



O “ARTEAR” METODOLÓGICO PELA AFIRMAÇÃO DE ESPAÇOS DE MEMÓRIAS

THE METHODOLOGICAL “ARTING” THROUGH THE AFFIRMATION OF MEMORY SPACES

 **Edicarla Correia de Sá**

Mestre em Educação e Diversidade
Instituto Psicopedagógico de Bonfim – IPPB.
Senhor do Bonfim, Bahia – Brasil.
edicarla.correia1@nova.educacao.ba.gov.br

 **Maria José Souza Pinho**

Doutora em Educação
Universidade do Estado da Bahia – Uneb.
Salvador, Bahia – Brasil.
mjpinho@uneb.com

Resumo: Este texto apresenta os principais pontos da metodologia utilizada em uma pesquisa em Educação e Diversidade, a qual teve como característica o engajamento social, por meio de pressupostos epistemológicos freirianos que emanam de objetos multidimensionais e de processos formativos emancipatórios. Buscar uma metodologia que dialogue com o objeto de estudo e responda aos inquéritos iniciais possui uma sensibilidade teórica e social. O Diagnóstico Rural Participativo mostrou-se capaz de envolver uma realidade e de compreender os processos sociais que surgiram a partir das interações, em outras palavras, nasceu em comunidade para atender a comunidade. Ao propor essa metodologia, asseveraram-se os espaços de memória por meio das narrativas externadas, fortalecendo o envolvimento político e cultural, o empoderamento e a ancestralidade.

Palavras-chave: diagnóstico rural participativo; metodologia; pesquisas em educação.

Abstract: This text presents the main points of the methodology used on an investigation in Education and Diversity, which had as a characteristic the social engagement through epistemological Freirean presuppositions that emanate from multidimensional objects and formative emancipatory procedures. Finding a methodology that dialogues with the study object and answers the initial questions requires social and theoretical sensibility. The Participatory Rural Diagnostic has shown itself as capable of embracing a reality and comprehending social processes that appeared in social interactions, in other words, it was born in communities to serve communities. By proposing this methodology, the memory spaces through manifested narratives are assured, strengthening the political and cultural involvement, empowerment and ancestry.

Keywords: participatory rural diagnosis; methodology; research in education.

Para citar – ABNT NBR 6023:2018

SÁ, Edicarla Correia; PINHO, Maria José Souza. O “artear” metodológico pela afirmação de espaços de memórias. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 18-37, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v21n1.21487>.

Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar o percurso metodológico oriundo de pesquisa de Mestrado, intitulada *O Artear de si e do outro: lugares de memória como prática colaborativa em educação: Museu Quilombola de Cazumba* (SÁ, 2021), que buscou trazer a construção de uma tessitura intelectual, envolvendo, especialmente, a Análise Textual Discursiva.

A pesquisa, objeto deste estudo, teve como foco o Museu Quilombola da comunidade rural de Cazumba, localizado no município de Senhor do Bonfim, no estado da Bahia (BA). O objetivo foi analisar como o museu, um lugar de memória, pode se desenvolver como prática colaborativa de educação, destacando a história da implantação e seus aspectos culturais. Propomo-nos, portanto, apontar os principais tópicos de reflexão do campo metodológico desta pesquisa em Educação e Diversidade e refletir sobre eles, dentro de uma perspectiva analítica com base em Freire (1996), Saccol (2009), Lüdke e André, (1986), entre outros. Os tópicos são: “Primeiras aproximações com o paradigma de pesquisa” e “Diagnóstico Rural Participativo”.

Esses tópicos desvelam reflexões na continuidade dos estudos em Educação e Diversidade, já que entendemos que a pesquisa não se finda, pois, por ser fruto de fatos sociais dinâmicos e dialéticos, a cada vez que é revisitada ela continua a mover-se junto à realidade a qual é ligada. Pesquisas em metodologias em educação tem se desenvolvido e se intensificado dentro de novas perspectivas e visões que se atrelam aos sentidos e às formas de enxergar e entender o mundo de pesquisadores/as dessa área. A busca do paradigma indica-nos um norte e vem facilitar a construção dos elementos e da lógica na construção de novos conhecimentos ou de determinados enfoques metodológicos. Nesse sentido, a tessitura metodológica encaixa-se com a visão do/a pesquisador/a.

A construção de uma metodologia diz sobre a forma como afetamos, sentimos e intervimos para com o mundo, sentidos pessoais que envolvem ideologias, história e memória, o que justifica o crescimento de paradigmas epistemológicos e recursos para a construção de dados. Para Mello (2005, p. 3):

O esquema paradigmático inclui: Nível Técnico, Nível Metodológico, Nível Teórico, Nível Epistemológico, Supostos Gnosiológicos e Ontológicos. Estes elementos se acham implícitos e articulados na concreção, construída na investigação e na produção do conhecimento através da correlação e do movimento recíproco entre os feitos e as concepções.

O autor nos ensina sobre o processo de amadurecimento do “artear” metodológico, como que uma descoberta que se inicia com uma dúvida ingênua, devendo passar por etapas ou níveis de aprofundamento, desde a teoria até o momento de investigação na realidade concreta. No entanto,

até chegar a esse nível, articulamos reflexões metodológicas para as pesquisas em educação de forma a construir embasamento para intervenções em campo.

Pensar em pesquisas em Educação e Diversidade com vistas aos processos formativos e emancipatórios é, nesse sentido, discutir os pressupostos epistemológicos que emanam a partir de objetos multidimensionais, complexos e historicamente situados. Nesse caminhar, o desafio está em enfrentar a complexidade das questões imbricadas na investigação, de forma que nos conduza a uma abordagem dentro da perspectiva epistemológica crítico-reflexiva com procedimentos que se diferenciem de uma perspectiva tecnicista.

A abordagem utilizada para a pesquisa mencionada anteriormente, objeto de estudo deste texto, foi o Paradigma Interpretativista, de abordagem qualitativa, e trouxe como recurso para a construção de dados o Diagnóstico Rural Participativo (DRP). Esse recurso tem sido uma estratégia utilizada para levantamentos de dados e de diagnósticos para ações extensionistas no meio rural. É uma estratégia freiriana, inspirada na obra *Pedagogia do Oprimido*, utilizada pela primeira vez no Mestrado da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), como estratégia de construção de dados em uma pesquisa na área de Educação e Diversidade. Essa estratégia revelou sua importância para abrir novos caminhos.

Acreditamos que este artigo possa contribuir para a compreensão dos estudos ligados às metodologias de pesquisas em Educação e Diversidade, para estudantes de Graduação, de Pós-Graduação, no sentido de ampliar olhares por meio dessa tessitura e discussões sobre metodologias, em especial sobre a utilização do DRP nas pesquisas em Educação.

Primeiras aproximações com o paradigma da pesquisa

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹, o Brasil possui 4.636 Programas de Pós-Graduação distribuídos pelas cinco regiões do país, com maior concentração de programas nas regiões Sul e Sudeste, fato que se dá pela quantidade de cursos de Pós-Graduação nessas duas regiões ser superior se comparado às regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste no país.

No Nordeste, há 963 Programas de Pós-Graduação, com destaque para os cursos da Uneb, maior instituição pública de Ensino Superior *multicampi* do Estado da Bahia, com 29 *campi* distribuídos em todas as regiões do Estado, dispostos em 137 municípios baianos. Segundo dados da Capes², a Uneb possui 21 Programas de Pós-Graduação e 26 cursos de Pós-Graduação, sendo

¹ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>. Acesso em: 9 jun. 2021.

² Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?jsessionid=0Eln8xoNHwu-HBC6ze77VrmO.sucupira-215?cdRegiao=0&sgUf=BA>. Acesso em: 9 jun. 2021.

três deles em rede. A Uneb faz história sendo o principal veículo de formação inicial e continuada para professores e professoras do Estado da Bahia.

Situando nosso contexto, fizemos parte do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), que, por meio de um acordo interinstitucional, possui duas turmas localizadas nos municípios de Jacobina e Conceição do Coité. O PPGED tem como área de concentração de estudos e pesquisas Diversidade e Profissionalização Docente, com duas linhas de pesquisa, a partir das quais se organizam os componentes curriculares e as atividades do curso, a saber: “Educação, linguagens e identidades” e “Cultura, docência e diversidade”.

Este texto é fruto de uma investigação vinculada à linha de pesquisa “Cultura, docência e diversidade”, desenvolvida entre os anos de 2018 e 2020, a qual utilizou, como já apontamos, o DRP como recurso para a construção de dados, cujo objeto foi o Museu Quilombola de Cazumba. O objetivo geral foi analisar como se deu a implementação desse lugar de memória na comunidade.

Os caminhos da pesquisa em Educação e Diversidade são curiosos, cheios de idas e de vindas. A proposta começou com objetivos não tão claros, mas ela foi empiricamente guiada e instrumentalizada juntamente com a teoria que oportunizou ampliar o olhar e dar forma e corpo à escrita dissertativa. Paralelamente a esse amadurecimento, desembacam-se as lentes paradigmáticas pelas quais as pesquisadoras veem o mundo e como intervêm nele. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 14) nos diz: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

A pesquisa em Educação e Diversidade avança nas trilhas formativas de pesquisadores/as dispostos/as a afetarem-se no processo de aprender e ensinar. No cotidiano de suas relações, eles/as estabelecem olhares e escutas na busca de compreender o novo, narrar o que ainda não foi narrado e ressoar esse saber, materializando o fazer pesquisador – esses “[...] fazeres se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p. 14). Assim, não somos apenas um corpo ocupando um lugar no espaço, somos seres sociais, culturais e históricos que humanizam o mundo, intervindo com ele. Para Freire (1996, p. 14):

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É possível intuir que não há o fazer-se pesquisador/a sem esse movimento interno de busca, de afeto, de deslocamento e de afastamento. É algo que nos move, que se (re)faz no nosso fazer-se sujeito e educador/a. Esse impulso sensível é o que dá movimento ao paradigma de pesquisa ao qual estamos atreladas.

Os paradigmas de uma pesquisa dependem dessa postura subjetiva, pessoal e ideológica, portanto dialética e dialógica. Movem-se junto conosco e estão relacionados aos avanços e às descobertas científicas, abrindo novas perspectivas e horizontes, diante do contexto das pesquisas educacionais.

A descoberta é comparada a um descortinamento do olhar para novas paisagens antes não vistas. Um paradigma de pesquisa está relacionado a determinadas crenças e pressupostos que temos sobre a realidade, sobre como as coisas são (ontologia) e sobre a forma como acreditamos que o conhecimento humano é construído (epistemologia).

Definir um paradigma contribui para os rumos da pesquisa; para tanto, isso implica compreender e tornar clara a ontologia, a epistemologia e, conseqüentemente, o paradigma de pesquisa que fundamenta o “artear” metodológico. Segundo Saccol (2009, p. 252, grifo da autora):

A posição ontológica que adotamos define a forma como percebemos o mundo e os fenômenos (físicos ou sociais) que estamos investigando, coexistindo duas visões em oposição: uma visão realista e uma visão idealista sobre como as coisas são. Uma *ontologia realista* pressupõe que “existe um mundo lá fora”, independente das percepções e construções mentais que possamos ter a respeito dele. Essa ontologia se aplica fortemente às ciências da terra, exatas e biológicas.

Compreendemos que a posição ontológica diz respeito à questão do ser. Uma visão objetivista e realista que acredita que as coisas são, estão e acontecem independentes das relações sociais, das criações e das construções individuais e coletivas. Já sobre a visão idealista, a autora afirma que uma

[...] *ontologia idealista* ou *subjetivista* parte do princípio que um objeto ou entidade só passa a existir na medida em que é percebido por um observador, em uma construção mental. Ela está relacionada ao mundo das ideias e à existência de um ser pensante a partir do qual as coisas existem [...]. (SACCOL, 2009, p. 252, grifo da autora).

Entre essas duas concepções contrárias uma à outra, há uma ontologia que considera a interação sujeito-objeto ou interacionista. Essa concepção encaixa-se com a visão da pesquisa aqui refletida, pois acreditamos que o objeto é significado e ressignificado pelo indivíduo e em um coletivo, e este (pesquisador/a e colaboradores/as da pesquisa) também o é pelo objeto a partir dessa concepção. Isso se configura em movimentos de idas, de vindas e de trocas, em que sujeito e objeto são afetados um pelo outro. Para Saccol (2009, p. 252), “[...] a realidade social é produto da negociação e compartilhamento de significados entre as pessoas, isto é, ela resulta de uma construção social [...]”. Essa realidade é feita nesse movimento de deslocar-se, entre afastamentos e aproximações.

Ressignificamos a nós e ao outro e, também, ao objeto de pesquisa a partir das interações sociais que estabelecemos a cada instante. A realidade é, portanto, para a pesquisa, objeto deste

estudo, intersubjetiva. Freire (1996, p. 14) nos diz, dentro dessa reflexão ontológica, que “[...] uma das bonitezas” de ser e estar no mundo e com o mundo, como seres históricos e culturais, é a capacidade de intervir e de conhecer a si e ao outro.

Somos esse múltiplo de si e de outros capazes de recriar o velho para comunicar o novo. E, assim, recriamos conhecimentos. Interligadas a essa crença ontológica, intersubjetiva, encontramos a epistemologia, que é a forma como acreditamos que o conhecimento é construído. Para Saccol (2009, p. 253), “[...] há três grandes linhas de pensamento epistemológicas que se destacam: o subjetivismo, o objetivismo e o construtivismo”. Todas se diferem entre si. A que condiz com a linha de pensamento aqui refletida se dá no construtivismo social. O autor esclarece sobre tais diferenciações:

Uma *epistemologia objetivista* pressupõe que os significados sobre todos os objetos e entidades existem independentemente de operações mentais do ser humano. [...].
Ao contrário dessa visão, uma *epistemologia subjetivista* pressupõe que significados são impostos sobre os objetos por parte dos sujeitos, dos seres pensantes. [...].
Há também a *epistemologia construtivista*, para a qual não existe uma realidade objetiva esperando por ser descoberta. Verdades e significados só passam a existir a partir do nosso engajamento com o mundo. (SACCOL, 2009, p. 253, grifos da autora).

Os caminhos da pesquisa nesse entendimento metodológico tonam-se cada vez mais claros, a partir do momento que conhecemos a nós mesmos e a forma pela qual acreditamos estar e ser com o mundo. Ao conhecermo-nos e ao objeto estudado, compreendemos o paradigma pelo qual intervimos com o mundo. “Critizamos” o olhar, de início apenas uma curiosidade ingênua, que se “rigoriza” para se tornar, então, pesquisa.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticar-se tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996, p. 14).

Nesse sentido, podemos perceber o amadurecimento da pesquisa, a partir do construtivismo social, como concepção epistemológica. O construtivismo social pressupõe que o conhecimento ocorre por meio dos processos de interação social e da intersubjetividade – na crença de que, na valorização e na radicalidade do outro, “radicalizo meu eu”.

Essa jornada metodológica comparamos a um artesanato, pois tecemos fios que, antes soltos, não tinham muito sentido, mas, ao seguir as pistas, traçamos, amarramos e unimos os fios e nos deparamos com a surpresa da tessitura final. Contudo, não é finalista ou acabada, mas com uma visão mais clara de um desenho daquilo que nasceu de uma curiosidade e foi ganhando corpo e forma por meio da teoria e da crítica, da busca do ser.

Essa discussão dava-nos indicações do paradigma de pesquisa, alinhando-se aos seus objetivos. Assim, o Paradigma Interpretativo foi a visão pela qual a pesquisa se guiou, na busca de pressupostos que levaram a aprofundar reflexões sobre costumes, crenças, concepções, culturas, subjetividades etc. Desse modo, buscamos, a partir do Paradigma Interpretativista um conhecimento que partiu da interação entre pesquisador/a e colaboradores/as, sujeito e objeto, em um movimento de afetamentos e de aproximações. Saccol (2009), em reflexão sobre os estudos de Orlikowski e Baroudi, diz-nos que:

A perspectiva interpretativista enfatiza a importância dos significados subjetivos e socio-políticos, assim como ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstroem sua própria realidade. A realidade é reproduzida por meio de interações sociais; ela não é algo “dado”, à espera de uma descoberta. (SACCOL, 2009, p. 14).

A realidade é histórica, “[...] é tempo de possibilidades e não de determinismos, que o futuro, permita-se me reiterar, é problemático e não inexorável” (FREIRE, 1996, p. 11). Somos sujeitos condicionados, mas não determinados e, pela criticidade, somos capazes de recriar nossa cultura, superar os obstáculos impostos e as correntes que prendem nossos corpos e nossas mentes. A realidade não é algo a ser descoberto ou dado a nós para criarmos teoria a partir dela; a realidade acontece, é reproduzida, e pode ser recriada nas relações sociais, em uma dinâmica dialógica, por meio de vontades mobilizadoras. Para uma melhor compreensão dessa visão, sobre o Paradigma Interpretativista, Walsham (1993, p. 5, tradução nossa) diz-nos:

Métodos Interpretativos de pesquisa partem do princípio de que o nosso conhecimento da realidade, incluindo o domínio da ação humana, é uma construção social por atores humanos e que isso se aplica também aos pesquisadores. Assim, não há uma realidade objetiva a ser descoberta por pesquisadores e replicada por outros, em contraste com a suposição da ciência positivista. Nossas teorias a respeito da realidade são sempre formas de dar sentido ao mundo, e significados compartilhados são uma forma de intersubjetividade em vez de objetividade.

A lógica desse paradigma é indutiva, pois, na qualidade de pesquisadoras, não pretendemos impor entendimentos prévios. Deduzimos categorias que acreditamos contribuir para a compreensão do objeto a ser estudado, mas não quer dizer que é algo fechado. Dessa maneira, mergulhamos e nos envolvemos com uma realidade e buscamos compreender os processos sociais que surgirão a partir das interações; e, por meio delas, mudamos a nós mesmas e, assim, delineamos o caminho da pesquisa.

É uma lógica que serve para nos dar indícios, indicar caminhos e possibilidades, é uma troca que afeta a todos os envolvidos. Dentro desse contexto, percebemos que o caminho adiante para as pesquisas em Educação é seguir uma abordagem Qualitativa, a qual carrega em si um substrato comum de identidade com o objeto estudado.

Verificamos que, atualmente, as pesquisas na área de Humanas são, em suma, de abordagem qualitativa. Apesar de ainda haver debates acerca da abordagem qualitativa em comparação com a quantitativa, grande parte dos/as pesquisadores/as na área de Educação optam pela qualitativa. Nas pesquisas realizadas no PPGED da Uneb, todas as pesquisas no banco de dados da universidade embasam-se nessa abordagem para seus estudos, mesmo que exista um número mínimo que a mescle com a abordagem quantitativa. Assim, a qualitativa torna-se meio principal para a construção e para a análise de dados.

Para Lüdke e André (1986, p. 44), o campo de pesquisa em Educação torna-se um emaranhado de relações de causalidade e de inter-relações, uma teia tecida e interconectada por todos/as e requer do/a pesquisador/a sensibilidade, criatividade e rigor metodológico para perceber as nuances desse universo particularmente fluido. Para as autoras, são cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada também, por alguns autores, de “naturalística”:

a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 44).

Em consonância ao colocado pelas autoras, Minayo (2001) complementa a afirmação nos dizendo que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos às operacionalizações de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21).

As pesquisas qualitativas veem e buscam essência no que é humano, explicações e resoluções para questões específicas, fluem em uma expectativa interpretativa e/ou interventiva na busca de alteração, seja da realidade, seja dos sujeitos envolvidos, e entendem que todos são modificados durante o processo de pesquisa.

Diagnóstico rural participativo

Dentro das perspectivas pensadas para as pesquisas de Educação e Diversidade, em seu amplo rol de recursos para a construção de dados, a metodologia de pesquisa aqui analisada trouxe em seu tear a decisão de ter o DRP como estratégia para a elaboração de dados e intervenção junto aos/aos seus/suas colaboradores/as de pesquisa.

Recurso pouco conhecido no âmbito das pesquisas em Educação, o DRP vem sendo comumente utilizado como instrumento colaborativo e participativo nas atividades de Assistência Técnica em Extensão Rural, juntamente com pequenos agricultores e grupos de comunidades rurais que atuam sob forma de economia solidária, agricultura familiar, associativismo ou, ainda, para atividades relacionadas à Educação Ambiental.

Tal recurso foi utilizado na construção de subsídios que viabilizaram a reconstituição histórica do objeto de estudo da pesquisa – o Museu Quilombola de Cazumba – por meio de uma maior inserção social dessa estratégia. Percebemos que o uso do DRP oportunizou a construção colaborativa e uma reflexividade na interação entre pesquisadores/as e colaboradores/as, trouxe à tona narrativas que permearam memórias individuais e coletivas e permitiu vislumbrar novos caminhos para a pesquisa, relacionadas ao objeto em estudo.

O DRP nasce em comunidade para atender a comunidade, busca intervir colaborativamente por meio de uma real inserção social. Para as pesquisadoras que encabeçaram este trabalho, utilizar uma metodologia que nasce em comunidade é uma ideia inspiradora, sendo uma delas oriunda de comunidade quilombola. É considerada, assim, uma metodologia “próxima”, que faz sentido, por sua capacidade de agir de forma contextualizada e, portanto, significativa. Segundo o Guia Prático de DRP, produzido pela Secretaria de Agricultura Familiar, vinculada ao Ministério de Desenvolvimento Agrário, o DRP

[...] permite que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e a partir daí comecem a auto gerenciar o seu planejamento e desenvolvimento. [...]. O DRP pretende desenvolver processos de pesquisa a partir das condições e possibilidades dos participantes, baseando-se nos seus próprios conceitos e critérios de explicação. Em vez de confrontar as pessoas com uma lista de perguntas previamente formuladas, a idéia é que os próprios participantes analisem a sua situação e valorizem diferentes opções. (BRASIL, 2011, p. 12).

Segundo o Guia Prático de DRP, sua principal função é “[...] apoiar a autodeterminação da comunidade pela participação e, assim, fomentar um desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2011, p. 12). O DRP oportuniza e valoriza, por conseguinte, a construção coletiva e participativa dos dados, contribui para uma autoanálise do projeto, do seu desenvolvimento e da sua aplicabilidade; assim, consegue levar a pesquisa à construção colaborativa do produto, aos seus desdobramentos, já que este surge com a realização da intervenção junto à comunidade. Sua utilização baseia-se em uma perspectiva de autocrítica, autodeterminação e autoanálise.

Tais conceitos foram inspirados na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, escrita em 1968 (FREIRE, 1974), que busca, no movimento da Educação Popular, uma pedagogia participativa, crítica e de transformação social. Segundo o Guia Prático DRP:

Diferentemente dos métodos convencionais de pesquisa, o DRP usa fontes diversas para assegurar uma coleta compreensível de informação. Estas podem ser a revisão de dados secundários; as fotografias aéreas e imagens de satélite; a observação direta de eventos, processos, as relações entre as pessoas, que a equipe vai anotando; as entrevistas semiestruturadas; os diagramas; os mapas e travessia e os calendários de atividades. Seu objetivo, mais que a perfeição científica, é a complementaridade de informação recebida pelas diferentes fontes, mantendo, assim, um cruzamento de dados que incrementa a precisão crítica de análise. (BRASIL, 2011, p. 11).

A partir de suas diversas ferramentas, alcança-se o aprofundamento da realidade e do objeto estudado, de forma compreensível e participativa, implicada e engajada, o que requer do/a pesquisador/a tranquilidade e motivação para desenvolvimento das atividades elencadas às ferramentas do DRP, além de permitir uma forte inserção na comunidade na busca de visualizar as necessidades e contribuir para a busca colaborativa de “soluções”.

As estratégias diversificadas do DRP têm como principais características, segundo o Guia Prático disponibilizado pelo Ministério da Agricultura:

Impulsionar uma mudança nos papéis tradicionais do pesquisador e dos pesquisados, já que ambos participam da determinação de quais e como coletar os dados; são processos de mão dupla.

Reconhecer o valor dos conhecimentos dos/as comunitários/as.

Funcionar como meio de comunicação entre aqueles que estão unidos por problemas comuns. Esta comunicação coletiva é uma ferramenta útil para identificar soluções. (BRASIL, 2011, p. 11).

A relação dialógica entre todos os sujeitos envolvidos na pesquisa atravessa o DRP, respeitando a sabedoria e a cultura da comunidade, suas representações e suas percepções acerca do objeto, seus problemas e seus objetivos coletivos ainda a se conquistar. A pesquisa desenvolve-se dentro de uma relação de escuta e de aprendizado, uma via endógena de desenvolvimento dos saberes. Implica intervenções e construção de proposições viáveis e coletivas. Meyer (1993, p. 3) observa que a concepção de conscientização, tanto da população rural quanto do pesquisador, a crença na capacidade da própria população em analisar sua realidade e construir projetos influenciou muito a filosofia do DRP (MEYER, 1993, p. 3).

Tal filosofia começa a ser cada vez mais utilizada, porém ainda de forma tímida, no campo das pesquisas nacionais. Além disso, harmoniza-se com a perspectiva dos Mestrados Profissionais em Educação que têm como característica pesquisas implicadas com a realidade, com os sujeitos, engajadas, que venham com o viés interventivo e propositivo.

Uma busca realizada no banco de dados de pesquisas nacionais, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em 9 de junho de 2021, foi possível compreender melhor como as pesquisas vêm utilizando esse veículo de diagnóstico, pesquisa e intervenção. Os resultados mostraram-nos que, nos últimos 21 anos, apenas 81 pesquisas, nas diversas áreas do conhecimento, utilizaram esse

recurso como fonte de construção de dados e intervenção. Destas, dez pesquisas são de Doutorado; 62 pesquisas, de Mestrado Acadêmico; e nove, de Mestrado Profissional (Tabela 1). Para essa busca, seguimos o protocolo utilizando o operador booleano aspas (“”) para categoria de busca – Diagnóstico Rural Participativo –1999 até 2020.

Tabela 1 – Dispersão das pesquisas por área de conhecimento

Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde	Ciências Humanas	Ciências Aplicadas	Engenharias	Multidisciplinar	Total
31	1	1	9	2	5	32	81

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Dessas 81 pesquisas encontradas, distribuídas em 39 universidades brasileiras, apenas 15 são ligadas a programas de universidades da região Norte e 12, ao Nordeste do país, sendo uma delas a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Contudo, o que é importante destacarmos, aqui, é que, desse quantitativo, apenas nove são da área das Ciências Humanas, nossa área de estudo, pesquisa e atuação; e, dessas nove, uma pesquisa (FAVACHO, 2010) é ligada à área da Educação, porém ainda ligada às questões agrícolas, ao meio ambiente, mesmo que seja o desenvolvimento pedagógico de um componente curricular específico de um curso também ligado à Educação Ambiental e Agrícola. O Quadro 1 traz o painel demonstrativo dessa pesquisa.

Quadro 1 – Pesquisa na área de Educação

Informações iniciais	Fernando Sarmento Favacho. <i>Desafios pedagógicos da integração disciplinar na cultura de caprinos e ovinos</i> . 2010. Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).
Objeto de estudo	Disciplina Cultura de ovinos e caprinos.
Objetivo	Refletir sobre uma proposta pedagógica integrando conhecimentos básicos e técnicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Castanhal em proposição a um ensino integrado, a fim de compreender como a disciplina Cultura de ovinos e caprinos poderia contribuir com ações pedagógicas integradas.
Método e dispositivo de pesquisa	Diagnóstico Rural Participativo e Etnografia pela Observação Participativa Zootécnica.
Principais inserções teóricas	Albergoni e Pelaez (2007); Balsan (2006); Ciavatta (2005); Duarte (2002); Freire (1983); Frigotto (2004); Frigotto e Ciavatta (2003); Gadotti (2006); Santomé (1998); Saviani (1987, 1996, 2008).
Resultados	A formação dada por meio da disciplina Cultura de ovinos e caprinos é pautada na transmissão de técnicas assimiladas em currículos disciplinares priorizando instrumentais demandados pelo mercado de trabalho capitalista. Tal fato evidenciou uma visão inócua dessa formação profissional. A pesquisa mostrou que a inter e/ou a transdisciplinaridade são perspectivas de integração, adequadas para a formação técnica orientando os educandos para uma percepção mais crítica de realidades como dos assentamentos rurais e suas agriculturas familiares. Os conhecimentos científicos se combinaram momentânea e/ou definitivamente aos saberes comuns dos educandos e agricultores gerando um processo de síntese, permitindo a reflexão sobre diversas faces dessa realidade acarretada pela visão ampliada dos sujeitos envolvidos nessa lógica integrada de formação. A criação de ovinos no assentamento, lócus da intervenção da pesquisa, é regida pelo saber tradicional dos agricultores desde a construção dos apriscos até o modo de manejar o rebanho. As ovelhas não são prioridades nesse sistema de produção e se revelam importantes no autoconsumo e na renda extra das famílias. A ação interdisciplinar revelou que o sistema de criação de

	ovelhas no Assentamento dissimula algo para além da ausência de tecnologias específicas para essa realidade materializada na pobreza e na falta de assistência técnica, causadas pelo abandono de homens e mulheres que se propõem a produzir alimentos para sociedade dita moderna.
Palavras-chave	Conhecimentos. Ensino Integrado. Agricultura Familiar. Ovinocultura.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A pesquisa de Favacho (2010) aproxima-se das atividades de extensão rural ao utilizar cinco ferramentas do DRP, a saber: Mapa de comunidade; Mapeamento histórico; Calendário sazonal e rotina diária; Realidade e desejo; e Caminhada transversal. Tais atividades contribuíram para o mapeamento geográfico da comunidade, das áreas cultiváveis, das áreas de caprinocultura, do calendário de tempo e da rotina diária. Esses instrumentos podem contribuir para refletir as questões de trabalho doméstico, trabalho na lavoura, as divisões sociais de trabalho nesse contexto. Podem, ainda, demarcar datas e eventos importantes para a comunidade, construindo uma linha do tempo. Foi possível percebermos que o pesquisador pode, a partir dessas ferramentas, construir um diagnóstico das dificuldades e, em conjunto, realizar um levantamento de possibilidades de enfrentamento dos problemas, além de planejamento diante do que se deseja alcançar para a comunidade, além de uma caminhada reflexiva, retomando todo o percurso da pesquisa diante das atividades realizadas.

A pesquisa de Favacho (2010) levou-nos às seguintes indagações: O dispositivo de busca (DRP) pode ser um “risco” para a pesquisa em Educação? O DRP pode se tornar uma potencialidade, algo “novo”, para colaborar com as pesquisas nas Ciências Humanas, em especial nas pesquisas em Educação e Diversidade? Esse dispositivo de pesquisa contribuirá para o atendimento dos objetivos dos Mestrados Profissionais?

É relevante que pontuemos as três fases principais do DRP, a saber: “Apresentação à comunidade”, “Análise da situação” e “Análise dos dados”. A seguir, ao passo que citamos essas três fases, descreveremos a experiência da pesquisa em Educação e Diversidade com o dispositivo.

Em se tratando da primeira fase – “Apresentação à comunidade” –, o Guia Prático de DRP (BRASIL, 2011) afirma que se trata do primeiro contato com a comunidade e marca todo o processo, pois apresenta os objetivos, os procedimentos e as limitações da pesquisa, além de fomentar a adesão a ela. Em relação a esta pesquisa, esse momento de apresentação foi realizado em novembro de 2019, em uma reunião da Associação Comunitária da localidade com os moradores de Cazumba. Houve a apresentação dos objetivos da pesquisa, o objeto foco da pesquisa e uma breve discussão sobre as categorias “Lugares de memória” e “Práticas colaborativas de educação”. O objetivo principal do encontro era conquistar a adesão da comunidade para, assim, dar prosseguimento à pesquisa e, também, para compreender os conceitos que envolviam as categorias, uma exploração inicial relevante para entender o papel da pesquisa com a comunidade. A reunião contou

com a presidente da associação, o vice-presidente, a secretária e, ainda, 12 membros sócios/as (dois homens e dez mulheres), com idades entre 35 e 73 anos.

Nessa primeira fase, foram definidos os sujeitos da pesquisa, a partir do critério de maior atuação na comunidade entre os/as sócios/as. Esses sujeitos foram, portanto, os/as colaboradores/as das atividades que foram realizadas nas etapas seguintes. Iniciamos com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a apresentação dos objetivos da pesquisa e a conquista da adesão pelos/as colaboradores/as. Essa pesquisa contou com aprovação do Comitê de Ética da Uneb.

Na segunda fase da intervenção do DRP – “Análise da situação” –, utilizou-se uma das ferramentas interventivas – a “Árvore dos Sonhos” –, para a obtenção das narrativas necessárias e para atender aos objetivos propostos para a pesquisa. Essa é a fase de colocar em prática o amplo leque de recursos do DRP. O estudo de suas ferramentas faz-se necessário para a escolha daquela que mais se adequará aos propósitos da pesquisa, sendo a flexibilidade e a criatividade importantes para não enxergá-las como práticas roteirizadas e imóveis. Elas podem ser adequadas e movimentadas ao longo das necessidades do campo de pesquisa.

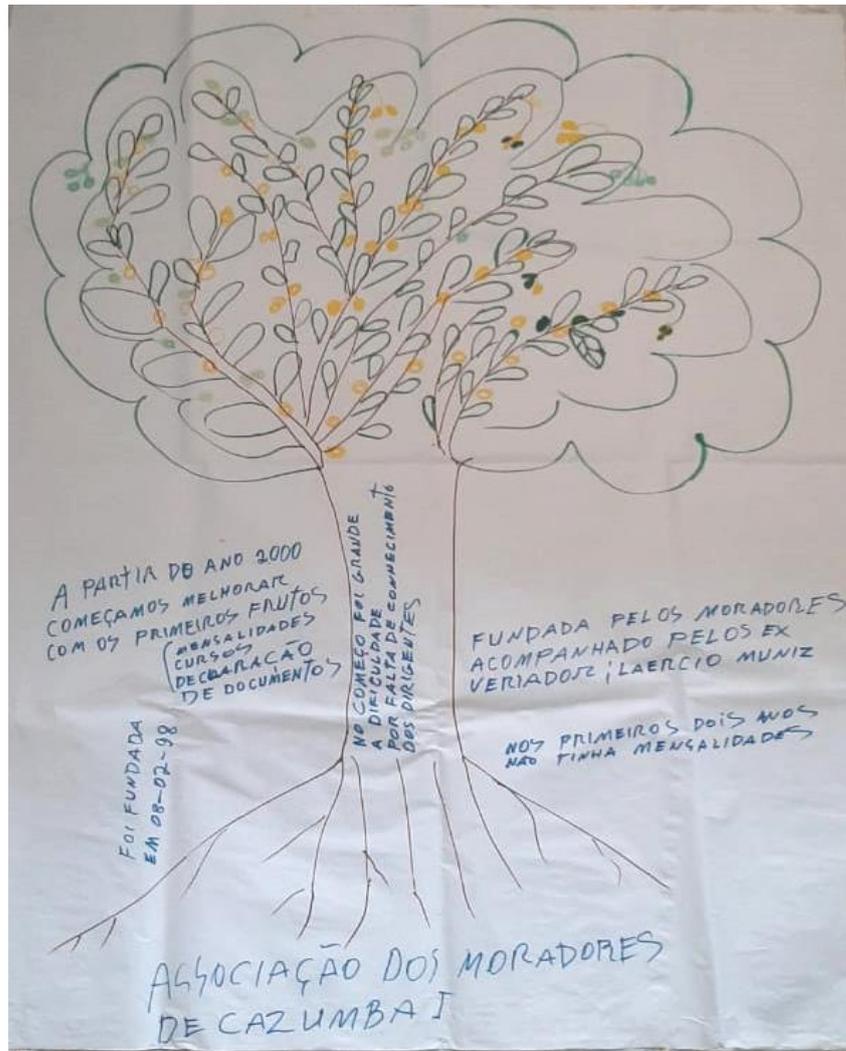
Esse segundo momento aconteceu em janeiro de 2020, no prédio da sede da Associação de Moradores de Cazumba, o que nos deu subsídios para enriquecer a análise documental, historizar o objeto de estudo, analisar o seu percurso, os pontos fortes, as dificuldades, e “sonhar” com ações futuras para alcançar ou fazer a história do museu acontecer. Além de permitir projetar as expectativas futuras, os sonhos da comunidade sobre o Museu Quilombola (lugar de memória – objeto central da pesquisa) guiaram os desdobramentos/produto da pesquisa, entre outros aspectos sociais da comunidade, como o envolvimento político, cultural, e em novas categorias para a pesquisa, como empoderamento e ancestralidade.

Contamos com a participação de 21 pessoas, todas sócias da Associação de Moradores, sendo quatro homens e 17 mulheres, em uma faixa etária de 40 a 89 anos de idade. Todas essas pessoas eram moradoras natas da comunidade. A maioria dos/as colaboradores/as são idosos/as.

Com a Árvore dos Sonhos, conseguimos construir colaborativamente os dados que puderam atender aos objetivos da pesquisa, uma vez que trouxe à tona as necessidades da comunidade e as expectativas futuras quanto ao Museu Quilombola de Cazumba, o que permitiu a construção de desdobramentos possíveis. Dessa forma, pudemos perceber nuances da história, das memórias coletivas, aspectos culturais, entre outros fatos relevantes que enriqueceram o estudo. O desdobrar da pesquisa permitiu-nos uma inserção social ao contribuir com a comunidade, pois, por meio dessa intervenção, nasceu o produto da pesquisa, que casou com o objetivo e com os sonhos projetados na Árvore construída pela comunidade.

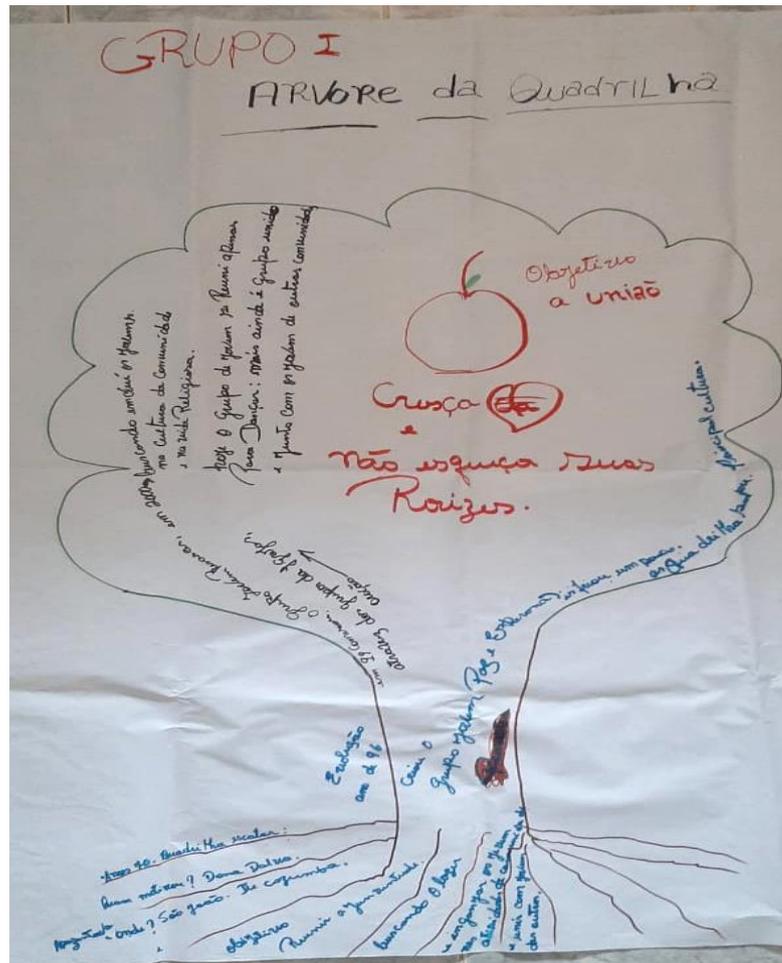
Os materiais usados foram: papel metro, hidrocor e pilotos de diversas cores, para papel. Os grupos foram formados livremente após descrição da proposta de trabalho, conforme mostram as Figuras 1, 2 e 3.

Figura 1 – Árvore dos Sonhos, representação da Associação Quilombola de Cazumba, 2020



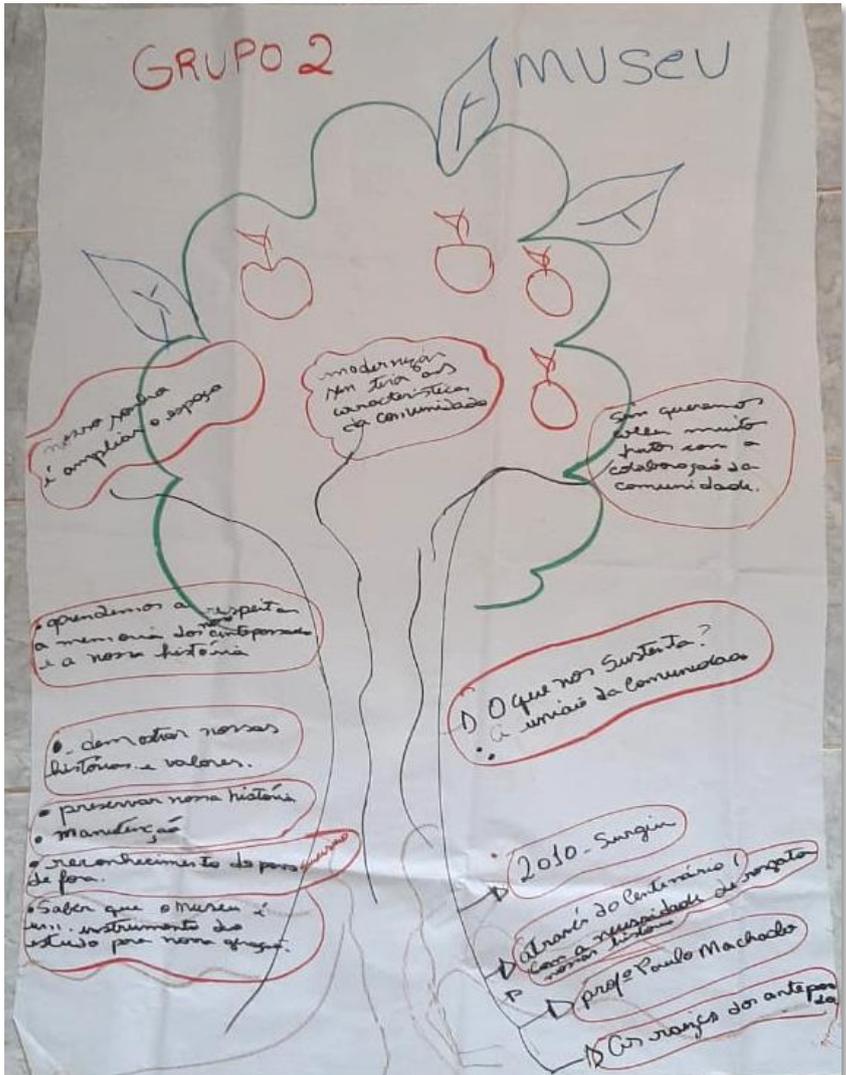
Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Figura 2 – Árvore dos Sonhos, representação da Quadrilha Junina Renascer de Cazumba, 2020



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Figura 3 – Árvore dos Sonhos, representação Museu Quilombola de Cazumba, 2020



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

A terceira fase foi a “Análise dos dados”. Nesse momento, revisitamos as narrativas que foram externadas e registradas durante a atividade e realizamos a descrição densa das falas, para triangular as informações com os teóricos para aprofundamento das categorias que sugeriram.

A forma como os participantes encontraram para desenvolver a atividade e percorrer suas memórias por meio da Árvore dos Sonhos permitiu, além de historicizar e desenvolver a vida da árvore, em analogia ao objeto de estudo, problematizar suas experiências e suas expectativas. Tais expectativas foram colocadas como “sonhos”, simulando os frutos que ainda iriam colher, e se tornaram os desdobramentos/produtos da atividade interventiva, que deu início à proposta de construção ou de ampliação do Museu Quilombola de Cazumba, por meio digital, utilizando o campo da Internet para tal.

Durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2020, nós tivemos a possibilidade de cumprir o calendário previsto pelas pesquisadoras ao realizar as aproximações no final de 2019 e início de 2020. Após esse período, a comunicação deu-se apenas por meio de chamada telefônica até o mês de agosto de 2020, pois grande parte dos/as colaboradores/as eram idosos/as e a presença das pesquisadoras poderia colocar em risco a saúde de todas essas pessoas. Após exame clínico atestando a negatividade de contato com o Coronavírus, pudemos visitar a comunidade rural quilombola de Cazumba. E foi a partir do fortalecimento do uso das tecnologias que surgiu a ideia de utilizar tal instrumento para possibilitar a realização do “sonho” apresentado na atividade da Árvore para o Museu. A proposta foi utilizar a tecnologia, o campo das mídias digitais, para ampliar o Museu Quilombola de Cazumba e, assim, alcançar ainda mais pessoas para visita e ressoar os conhecimentos dessa comunidade, por meio de sua história, da pesquisa e do lugar de memória – o Museu.

O contato direto na comunidade foi realizado também devido ao fato de uma das pesquisadoras ser moradora da comunidade quilombola vizinha. São comunidades que estiveram, em todo o período pandêmico, até os dias atuais, com baixíssimo número de casos registrados de Coronavírus, fato que se deve, talvez, por serem áreas rurais, distantes dos espaços urbanos de maior circulação de pessoas.

A experiência com o DRP e, com ele, a Árvore dos Sonhos, trouxeram novas paisagens para a construção das pesquisas em Educação e Diversidade, em específico para as metodologias para esse tipo de pesquisa. A possibilidade de readequar, reconstruir, sentir e verificar trouxe mudanças e reverberou em intervenções, contribuições e maior aproximação com o objeto e com os/as colaboradores/as. Isso nos faz deduzir que os caminhos metodológicos podem ser reinventados e serem tecidos de novas formas, mais contextualizadas, próximas, significativas, sem a perda do rigor metodológico, acrescentando novos fios a essa tessitura.

Considerações finais

Percebemos que dentro das pesquisas em Educação e Diversidade, no contexto do Mestrado Profissional, as decisões tomadas para o “artear” metodológico foram de grande relevância para alcançar não apenas os objetivos traçados para a pesquisa, mas também para situar um novo caminho para a pesquisa em Educação e Diversidade, no sentido de nos apresentar o quão potente é desvelar os processos paradigmáticos e epistemológicos diante das decisões e das escolhas que precisam ser tomadas em uma pesquisa. Assim, um novo conhecimento surge na criação de novas possibilidades.

Acreditamos que o uso do DRP nesta pesquisa nos deu subsídios para considerá-lo como dispositivo potente para as pesquisas em Educação, em especial nos Mestrados Profissionais, os quais apresentam, em seu bojo, a característica de as pesquisas se implicarem e se engajarem com a realidade social, propiciando intervenções conjuntas e colaborativas.

O guia do DRP apresenta a “Árvore dos sonhos” como uma metáfora e a intitula como “Árvore de problemas”. Entretanto, a adaptação do título da ferramenta o aproximou com a “boniteza” da descoberta que aprendemos com Paulo Freire, ou o “entusiasmo” citado por bell hooks em suas obras, também de característica freiriana. Utilizamos, desse modo, o recurso não como um buscador de problemas, mas como sonhos, desejos, necessidades, para, juntos, encontrar soluções viáveis para alcançar. Assim, a construção coletivamente engendrada da árvore seria uma forma “arteadora” de exercer a flexibilidade e a criatividade, em uma complexa inter-relação entre as crenças, os conhecimentos e as práticas.

Percebemos que o recurso utilizado, a Árvore dos Sonhos, começou na ramificação de suas raízes, que são profundas e aéreas; todavia, em vários pontos, há interconexões. Suas raízes e seus galhos representam o crescimento, o sustento, o percurso, os desafios e as potencialidades que crescem, floram e frutificam em sonhos, em possibilidades, em esperanças, em reais transformações que nascem, comungam e atendem a todos/as de uma comunidade.

Freire (1996, p. 16) nos diz que “[...] só somos porque estamos sendo. E estar sendo é à condição, entre nós, para ser”. Esse recurso freiriano ensinou-nos que “sou, porque nós somos” e não é apenas existir para humanizar-se, mas estar sendo um “nós”, para que todos, em comunhão, humanizem-se. A Árvore dos Sonhos revelou-nos raízes que se aprofundaram e se revelaram complexas, apresentando novas categorias que se desdobraram no produto da pesquisa e continuam a ressoar.

Referências

ALBERGONI, L.; PELAEZ, V. Da Revolução Verde à agrobiotecnologia: ruptura ou continuidade de paradigmas? *Revista de Economia*, Curitiba, v. 33, n. 1 (ano 31), p. 31-53, jan./jun. 2007.

BALSAN, R. Impactos decorrentes da modernização da agricultura brasileira. *Campoterritório: Revista de Geografia Agrária*, v. 1, n. 2, p. 123-151, ago. 2006.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário. *Diagnóstico Rural Participativo*. 2011. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Guia_DRP_Parte_1.pdf. Acesso em: 3 set. 2018.

ClAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, Niterói, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>

FAVACHO, F. S. *Desafios pedagógicos da integração disciplinar na cultura de caprinos e ovinos*. 131 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4401/2/2010%20-%20Fernando%20Sarmiento%20Favacho.pdf>. Acesso em: 9 de jun. 2021.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-90. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, T. A. *Resenha: Epistemologia e pesquisa em educação – Professor Dr. Silvio Sanchez Gamboa*. Campinas: Unicamp, abr. 2005. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepistemic/arquivos/Telma.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

MEYER, M. *Participando en el cambio: una evaluación del diagnóstico rural participativo*. Santa Cruz, Bolívia: Dirección de Programas de Investigación y Desarrollo (DPID)/Universidade NUR, 1993.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLIKOWSKI, W.; BAROUDI, J. Studying information technology in organizations: research approaches and assumptions. *Information Systems Research*, v. 2, n. 1, p. 1-28, mar. 1991.

SÁ, E. C. de. *O Artear de si e do outro: lugares de memória como prática colaborativa em educação: Museu Quilombola de Cazumba*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2021.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da UFSM*, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.5902/198346591555>

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 151-166.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

WALSHAM, G. *Interpreting information systems in organisations*. West Sussex: John Wiley & Sons, 1993.