informativo sobre esse instrumento de pesquisa. Nesse mesmo encontro, entregamos o memorial e explicamos como eles deveriam proceder na realização da escrita da narrativa sobre si. Ao final desse encontro, foram produzidos quatro memoriais cujo conteúdo constituiu parte do corpus empírico dessa pesquisa.

Considerações finais

Nesse texto, o objetivo foi discutir sobre aspectos teórico-metodológicos de pesquisas que tratam de explicar a dimensão subjetiva da docência. A discussão presente nesse texto surge de experiência constituída em pesquisa de doutorado que teve como objeto de estudo a dimensão subjetiva de uma dada realidade: a constituição de professores e alunos com histórias bem sucedidas em educação.

Esse objeto de estudo levou-nos a escolher como instrumentos de pesquisa entrevistas e memoriais por serem instrumentos que exigem a apreensão da linguagem, ou melhor, da palavra com significado, da consciência em movimento. A escolha por tais instrumentos foi orientada pela PSH que define que toda e qualquer realidade se constitui por meio da dialética entre objetividade e subjetividade. Isso acontece porque nós seres humanos desenvolvemos nossa consciência historicamente, à medida que subjetivamos o mundo objetivo. Nessa subjetivação, produzimos nova realidade e novas formas de continuar existindo no mundo e com o mundo.

Por meio das entrevistas e dos memoriais utilizados na nossa investigação, pudemos entender quais condições precisam ser produzidas para que tal realidade se concretize e também chegamos a compreender quem são, como vivem, o que pensam e o que sentem os sujeitos capazes de produzir tal realidade. Em face disso, argumentamos em favor de que o estudo envolvendo a dimensão subjetiva da realidade obriga o pesquisador a lançar mão de instrumentos que possibilitem acessar a consciência dos sujeitos, porque a consciência dos sujeitos se produz no movimento da vida real, na atividade. Precisamos, portanto de instrumentos de pesquisa que favoreçam a expressão da linguagem, ou melhor, da palavra com significado, porque a palavra com

significado é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2009).

Referências

AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In. MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.(Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, A. M. M. B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez, 1999.

_____, A. M. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In. REY, F. G. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, A. M. M. B.; GONÇALVES, Maria da Graça. M.; FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Consciência e linguagem em Vygotsky: aproximações ao debate sobre a subjetividade**. 2000. 236f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695004> acesso em maio de 2012.

GONÇALVES, M. da G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade. In. BOCK, Ana Maria Bock.; GONÇALVES, Maria da Graça. M.; FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007.

GONÇALVES, M. da G. M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NOVOA, Antonio. (Org). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora. 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

NOVOA, Antonio. (Org). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora. 2007.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Edu. e Soc. [On line]. 2000. Vol. 21, n. 71. P. 45-78. ISSN 0101.7330.

REY, Fernando G. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

REY, Fernando Gonzáles. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira: Thomson, Learning, 2005b.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas**

de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SZYMASKI, Heloisa. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VIGOTSKI, L. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

A ENTREVISTA REFLEXIVA: Aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa em educação

*Francisco Antonio Machado Araujo
Maria Vilani Cosme de Carvalho*

[...] a pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto. Quando se consegue isto e a vida da matéria se reflete no plano ideal, seu resultado pode até parecer alguma construção a priori.

Marx, 1983.

Numa investigação qualitativa, a escolha dos instrumentos e procedimentos para produção de dados, é definida pela possibilidade de adequação apropriada do instrumento à investigação.

Bogdan e Biklen (1994) em suas discussões sobre Pesquisa Qualitativa em Educação, apresentam algumas características que evidenciam a possibilidade de se fazer essa adequação, a saber: a) Numa investigação qualitativa a fonte essencial dos dados é o ambiente natural, e o pesquisador o principal instrumento; b) Os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; c) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; d) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Nesse sentido, entendemos que a entrevista é um instrumento apropriado e apresenta as condições necessárias para atender os objetivos da pesquisa que visa produzir dados destinados à análise subjetiva dos sujeitos, visto que, segundo Gil (1999, p. 117), esta é “uma forma de interação social. Especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Para Marconi e Lakatos (1999, p. 94), a entrevista é entendida como um “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”. Em ambos os casos, o sujeito é visto de forma neutra e passiva, um informante. No entanto, compreendemos que o sujeito investigado é muito mais do que um simples informante, ele detém conhecimento que é importante para o investigador dar conta dos seus objetivos.

Em face dos conceitos definidos por esses autores, consideramos a necessidade de outra compreensão. Àquela que considera a ideia de uma entrevista que se constituísse em encontro interpessoal e que incluísse a subjetividade dos protagonistas nela envolvidos (pesquisador e sujeito). Esse formato de entrevista precisa levar em conta a recorrência de significados em qualquer ato comunicativo quanto à busca de horizontalidade.

Localizamos em Szymanski (2004) a entrevista reflexiva, que, segundo a autora, é um procedimento que tem sido utilizado por vários anos na produção de dados em seus projetos e orientações aplicados a pesquisas qualitativas e estudos de significações. Para Szymanski (2004, p. 11) “ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entrevistador e entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”.

O movimento reflexivo que esse tipo de entrevista exige, faz com que o sujeito entrevistado reorganize o seu pensamento, produzindo reflexões que antes não haviam sido tematizadas e possibilitando ao pesquisador oportunidade de diálogo aberto em que se levam em conta tanto as intenções do pesquisador tanto do sujeito investigado. Sobre esse movimento, Szymanski (2004, p.14) destaca que “o movimento que a reflexão exige, acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita para ele mesmo”.

Esse caráter reflexivo tem o sentido de “refletir a fala do entrevistado,

expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tão compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade” (SZYMANSKI, 2004, p. 15). Desse modo, é importante que o pesquisador construa um ambiente de confiança e segurança para com o sujeito entrevistado, mantendo postura atenta, clara, horizontal e sincera. Pois, ao retornar a compreensão do discurso ao sujeito entrevistado, o mesmo terá voz e empoderamento para fazer as considerações que achar necessário.

Considerando as discussões iniciais deste texto, pretendemos apresentar algumas considerações sobre os aspectos teórico-metodológicos da entrevista reflexiva em uma pesquisa em educação. A discussão que Marx (1983), produz na epígrafe deste texto, coincide com a ideia aqui desenvolvida de que a atividade de investigação deve desvelar as conexões entre as partes que constitui a totalidade de dado fenômeno, orienta o pesquisador a compreender seu objeto de estudo considerando as múltiplas determinações que se articulam entre si e o constitui.

Este texto é parte da Dissertação de Mestrado que teve o objetivo geral de investigar os significados e os sentidos que o professor constitui sobre o trabalho docente mediado pelas TIC's como recursos da tecnologia educacional e foi dividido em três partes.

Na primeira parte, realizamos o desvelamento do processo que culminou na definição do sujeito da pesquisa. Na segunda parte, apresentamos o movimento realizado durante a produção dos dados da investigação, destacando o percurso e a estrutura da entrevista reflexiva na prática. Na terceira parte, apresentamos algumas considerações finais e as contribuições da entrevista reflexiva no processo de produção de dados na pesquisa em educação.

O sujeito da investigação

Compreendendo que a escolha do sujeito deve estar articulada intimamente com o objeto e os objetivos da investigação, definimos os seguintes critérios: a) Fazer uso das TIC's como recursos da tecnologia educacional no trabalho docente; d) Disponibilidade para participar da investigação por videoconferência.

Considerando que o geral está contido no singular e que é a qualidade da informação produzida que reside as possibilidades do pesquisador penetrar na essência do processo em questão, optamos por desenvolver a investigação

com um único professor. Em relação a essa escolha, Minayo (2001) afirma que na investigação de natureza qualitativa, a quantidade de sujeitos não deve ser muito grande, uma vez que esse tipo de investigação é legitimado pela qualidade das informações e não pela quantidade de sujeitos. Dessa forma, ao escolhermos apenas um professor, tivemos a oportunidade de compreender e identificar nas informações produzidas por ele, dados não mensuráveis, como percepções, sensações, sentimentos, emoções, motivações, intenções, significados e sentidos constituídos sobre o objeto de estudo.

Diante dessas definições, realizamos pesquisa exploratória na internet (Blogs de Professores, Facebook, Sites de Educação) e localizamos dois professores que apresentaram o perfil necessário e demonstraram disponibilidade para participar: uma professora e um professor, a quem denominamos respectivamente de Cristiane e Cláudio.

Ao localizarmos esses dois professores, passamos a conversar com eles por meio de *chat*¹ e definimos que Cláudio tinha o perfil para a investigação que estávamos desenvolvendo. Além de atender aos critérios estabelecidos para sua escolha, Cláudio apresentava formação acadêmica e conhecimento sobre o uso das TIC's compatíveis com as expectativas que existem atualmente em relação ao uso das TIC's como recursos da tecnologia educacional no trabalho docente.

Cláudio ensina História no ensino médio e atua na rede privada da cidade de Criciúma, Santa Catarina, Brasil. Quanto à formação desse professor, além de licenciado em História, é graduado em Arqueologia, especialista em Metodologia do Ensino Superior e durante a realização da investigação era mestrando em Educação.

Para esse professor, sua trajetória na educação está intimamente conectada às TIC's, ou seja, a escolha pela docência se deu pela possibilidade de utilizar as TIC's no seu trabalho docente. Antes de atuar como professor de História da rede privada, ele teve algumas experiências na escola pública. Mas, em virtude do baixo salário e das dificuldades para se utilizar as TIC's, renunciou a atuar nessa rede de ensino. Finalizada a etapa exploratória, iniciamos o processo de produção de dados, conforme apresentamos no item seguinte.

¹ Meio de comunicação por mensagens instantâneas. Exemplo: Messenger, ICQ, Facebook Messenger, dentre outros.

O percurso e a estrutura da entrevista reflexiva: articulando a realização

A entrevista reflexiva consiste numa entrevista semi-dirigida, cujo direcionamento está baseado na fala do sujeito entrevistado. Szymanski (2004) sugere que sejam realizados no mínimo dois encontros, o importante é que os objetivos da entrevista estejam claros, do mesmo modo que a informação que se deseja obter.

Assim, após confirmarmos com Cláudio que ele era o sujeito da investigação, marcamos o primeiro encontro para o dia 06 de junho de 2014 às 19h00min. A entrevista reflexiva foi realizada na forma de vídeo gravação. A gravação dos dados foi possível por meio do *software* de comunicação instantânea *Skype*, sincronizado a outro *software*, o *Free Video Call Recorder for Skype*. Para isso, preparamos uma sala com acesso à internet equipada com computador e câmera de vídeo. Para o caso de imprevistos ou a necessidade de suportes extras, convidamos uma colega do curso de mestrado, a quem iremos denominar de “Lu”, para nos assessorar. Do outro lado, Cláudio também foi orientado previamente de como seria realizada a entrevista e os recursos tecnológicos necessários à conexão de *internet*.

Em todo o processo de produção de dados, as ideias de Szymanski (2004) e Bogdan e Biklen (1991) nos orientaram na realização da entrevista reflexiva com Cláudio. Szymanski (2004), por exemplo, nos orienta que no desenvolvimento da entrevista reflexiva a primeira fase é denominada de contato inicial, para essa autora, essa fase deve ser conduzida pelo pesquisador, pois consiste no momento em que:

[...] o entrevistador se apresentará para o entrevistado, fornecendo-lhes dados sobre a sua própria pessoa, sua instituição de origem e o tema de sua pesquisa. Deverá ser solicitada sua permissão para a gravação da entrevista e assegurado o seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar (SZYMANSKI, 2004, p. 19-20).

O contato inicial também se desdobra numa fase de aquecimento para a entrevista propriamente dita. Nesse momento de aquecimento se estabelece um clima mais informal entre ambas as partes. Para Bogdan e Biklen (1991, p. 135), “a maior parte das entrevistas começam por uma conversa banal, os tópicos podem passar pelo futebol ou pela cozinha”. É nesse momento que

se constitui a relação entre os protagonistas da entrevista e em que “se obtém os dados que se consideram a respeito dos participantes, que eventualmente poderão ser completados no final” (SZYMANSKI, 2004, p. 24). Desse modo organizamos nosso contato inicial e o aquecimento conforme descrito no quadro 1:

Quadro 1 - O contato inicial e o aquecimento:
fases iniciais da entrevista reflexiva

O CONTATO INICIAL E O AQUECIMENTO – ER²
<p>PESQUISADOR - Caro professor, meu nome é Francisco, sou discente do curso de mestrado em educação da Universidade Federal do Piauí. Também sou professor de História e adepto do uso consciente das TIC's na Educação, me identifico muito com seu trabalho, aliás, antes de me tornar pesquisador, já conhecia esse trabalho maravilhoso que você desenvolve por meio do Blog <i>História Digital</i>. Confesso que o <i>História Digital</i> permitiu importantes contribuições no meu Trabalho Docente. Por exemplo: inspirado no <i>História Digital</i> criei em 2008 um Blog intitulado “O Historiador”, no qual passei a partilhar diversos materiais didáticos para professores e estudantes de todo o país.</p> <p>PROFESSOR – O seu Blog ainda está no ar?</p> <p>PESQUISADOR – Está sim! Infelizmente por conta das pesquisas não venho tendo disponibilidade para atualiza-lo com frequência!</p> <p>PROFESSOR – Legal. Pode prosseguir!</p> <p>PESQUISADOR – Outro exemplo foi quando encontrei um artigo sobre Jogos Operatórios no <i>História Digital</i>, acredito que você deva está lembrado!</p> <p>PROFESSOR – Exatamente!</p> <p>PESQUISADOR – A partir do mesmo e com auxílio do Power Point criei o “Game História”. O <i>Game História</i> é um conjunto de jogos educativos que envolvem os conteúdos trabalhados em sala de aula e que ainda hoje utilizo em todos os níveis de ensino que leciono.</p> <p>PROFESSOR – Eu lembro quando você publicou em seu Blog alguns jogos utilizando ferramentas como o “<i>ProProfs</i>”.</p> <p>PESQUISADOR – Justamente professor! Esses desafios faziam parte de um Quiz Virtual onde eu realizava diariamente no Blog e no fim de cada mês premiava os melhores participantes. Retomando!!! Bem, antes de iniciar essa entrevista, quero destacar o prazer de estar conversando com você e agradecê-lo pelas contribuições que têm sido importantes na realização do meu trabalho docente.</p>

² Entrevista reflexiva

E nesse contexto que envolve educação e tecnologias, tenho interesse em saber sobre o seu trabalho docente mediado pelas TIC's como recursos da Tecnologia educacional. As transformações que o emprego das TIC's tem gestado no seu trabalho, os contatos iniciais, suas estratégias de utilização, o processo de aprendizagem para lidar com as TIC's, as relações estabelecidas, e de que forma essa relação fez a diferença no seu trabalho docente. *(Nesse momento o professor realizava algumas anotações sobre o propósito da entrevista)* Seu depoimento é muito importante para mim, pois ao longo de sua vivência com as TIC's você deve ter aprendido e compreendido muita coisa. E, naturalmente, para apreender essas informações, preciso conversar com você. Gostaria de saber se você está disposto a conceder essa entrevista? Tendo em vista que tudo que você disser é muito importante gostaria de sua autorização para gravá-la.

PROFESSOR – aham!!!

PESQUISADOR – Informo que somente eu e minha orientadora teremos acesso a essa videogravação. No texto final da pesquisa que estou realizando, irei utilizar um nome

fictício que pode ficar a sua escolha e desta forma estarei preservando a identificação de sua pessoa. Assim que concluir essa entrevista irei encaminhar-lhe uma cópia da mesma, bem como da transcrição realizada. Além disso, você terá acesso à todos os dados da pesquisa, a qualquer momento que sentir necessidade e também poderá retirar da sua entrevista o que achar necessário. Durante essa entrevista, gostaria que você ficasse a vontade para realizar qualquer pergunta, caso tenha interesse.

PROFESSOR – Francisco!

PESQUISADOR – Sim!?

PROFESSOR – Qual o referencial teórico que você está utilizando na sua pesquisa?

PESQUISADOR – Nossa pesquisa se fundamenta na Psicologia Sócio-Histórica que têm como principais representantes Vigotski, Leontiev e Luria. Utilizamos a categoria Significados e Sentidos como categoria central, mas existem outras. (O professor realizava anotações). É a partir dessa teoria que irei realizar todo o processo de pesquisa, inclusive a análise dos dados produzidos. A pesquisa se propõe a investigar os significados e sentidos constituídos pelo professor sobre o trabalho docente mediado pelas tecnologias educacionais. No que diz respeito aos referenciais que me fundamentarão aos estudos sobre Tecnologia educacional utilizarei Edith Litwin e Juana Sancho. Essas autoras defendem o uso das TIC's na educação de forma consciente. Pensar a tecnologia para além do instrumental! Pensar as TIC's como recursos da Tecnologia educacional e não a partir de uma visão tecnicista.

PROFESSOR – Me passe novamente o nome dessas autoras que você me falou!

PESQUISADOR – Edith Litwin e Juana Sancho.

PROFESSOR – Tecla pra mim no Skype, porque depois quero dá uma olhadinha! Porque também estou fazendo Dissertação de Mestrado!

PESQUISADOR – Professor, se você quiser posso encaminhar por e-mail todo esse material que tenho disponível sobre tecnologias educacionais, inclusive minhas referencias.

PROFESSOR – Ok. Quando é que você vai defender sua Dissertação?

PESQUISADOR – Pretendo defender em fevereiro de 2015 e agora em agosto já estarei qualificando!

PROFESSOR – Eh, eu também!

PESQUISADOR – E você pesquisa sobre o que?

PROFESSOR – Então, eu estou trabalhando a tecnologia numa perspectiva filosófica. Estou utilizando a Teoria Crítica, A escola de Frankfurt, e um autor *chamado “Jesse Bering”*. *Ele é da terceira ou quarta geração da Escola de Frankfurt e possui um conceito chamado “Tecnocentrismo”. É justamente essa ideia de como a tecnologia é vista, inclusive como ela é vista em sala de aula. É um pouquinho dentro do seu pensamento, mas eu trabalho mais no sentido da filosofia.*

PESQUISADOR – Muito bom!!! Então pra iniciar nossa entrevista gostaria que você narrasse fatos e acontecimento da sua trajetória como professor. Conte-nos sobre sua formação e acadêmica e trajetória profissional e, se possível, o que lhe levou a ser professor e em que momento as TIC’s passaram a fazer parte de seu trabalho docente. Comente também como surgiu a ideia de criar o *História Digital*.

Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

Ao concluirmos essa fase da entrevista, o aquecimento, compreendemos que havia chegado o momento exato para aprofundarmos nossa conversa em direção ao objeto de estudo da investigação. Para esse momento, Szymanski (2004) sugere que essa é uma nova fase, na qual o pesquisador deverá propor uma questão desencadeadora. Essa questão foi cuidadosamente formulada, por ter se tratado do início da fala do professor, na qual o mesmo discutiu pela primeira vez sobre o objeto de estudo da investigação. A questão desencadeadora, nesse caso, foi proposta tomando por base os objetivos específicos da investigação. Com base nesses objetivos, propomos no quadro 2 a seguinte questão desencadeadora:

Quadro 2: A questão desencadeadora da investigação

A QUESTÃO DESENCADEADORA – ER
<p>PESQUISADOR - Justamente Professor! Então assim: O uso das TIC's hoje, nos diferentes contextos educacionais, é uma realidade da qual os diferentes profissionais não podem fugir. Na profissão docente, o senhor é um exemplo de profissional que tem usado as TIC's nas diferentes situações de realização do seu trabalho docente. A pergunta que eu gostaria de fazer agora é a seguinte: Além do Blog <i>História Digital</i> ou dos recursos tecnológicos utilizados numa aula, ou algo referente a própria prática de ensino. Eu gostaria de saber em que outros momentos você utiliza a as TIC's nessa relação com a escola, no processo educacional, e mediando o seu trabalho docente?</p>

Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

Realizada a entrevista, recorremos a outros recursos propostos por Szymanski (2004) numa entrevista reflexiva, a saber: a expressão da compreensão; sínteses; questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento.

A expressão da compreensão é o recurso que se refere a apresentação gradativa que o pesquisador vai realizando sobre o discurso do sujeito entrevistado ao longo da entrevista. É importante destacar que não se constitui interpretação da fala do sujeito, mas síntese que procura expressar a compreensão dessa fala nas palavras do pesquisador, conforme veremos no quadro 3:

Quadro 3 - Recursos da entrevista reflexiva: a expressão da compreensão

A EXPRESSÃO DA COMPREENSÃO – ER
<p>PESQUISADOR – Professor! E na sua relação com a escola, você usa as TIC's em outras situações para além da sala de aula?</p> <p>PROFESSOR – Sim! Eu vou te mostrar um método que eu uso com os alunos... Eu fiz uma pesquisa pessoal e acabei criando um método que os alunos gostam muito tá! Eu não sei por que gostam, mas gostam! Eu utilizo uma coisa que eu chamo de roteiro de atividade (...). Aí eles vão lá pesquisar e trazem a resposta. Então o que eu tô fazendo? Eu tô agregando o recurso atividade correspondente. Por quê? Porque eu acredito que toda ferramenta, toda atividade que o professor usa,</p>

tem que produzir conhecimento, alguma forma de conhecimento! Então não basta ele ir lá, realizar a navegação e visitar a Caverna de Lascaux². Ele precisa saber por que está fazendo isso! Tem que ter um fundamento, tem que ter um objetivo! Então aí o objetivo vai ser produzir alguma forma de conhecimento.

PESQUISADOR – Professor! Então assim: Pelo que pude perceber você coloca as TIC's como sendo importante no auxílio à mediação da aprendizagem em sala de aula. Você coloca também a importância do planejamento e de um trabalho mais objetivo. Não pensar as TIC's apenas como lazer, ou divertimento, mas algo permita a aprendizagem do aluno.

Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

As sínteses são realizadas a cada fase durante a entrevista reflexiva. Para Szymanski (2004, p. 41-42), esse recurso “é uma forma de manter uma postura descritiva, além de buscar uma imersão no discurso do entrevistado. Essas sínteses podem ter a função de trazer a entrevista para o foco que se deseja estudar e aprofundá-los ao encerrar uma digressão”. No quadro 4 mostramos um exemplo de como realizamos as sínteses em nossa investigação:

Quadro 4 - Recursos da entrevista reflexiva: sínteses

SÍNTESES – ER
PESQUISADOR – Professor, eu tenho mais uma pergunta para você!
PROFESSOR – Manda!
PESQUISADOR – Em linhas gerais, você nos colocou sua trajetória, processo de formação com as TIC's, do <i>Blog História Digital</i> . Nos informou também as melhorias que as TIC's promoveram no seu trabalho docente. Enfim, essa presença das TIC's promoveu melhorias no seu trabalho docente? Quais?

Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

As questões de esclarecimento são utilizadas quando o discurso parece confuso, por que é uma forma de o pesquisador expressar o que não ficou claro. Muitas das vezes isso ocorre quando o sujeito entrevistado oculta parte da fala ou não tem as informações necessárias para responder a pergunta. Em alguns casos, o sujeito entrevistado inicia um diálogo interno, mas não con-

clui (SZYMANSKI, 2004). Nesta investigação, raros foram os casos em que Cláudio ocultou ou ficou impossibilitado de dar alguma informação. Apresentamos um exemplo e questão de esclarecimento no quadro 5:

Quadro 5 - Recursos da entrevista reflexiva: questões de esclarecimento

QUESTÕES DE ESCLARECIMENTO – ER
PROFESSOR – Pode repetir a pergunta por favor!?
PESQUISADOR – ok. Irei ser mais sintético. Eu gostaria de saber em que outros momentos você utiliza as TIC's, além do site e da própria aula em si?
PROFESSOR – Tá, então vamos lá! Posso pegar um copo d'água? Você que é professor sabe que quando a gente começa a falar muito bate aquela sede.
PESQUISADOR – Fique a vontade!
PROFESSOR – Então vamos lá! A pergunta é em que outros aspectos eu utilizo as TIC's?
PESQUISADOR – Sim, no seu trabalho docente. Por que é o seguinte professor. Deixe-me esclarecer algumas coisas: O trabalho docente vai para além do ato de ensinar, de estar em sala de aula. Ele abrange processos bem mais amplos como a relação professor-escola, o planejamento, a formação, outras atividades realizadas para a escola que não envolva a prática de ensino, e é claro, abrange também a própria atividade de ensino. Então eu gostaria que você me colocasse o seguinte: Além da sua prática de ensino, além de preparar materiais para uma aula, ou da organização e utilização do Blog <i>História Digital</i> , em que outras situações a tecnologia faz parte do seu trabalho docente?

Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

As questões focalizadoras compõe um recurso da entrevista reflexiva que tem a função de colocar o sujeito entrevistado no foco do objeto de reflexão. Isso se dá durante alguns momentos da entrevista quando o entrevistado se alonga demais na fala e, conseqüentemente, muda o rumo da discussão. Szymanski (2004) destaca que é importante que, nesses casos, prevaleça o bom senso e o respeito ao entrevistado. Isso porque as questões focalizadoras “são aquelas que trazem o discurso para o foco desejado da pesquisa, quando a digressão se prolonga demasiadamente (SZYMANSKI, 2004, p. 46). Durante a entrevista reflexiva que fizemos com Cláudio, em apenas um único

momento, constatamos a necessidade de fazer intervenção para retomar o foco da conversa. Mesmo realizando falas prolongadas, compreendemos que o professor permaneceu na discussão que nos propusemos investigar. No quadro 6, apresentamos esse momento em que fizemos uso das questões focalizadoras:

Quadro 6 - Recursos da entrevista reflexiva: questões focalizadoras

QUESTÕES FOCALIZADORAS – ER
<p>PROFESSOR – Trocando em miúdos: O que eu acredito é que as TIC's podem potencializar a aprendizagem, porém, elas por si só não significam quase nada. E esse potencializar da aprendizagem vai depender muito da maneira como o professor vai utilizar isso na sala de aula...</p> <p>PESQUISADOR – Eu gostaria que a gente sáísse da sala de aula e fossemos agora conhecer as TIC's que você utiliza no seu trabalho docente, isto é, de forma mais ampla. E eu gostaria de saber quais foram as principais mudanças ou transformações que você consegue identificar após o uso das TIC's no seu trabalho docente?</p>

Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

Nesse trecho de fala, o pesquisador chama atenção do professor para mudar o foco da entrevista. Isso aconteceu em virtude da necessidade de o pesquisador ampliar a discussão sobre as TIC's como recursos da tecnologia educacional no trabalho docente, tendo em vista que Cláudio a todo instante identificava o trabalho docente apenas como as atividades realizadas em sala de aula.

As questões de aprofundamento são aquelas “que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável” (SZYMANSKI, 2004, p. 48-49). No quadro 7 descrevemos o momento em que tivemos necessidade de perguntar ao professor sobre as mudanças que a presença desses recursos produziram no seu trabalho docente. Levando em conta que esta discussão atenderia a um dos objetivos desta investigação.

Quadro 7 - Recursos da entrevista reflexiva: questões de aprofundamento

QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO – ER
<p>PROFESSOR – Tá! Sim! Eu uso! Eu tenho usado algumas ferramentas para a produção de provas, [...] Pô rapaz, tô tentando inventar um aplicativo e se eu conseguir vou ficar rico! Por que não tem coisa mais chata do que corrigir questão discursiva. Exige tutano, concentração, muito detalhezinho. Mas é claro que eu tô brincando né! Não sei nem se isso seria possível por que envolve uma série de questões. Mas, a tecnologia eu uso sempre cara. Tem a questão desses trabalhos de produção de prova, o próprio diário <i>on line</i> que eu uso aqui, de certa maneira é bastidor, eu vou usar em sala de aula, mas é uma exigência do colégio. Então eu uso!</p> <p>PESQUISADOR – Ok. Aproveitando que você falou de correção de provas e tendo em vista que também sou professor e levo muitas provas para corrigir em casa, gostaria de saber se com a inclusão das TIC's no seu trabalho docente houve alguma mudança nesse trabalho?</p>

Conteúdo da entrevista reflexiva realizada por Araujo (2015)

Na última fase da entrevista reflexiva, que ocorreu 15 dias depois do primeiro contato virtual, enviamos por e-mail cópia do conteúdo que transcrevemos da entrevista realizada com Cláudio. Após a leitura, ele concordou com o conteúdo narrado e transcrito sem necessidade de alterações. Essa fase foi muito importante, porque tratou de compromisso assumido pelo pesquisador durante a negociação da entrevista. Ao enviarmos a transcrição ao professor e, na sequência recebermos sua concordância, validamos a entrevista e legitimamos o conhecimento produzido durante o processo de produção de dados.

Concluída a entrevista reflexiva, realizada a transcrição dos conteúdos e recebida a anuência do professor, a investigação seguiu para outro movimento que se direcionou para o processo de análise dos dados e a sistematização do meta-texto.

Considerações finais

Ao utilizamos a entrevista reflexiva no processo de produção de dados, entendemos que esse tipo de entrevista possibilita ao pesquisador, diversas

possibilidades. Isto é, o movimento reflexivo que esse tipo de entrevista exige, faz com que o sujeito entrevistado reorganize o seu pensamento, produzindo reflexões que antes não haviam sido tematizadas e possibilitando ao pesquisador uma oportunidade de um diálogo aberto em que se levam em conta tanto as intenções do pesquisador como do sujeito investigado.

Outro aspecto que nos fez optar pela entrevista reflexiva, foi seu caráter amenizador das relações de poder e de desigualdades estabelecidas entre pesquisador e pesquisado durante a entrevista. Vejamos bem: sendo o pesquisador aquele que propõe o encontro, define o objeto de estudo, escolhe o sujeito entrevistado e conduz a entrevista, recai sobre ele um *estatus* de autoridade que pode dificultar todo o processo. Na entrevista reflexiva esse obstáculo é amenizado pelo diálogo, no qual o pesquisador acolhe e respeita os saberes do sujeito entrevistado, considerando-os como o resultado da compreensão de mundo.

Considerando essas informações, Cláudio foi muito mais que um simples informante nesta investigação. Foi um importante parceiro que atuou na descoberta dos significados e sentidos que o mesmo constituiu sobre o seu trabalho docente mediado pelas TIC's como recursos da tecnologia educacional. Na entrevista reflexiva temos um processo de construção de conhecimento coletivo, de retomada de consciência, em que a fala de um influencia na fala do outro.

Referências

BOGDAN, R., BIKLEN, S.. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto. 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, K.. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1983. v.1

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

A ENTREVISTA NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE NA PRODUÇÃO DE DADOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

*Isana Cristina dos Santos Lima
Maria Vilani Cosme de Carvalho*

Em trabalhos científicos investigativos são importantes as escolhas adequadas dos instrumentos e procedimentos metodológicos para se atingir os objetivos propostos. No presente relato apresentaremos a Entrevista Narrativa como possibilidade na construção de dados na pesquisa em educação. Considerando que a narrativa privilegia a realidade do que é vivenciado pelas pessoas, ou seja, a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para quem conta sua história (JOVCHELOVITCH ; BAUER, 2008).

Desse modo, considerando o uso de entrevista importante para uma pesquisa, compreendemos que se tornar mais relevante quando ela é narrativa, pois além das vantagens que outros tipos proporcionam como, por exemplo, estar frente a frente o entrevistador e o entrevistado, de observar a tonalidade de voz, as expressões corporais e faciais, a Entrevista Narrativa, por partir de uma questão gerativa possibilita respostas mais longas e consequentemente com riqueza de detalhes em que se tem liberdade de voltar ao passado utilizando a memória para pensar e explicar fatos presentes.

Com este relato pretendemos apresentar algumas considerações sobre os aspectos metodológicos da Entrevista Narrativa em uma pesquisa concentrada na área da educação. O texto é resultado de parte da Dissertação de Mestrado em Educação realizada na Universidade Federal do Piauí que teve o objetivo geral de investigar os significados e os sentidos do mal estar docente produzidos por professores em início de carreira e suas relações com a identi-

dade docente que está se constituindo.

Apresentaremos a seguir o percurso metodológico que trilhamos, iniciando pela nossa abordagem metodológica que é qualitativa apoiada em Lüdke e André (1986) e Chizzotti (2003), logo após, os procedimentos metodológicos, considerando o contexto da pesquisa e a historicidade da professora participante, o processo de construção dos dados que aconteceu inicialmente com de entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2009) com a gestora da escola e professora em início de carreira, observação direta (GIL, 1999), finalizando com a Entrevista Narrativa (FLICK, 2009; JOVCHELOVITCH E BAUER 2008).

Abordagem Metodológica: Ponto de Partida

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), por que entendemos que nessa abordagem há descrição do sujeito em determinado momento e determinada cultura em que é considerada a diversidade dos sujeitos ou dos fenômenos estudados. Conforme Chizzotti (2003, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que **há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito**, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, **um vínculo indissociável** entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (Grifos nossos).

Com base na afirmação do autor compreendemos aspectos da profissão docente a partir do estudo das vivências da professora que foi participante desta investigação, considerando a relação dinâmica e o vínculo de indissociabilidade com o mundo real que são para nós as condições objetivas da profissão. Nessa abordagem, ao propormos esta pesquisa, buscamos compreender a dimensão afetiva dos profissionais docentes de Teresina, porque geralmente essa abordagem possibilita maiores informações sobre um sujeito ou fenômeno, com maior relevância em relação ao simples levantamento de dados quantitativos.

A opção por essa abordagem se justifica também, porque não nos ocupamos apenas com o produto, pois consideramos relevante o processo, as transformações ocorridas. Portanto, o que a participante pensa, o modo como se sente, suas expectativas e práticas são importantes e foram consideradas. Lüdke e André (1986, p. 12) defendem que na pesquisa qualitativa, “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção

especial pelo pesquisador”, porque nessa abordagem não importou apenas a quantificação de fenômenos sociais, mas compreendê-los em sua dimensão mais ampla, isto é, a partir das significações de nossa interlocutora. No caso de nossa pesquisa, os significados e os sentidos dos professores em início de carreira sobre o mal estar docente nos causaram interesse e a partir desta pesquisa tivemos uma amostra da significação social dada a esse fenômeno.

Considerando a complexidade do fenômeno estudado nos fundamentamos também nos princípios do método de Vygotsky (1998), pois esses nos permitiram desenvolver a investigação mostrando a complexidade e as contradições desse fenômeno em que intencionamos estudar o processo em vez do produto, promover explicações e não apenas descrições e considerar a gênese do processo. Em síntese, buscamos compreender o caráter histórico e social do nosso objeto de estudo. Vejamos os procedimentos utilizados no tópico a seguir.

O contexto da pesquisa: escolha do local e da professora

Em relação ao contexto da pesquisa, as escolas públicas municipais foram o alvo de nossa investigação por sua importância na sociedade. Essas escolas são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC) que de acordo com a Lei nº 9.394/96 cabe ao município oferecer a Educação Infantil e prioritariamente o Ensino Fundamental. Essa lei se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Dessa forma, cabe à essa Secretaria administrar as escolas, promover capacitação dos professores e inclusão social dos alunos. Atualmente, a SEMEC dispõe de 326 escolas, de acordo com informações retiradas em seu sítio eletrônico, para atender ambos os níveis de ensino, por meio dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas Municipais (EM) na zona urbana e rural de Teresina.

Ao visitarmos CMEIs e EMs de Teresina encontramos um CMEI localizado no bairro Alvorada, zona norte de Teresina, que tomamos conhecimento por meio de algumas professoras em início de carreira, no qual havia professoras de carreira com mal estar docente. Esse CMEI atende cerca de 260 alunos desse bairro e de bairros vizinhos. São desenvolvidos vários projetos para a integração dos pais na escola, e no ano de 2011 a equipe técnica e docente da escola recebeu o certificado de participação no “Prêmio Piauí de Inclusão Social” da TV Meio Norte por seu trabalho desenvolvido na comu-

nidade em que está localizada. A escola possui cinco salas de aula e conta com 13 professoras, sendo oito estagiárias e cinco efetivas, entre elas a participante de nossa pesquisa.

Ao visitar a escola para realizar a entrevista semiestruturada com a gestora fomos bem recebidas por ela que se propôs ajudar no que fosse preciso. Ela nos mostrou toda a escola, falou sobre seus projetos, sobre as professoras, mencionou o prêmio já relatado anteriormente e criou condições para que pudéssemos desenvolver nossa pesquisa. Na entrevista, a diretora confirma ter três professoras em início de carreira e quando perguntada sobre a insatisfação das professoras de carreira da escola em relação ao trabalho, a gestora afirma que isso tem relação com o cumprimento de horários, baixo salário, falta de estrutura da escola e quantidade de alunos na sala de aula. Perguntamos também para a gestora e ela percebia algum indício de mal estar docente nas professoras da escola e ela responde que aparentemente não, mas mostrou-se preocupada por achar em alguns momentos que algumas professoras não se identificam com a profissão. Compreendemos que a não identificação com a profissão, as queixas constantes em relação ao cumprimento de horários, aos baixos salários, a falta de estrutura e a quantidade de alunos na sala de aula sinalizam o mal estar docente, por isso resolvemos realizar nossa investigação nesse CMEI.

Após a realização da entrevista com a gestora, durante o horário do intervalo fomos conhecer as professoras em início de carreira, explicamos como seria a pesquisa e uma delas se prontificou a participar. Ressaltamos que esta professora escolheu ser identificada, no presente trabalho escrito, pelo seu próprio nome, assim apresentaremos. Ressaltamos que na escolha da professora participante foi levado em consideração o interesse e a disponibilidade para participar da pesquisa.

A professora Julieny durante a investigação tinha 27 anos, natural de São Luís do Maranhão, reside em Timon, cidade maranhense que fica ao lado de Teresina no Piauí. Recém casada, evangélica, sempre trabalhou em sua igreja com crianças, o que a fez gostar e pensar em se formar para ser professora. Fez o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI) entre o período de 2006 a 2010. Durante o mesmo período iniciou o curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mas não concluiu. Resolveu sair e se dedicar apenas à Pedagogia. No mesmo ano em que concluiu sua formação inicial, fez o concurso público

para o cargo de professora da Prefeitura Municipal de Teresina e foi lotada nesse CMEI no mesmo ano. Julieny é professora da Educação Infantil e está lecionando nas turmas de 1º Período, 40 horas semanais.

Ao conversarmos sobre a realização da pesquisa, combinamos de começarmos pela entrevista semiestruturada. Na entrevista a professora Julieny nos confirma trabalhar com professoras com mal estar docente, pois estas vivem mal humoradas, desanimadas e insatisfeitas com a profissão. Nos conta, ainda, que em alguns momentos já até a aconselharam a procurar outra profissão.

Procedimentos Metodológicos: da Entrevista Semiestruturada à Entrevista Narrativa

A pesquisa de campo aconteceu em três momentos. No primeiro momento visitamos CMEIs e escolas públicas de Teresina para identificar professores em início de carreira que tinham estabelecido relações interpessoais com professores que desenvolveram mal estar docente. No segundo momento, ao encontrar professoras com as características que procurávamos em um CMEI, utilizamos a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2009) inicialmente com a gestora e finalmente com uma das professoras que se prontificou a participar da investigação como mencionado anteriormente. Sobre as perguntas feitas à professora, confirmam no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Entrevista Semiestruturada com a professora

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
<p>1. Há quanto tempo você está na carreira docente? Eu estou na carreira docente a um ano e quatro meses</p> <p>2. Como está sendo sua relação com os demais professores desta escola? Bem, inicialmente era melhor. Quando nós chegamos aqui... nós somos seis. Três delas já estavam e nós que assumimos o concurso ano passado em 2011 chegamos. Inicialmente foi boa, a relação era muito boa. Depois com o decorrer do ano que foram acontecendo alguns fatos e esse ano também foi que ficou mais conturbada, porque a gente chega e traz ideias novas, projetos para executar na sala de aula. Meus projetos não foram muito aceitos. Elas acabaram se afastando de mim... não sei... falando que eu sou a preferida da diretora. É assim mesmo. Agora somos seis... tirando eu fica cinco, né? Dessas cinco só duas falam comigo, as outras não falam porque... eu acho assim, porque a gente está... nós trabalhamos com crianças de educação infantil, crianças de dois a cinco anos e numa região que é um pouco</p>

periférica, porque aqui é a região do São Joaquim, Parque Alvorada, Nova Brasília e é uma região que já... passa o tempo todo na mídia a questão do tráfico de drogas, né? Da violência e são crianças que são filhos de pessoas que não têm boa índole, né? Já são crianças tão sofridas que já tem em casa problemas familiares, traumas, muitos deles já perderam seus pais que foram assassinados até na frente da própria criança. Então, o que acho é que criança já tem esse sofrimento de casa e você vem para a escola e ainda é mal tratado por uma professora... que não tem coragem de trazer uma coisa nova, que tem preguiça, é preguiça mesmo... e acaba frustrando ainda mais a realidade dessa criança. Então, a minha opinião... eu na minha sala de aula eu procuro que ali, aquele ambiente seja o melhor possível para a criança, onde ela se sinta amada, que se sinta em um ambiente aconchegante, onde haja paz, brincadeira e ludicidade, onde a criança possa sentir vontade de vir para a escola e de estar na escola e aquele momento, aquelas quatro horas que fico com ela seja o momento mais prazeroso da vida dela. Então, essa minha visão não é muito aceita pelas outras professoras que já estão com mais tempo na profissão, que já realmente perderam a paciência, né? Que dizem muitas vezes que não querem ficar nessa profissão, mas que acabam “levando com a barriga” vinte, vinte e cinco anos até chegar a aposentadoria. A relação não é muito boa.

3. Você percebe em seus colegas insafistação em relação a docência?

Demais, principalmente quando eu tento trazer projetos para ser executado na sala de aula, projetos novos, inovadores, atividade que a gente vá sair da sala de aula, que a gente vá visitar um parque, visitar um mercado, alguma coisa, experiência nova para a criança aí eu vejo essa insatisfação, a dificuldade de executar e sempre colocam dificuldade, só dificuldade, chego lá eu não vejo aquela... “Não, vamos fazer, vamos fazer, vamos ver nossa escola crescer”. Eu vejo muita, muita insatisfação, apesar que algumas nem tem tanto tempo de carreira assim e já estão muito insatisfeitas... e também devido aqui trabalhar 40 horas, trabalhar em Timon, trabalhar no Brejinho e

trabalhar não sei aonde e... a vida já é corrida. Realmente, e até por parte eu entendo, você corre, corre, corre tanto que não dá de fazer uma coisa bem feita. A pessoa tem que optar por uma coisa ou outra, mas, as vezes, infelizmente a pessoa não pode abrir mão por causa da questão financeira. Mas eu vejo sim insatisfação.

4. Você acha que há desânimo em relação a profissão por parte de algum dos seus colegas?

Com certeza há desânimo, muito desânimo... No ano passado quando eu entrei... depois do meio do ano que eu senti muita dificuldade em trabalhar porque quer queira quer não quando você quer influenciar uma pessoa para o bem você influencia e quando você quer influenciar ela para o lado negativo você também influencia e trabalhar em um lugar assim que as pessoas já chegam mal humoradas de manhã... Na segunda feira, já chega mal humorada, você vê ali que a pessoa já

chega se arrastando, aquela coisa, você vê o desânimo no rosto da pessoa e acaba... Eu fico assim aflita, fico pensando nas crianças, fico com pena dos alunos. Eu vejo desânimo sim.

5. No seu modo de compreender, os professores com mais tempo de serviço desta escola ou de outra em que você já trabalhou apresenta sentimentos negativos em relação à docência?

Apresenta sim, eu me lembro quando eu estava no estágio da universidade ano retrasado, em 2010 que a gente estava lá, eu e minhas amigas, cumprindo nossa obrigação lá no estágio tinha umas professora que estavam assim já só esperando o tempo de se aposentar. A que eu fiquei na sala dela ela... a gente foi estagiar do começo ao meio do ano, mas em dezembro ela já ia se aposentar iria completar os vinte e cinco anos dela de carreira. Eu sentia, ela falando assim: “Minha filha, é isso mesmo que você quer? Olha esses meninos são muito difíceis. Essa profissão é muito difícil, ninguém valoriza, os pais não valoriza, o sistema não valoriza”. De certa forma... eu já

tinha até me inscrito no concurso. Você já vai assim, meio desconfiada, né? Eita será se é isso mesmo que eu quero? Será que é tão ruim assim? Eu ficava com essas indagações, porque de tanto as pessoas falarem que é ruim... Tinha outra professora lá que essa é que falava: “Eita que é ruim de mais, esses meninos são insuportáveis. Não aguento mais. Tomara que chegue logo essa carta para mim”. É como se fosse uma carta de alforria, né? Me livre! Me livre! Senti muito mesmo, muito mesmo, principalmente no estágio esse sentimento negativo, essa insatisfação das professoras.

6. Algum dos seus colegas de trabalho já lhe estimulou a mudar de profissão? Se sim, como você se sentiu?

Já, como eu acabei de relatar no estágio ela ficava falando o tempo todo não só para mim, mas para minhas amigas: “Vocês tem que mudar de profissão. Vocês são novas, isso aqui não dá futuro não é só cansativo, o salário é baixo”. E também até aqui mesmo na escola já senti isso... a questão das outras professoras, das companheiras de trabalho: “Tu é nova mulher, vai estudar, vai procurar outro concurso”. Minha resposta é sempre assim: “Não, enquanto eu puder fazer meu trabalho bem feito eu vou ficar aqui, mas no dia que eu sentir que essa insatisfação já me atingiu...” Enquanto ela não me atingir tudo bem, eu vou continuar aqui fazendo o meu serviço, dando o melhor de mim para que essas crianças tenham uma educação de qualidade aqui dentro da escola. Mas, quando eu vir que não dá mais para mim, quando eu vir que estou no meu limite eu não vou ficar “levando com a barriga” de qualquer jeito esperando a aposentadoria. Com certeza eu irei procurar uma... algo em que me encaixe, que se adeque as minhas condições. Mas eu sempre digo que vou ficar aqui até conseguir fazer um trabalho bem feito, porque quando for para não fazer mais eu não vou mais ficar, porque

as crianças não merecem, né? Elas acabam “pagando o pato” por uma insatisfação, por você ter escolhido uma profissão que você... foi você que escolheu e elas não merecem pagar porque você está insatisfeito com a profissão. Acho que é mais justo é você pegar e falar não dá para mim e vai procurar outra coisa para fazer.

Conteúdo da Entrevista Narrativa realizada por Lima (2013).

Partindo dessas resposta fomos para o terceiro momento em que utilizamos a observação (GIL, 1999) e a entrevista narrativa (FLICK, 2009) em um espaço de tempo de seis meses entre uma entrevista e outra.

Iniciamos pela observação sistemática (GIL, 1999). Esse instrumento permitiu apreendermos o modo como nossa participante significa a realidade e, em especial, a profissão docente, pois por meio da observação acompanhamos as experiências cotidianas da professora. Registramos as situações nas quais os sentidos e os significados sobre o mal estar docente são produzidos.

Fizemos duas observações das aulas em dias não sequenciais da professora Julieni seguindo o roteiro em que os aspectos a serem observados foram:

Quadro 2: Roteiro de Observação da Pesquisa

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
1) As relações interpessoais entre as professoras;
2) As relações interpessoais entre professora e alunos;
3) O modo de agir da professora em início de carreira.

Conteúdo da Entrevista Narrativa realizada por Lima (2013).

No primeiro dia de observação, fomos convidadas a observar a reunião das professoras na diretoria da escola no horário após o intervalo para o lanche, o qual nos permitiu compreender melhor o primeiro aspecto do roteiro. Esse foi um instrumento importante, pois, os dados produzidos por meio dele nos aproximaram da realidade social que é a profissão docente. Gil (1999, p. 110) afirma que “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vista a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. Nesse caso, buscamos de modo sistemático chegar mais perto da perspectiva da professora em início de carreira e que tenha estabelecido relações interpessoais com professores que desenvolveram mal estar docente. A fim de registrar a observação, utilizamos anotações de campo de natureza descritiva, conforme

orienta Triviños (2009).

O uso das observações nos proporcionou momento de inter-relações com a participante de nossa investigação, porque estivemos por determinado período inseridos no espaço de trabalho dela a fim de acompanhar suas rotinas para, com isso, investigar os significados e os sentidos que produz do mal estar docente. Os registros foram utilizados para a contextualização da pesquisa e professora participante de nossa pesquisa.

A opção pela Entrevista Narrativa como um de nossos instrumentos para a produção dos dados se justifica porque essa é uma forma de entrevista não estruturada que estimula os entrevistados a refletir e a narrar acontecimentos importantes de sua vida, seja pessoal ou profissional. Geralmente, na educação o emprego das narrativas possibilita aos participantes como, por exemplo, professor ou aluno passar por um processo de formação, já que oportuniza reflexões que podem se constituir em novas aprendizagens.

A narrativa é bastante difundida nas ciências sociais que tem como objetivo estudar as diferentes maneiras como os seres humanos vivenciam o mundo, estimulando sua capacidade crítica e reflexiva, por meio da utilização de sua memória. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 92):

[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo.

A forma de registrar a narrativa pode ser por meio de diários reflexivos, memoriais, cartas pedagógicas, história de vida, narrativa oral e Entrevista Narrativa. Nesta investigação, optamos por trabalhar com a Entrevista Narrativa, porque com ela é possível estabelecermos contato direto com os sujeitos no momento da produção da narrativa. Isso nos possibilitou redirecionar a fala da professora entrevistada quando parte da questão gerativa da narrativa não foi contemplada na narração.

Em nossa investigação, ao entrevistar a professora em início de carreira, buscamos captar fatos, acontecimentos e situações reveladores dos: a) sentimentos que os professores em início de carreira desenvolveram em relação à profissão docente; b) das expectativas dos professores em início de carreira em relação à profissão docente e; c) das vivências entre professores em início de

carreira e professores de carreira que desenvolvem mal estar docente e a relação com a constituição da identidade.

Questionamentos como estes podem remeter os professores a pensarem sobre suas expectativas, sua forma de atuação, sua relação com os demais colegas de trabalho e com os alunos. Além disso, significa que os professores por meio de pesquisas como esta refletem e analisam aspectos vinculados a suas identidades, aos saberes e aos repertórios de conhecimentos no exercício da profissão (SOUZA, 2008).

Realizamos a Entrevista Narrativa partindo de uma questão gerativa que, segundo Flick (2009), “se refere ao tópico de estudo e que tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado”. Vejamos a questão no quadro a seguir:

Quadro 3: Questão Gerativa da Entrevista Narrativa

QUESTÃO GERATIVA
Gostaríamos que você nos contasse como está se sentindo sendo professora. Você pode iniciar nos contando suas vivências como professora, sobretudo as experiências com professores que desenvolveram mal estar docente e suas expectativas em relação à profissão.

Conteúdo da Entrevista Narrativa realizada por Lima (2013).

Nesse momento, não houve interrupções por parte da entrevistadora. Posteriormente, partimos para questionamentos, que são perguntas feitas pela pesquisadora quando percebeu que a entrevistada deixou de explorar algum aspecto importante ou explorou pouco. Com isso, intencionamos compreender as ideias desenvolvidas pela participante entrevistada que não tenham ficado claras.

Para considerar a historicidade da nossa interlocutora, executamos a Entrevista Narrativa em duas ocasiões. A primeira aconteceu quando a professora estava completando um ano e quatro meses na profissão, após as observações sistemáticas de seu cotidiano escolar. Terminada a entrevista que durou cerca de 20 minutos, transcrevemos e fizemos a devolutiva, para que a professora Julieny pudesse refletir sobre a fala narrada, de modo que pudesse reiterar ou alterar informações. A segunda entrevista aconteceu seis meses depois para apreender novos significados e sentidos, pois entendemos que a professora

tinha novas vivências para ser narradas. Na segunda Entrevista Narrativa, que durou 40 minutos, a professora reiterou fatos narrados na primeira entrevista e narrou novos fatos e mais detalhes. Também fizemos a devolutiva dos fatos narrados, para reiteraões ou alterações das informações manifestas por ela. Vale destacar que utilizamos a mesma questão gerativa nos dois momentos e devido a extensão das respostas não apresentamos no relato.

Após a leitura, ele concordou com o conteúdo narrado e transcrito sem necessidade de alterações. Essa fase foi muito importante, porque tratou de compromisso assumido pelo pesquisador durante a negociação da entrevista. Ao enviarmos a transcrição ao professor e, na sequencia recebermos sua concordância, validamos a entrevista e legitimamos o conhecimento produzido durante o processo de produção de dados.

Concluída a Entrevista Narrativa e após a devolutiva recebida a anuência da professora Julieny, seguimos para um novo movimento que é o processo de análise dos dados.

Considerações finais

A utilização da Entrevista Narrativa como possibilidade de construção de dados na pesquisa qualitativa foi relevante por permitir uma amplitude de informações aliada a outros instrumentos. Sua importância não é apenas para os pesquisadores, mas para quem se submete a narrar. No caso nossa professora teve a oportunidade de recordar fatos sobre o processo de tornar-se e ser professora. A prática da narrativa em pesquisas com professores permite que os mesmo a reflexão sobre sua prática.

A professora Julieny ficou a vontade para expressar o que pensava e sentia nos permitindo apreender os significados e sentidos produzidos por ela a respeito do nosso objeto de estudo. E dos momentos da pesquisa esse, pelo que pudemos observar, se tornou o menos cansativo, embora tenha sido demorado, pois sentadas começamos a ter uma conversa que a aparentemente foi informal, mas só aparentemente. Durante a Entrevista Narrativa falou de sua vida pessoal e profissional sem ser interrompida a não ser quando desviava o assunto.

Em síntese, a utilização da Entrevista Narrativa possibilitou a compreensão de que a professora entrevistada além da aparência, pois foram considerados os processos constitutivos de sua identidade como suas relações com o

mundo objetivo, isto é, o contexto social, histórico e cultural e, suas relações com os outros.

Referências

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, I. C. dos S. **Significados e sentidos do mal estar docente: o que pensam e sentem professores em início de carreira**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos de memórias: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, M da C. C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos**

processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOBRE OS AUTORES

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES

Doutora em Educação – UFPI. Mestre em Educação – UFPI. Graduada em Pedagogia - UFPI. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - CCE/DMTE/UFPI. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia – CCE/CCP/UFPI. Coordenadora Pedagógica do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – MEC/SECADI. Membro de Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7684570998057850>.

Teresina - Piauí-Brasil. E-mail: esalencar123@gmail.com

FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO

Mestre em Educação (UFPI), Licenciado em História (UESPI). Licenciado em Pedagogia. Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras (FTC). Professor de História da Rede Privada e Substituto do Curso de História da UFPI. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901115696539402>.

Parnaíba - Piauí- Brasil, E-mail: chiquinhophb@gmail.com

ISANA CRISTINA DOS SANTOS LIMA

Mestra em Educação – UFPI, Graduada em Pedagogia - UFPI, Professora da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade do Médio Parnaíba - FAMEP e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0866006849695047>. Teresina - Piauí - Brasil, E-mail: isanacristina@bol.com.br

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Doutora em Educação – PUC-SP, Mestre em Psicologia da Educação – PUC-SP, Graduada em Filosofia, Professora do PPGED/UFPI e do Departamento de Fundamentos da Educação-CCE/UFPI, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica-NEPSH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/546824490010550>. Teresina - Piauí - Brasil, E-mail: vilacosme@ufpi.edu.br

RAQUEL ANTONIO ALFREDO

Doutora em Educação – PUC-SP, Mestre em Psicologia da Educação – PUC-SP, Graduada em Pedagogia, Pós-doutoranda PNPd/CAPES - PPGED/UFPI, Professora Externa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Professora convidada do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq sob denominação Atividade Docente e Subjetividade, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6331226880634930>. São Paulo - SP/Teresina - PI - Brasil, E-mail: raquel.antonio@hotmail.com

A obra "PRODUZINDO DADOS SOBRE SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO: aspectos teórico-metodológicos da pesquisa", originalmente apresentada no VII Colóquio Nacional da AFIRSE, reúne textos de pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos e pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica - NEPSH. As ideias levantadas nessa obra não encerram o debate sobre aspectos teórico-metodológicos de pesquisas que se fundamentam na Psicologia Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico Dialético, muito pelo contrário, elas levantam questões que alimentam esse debate e abrem a possibilidade para o surgimento de novas e ricas questões. Acredita-se, portanto, que esta obra representa mais um passo trilhado no caminho das pesquisas que consideram a realidade sócio-histórica produto das relações humanas. Como tal, possível de ser acessada e compreendida a partir do humano. Esse é o compromisso do NEPSH. Tornar a pesquisa mais humana possível.

ELIANA DE SOUZA ALENCAR MARQUES
FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO
MARIA VILANI COSME DE CARVALHO