

ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR

METHODOLOGICAL STUDIES OF RESEARCH: A TRANSDISCIPLINARY APPROACH

Jarles Lopes de Medeiros¹

Gisafran Nazareno Mota Jucá²

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma experiência metodológica que agregou diferentes procedimentos: História Oral, abordagem etnográfica, método comparado, História Cultural e Análise do Discurso, os quais se coadunaram em prol da elucidação e análise do objeto de estudo. Além de descrever as especificidades de tais procedimentos, é objetivo contribuir para a reflexão acerca da escolha de métodos múltiplos na condução de pesquisas. A transdisciplinaridade enriquece as análises experimentais em ciências humanas, uma vez que as respostas às suas problemáticas não se apresentam facilmente. Os resultados apontam para uma compreensão mais sincera das categorias propostas. É fundamental que o pesquisador assuma uma postura transdisciplinar diante dos estudos acadêmicos, buscando cercar as intenções de análises com procedimentos que visem à compreensão das mesmas.

Palavras-chaves: Transdisciplinaridade. Metodologia. Pesquisa Acadêmica.

Abstract

The article presents the results of a methodological experience that added different procedures: Oral History, ethnographic approach, comparative method, Cultural History and Discourse Analysis, which were in line with the elucidation and analysis of the object of study. In addition to describing the specificities of such procedures, it is intended to contribute to the reflection about the choice of multiple methods in conducting research. Transdisciplinarity enriches the experimental analyzes in human sciences, since the answers to their problems do not present themselves easily. The results point to a more sincere understanding of the proposed categories. It is fundamental that the researcher assumes a transdisciplinary attitude towards academic studies, seeking to surround the intentions of analysis with procedures aimed at understanding them.

¹ Doutorando e Mestre em Educação (UFC). Especialista em Psicopedagogia (FALC). Pedagogo (UECE) e Licenciado em Língua Portuguesa (FGF). Professor Substituto no Curso de Pedagogia da UECE. E-mail: jarlelope@gmail.com

² Pós-Doutor em História Urbana (UFRS), Doutor em História Social (USP), Mestre em História (UFPE) e Licenciado em História (FAFICE). Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professor da Pró-Graduação, Mestrado e Doutorado, da UFC. E-mail: gisafranjuca@gmail.com

Keywords: Transdisciplinarity. Methodology. Academic Research.

1. CAMINHOS DE PESQUISA

Para realização de uma pesquisa científica se torna difícil restringi-la ou compartimentá-la a um único procedimento metodológico, podendo incorrer no risco das limitações investigativas. As abordagens podem ser múltiplas, sendo necessária uma conjugação de vários procedimentos para o seu desenvolvimento, como pesquisa bibliográfica, observação do campo investigado, entrevistas e análise das fontes, dentre outros. No entanto, é fundamental ter consciência do referencial teórico que orienta a matriz metodológica do trabalho. O desenvolvimento da metodologia de uma pesquisa exige amadurecimento e reflexão para que o pesquisador, nas palavras de Ghedin e Franco (2006), não fique refém do objeto.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada para a Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará. O referido trabalho teve como objetivo principal analisar o discurso docente acerca das percepções que os professores possuem sobre os temas relacionados à sexualidade, gênero e diversidade sexual. Constatou-se que as concepções pessoais dos professores, as quais integram os seus discursos, balizam suas práticas pedagógicas, algumas impregnadas de preconceitos e/ou estereótipos ao abordarem os elementos da sexualidade humana na escola.

Para realizarmos a pesquisa anterior, objetivando delinear um discurso que representasse o corpo docente, a partir de suas falas, foi preciso articular diferentes procedimentos metodológicos. O caráter qualitativo da pesquisa permitiu exercitar o diálogo entre diversas áreas epistêmicas. O presente artigo é fruto dessa experiência com a pesquisa e tem como propósito suscitar nos pesquisadores a reflexão acerca da importância de uma abordagem transdisciplinar na construção de uma investigação acadêmica. Doravante, para que o texto não fique repetitivo, referir-nos-emos à pesquisa realizada para a Dissertação de Mestrado como: *aquela pesquisa, projeto de pesquisa, aquele estudo, aquele trabalho, estudos, pesquisa e/ou trabalho.*

Dessa forma, optamos por descrever as etapas da pesquisa destacando, principalmente, a matriz teórica que orientou a metodologia. Inicialmente, partimos dos estudos culturais,

tendo a História como o fio condutor, onde o movimento transdisciplinar foi privilegiado, o que se tornou necessário para realizar o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

2. A ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR, A HISTÓRIA CULTURAL E OS ESTUDOS FOUCAULTIANOS

A transdisciplinaridade se caracteriza pela aproximação entre diversas áreas do saber. Ao iniciar as pesquisas teóricas para o desenvolvimento *daquele estudo*, não tínhamos delimitado um conceito específico para a abordagem. Embora existisse o intercâmbio entre diferentes ciências (Educação, História, Sociologia e Psicologia), considerávamos essa aproximação algo natural, subentendido, não sendo necessário conceituar tal conexão. Foi durante as aulas do componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/FACED), *Seminário Transdisciplinaridade, História Cultural e História Comparada*³, que foi possível compreender a complexidade da transdisciplinaridade e articulá-la teórica e metodologicamente aos *estudos* de forma consciente.

Foi destacado ao longo do Seminário que nenhuma ciência é tão autônoma ou completa a ponto de dar conta da complexidade do real, não existindo saber absoluto. Daí a importância da transdisciplinaridade, de conhecer os limites de cada área a fim de articular os diversos campos do conhecimento de forma colaborativa. Embora inicialmente o termo tenha sido utilizado de maneira simplista, e ainda o é por muitos, convém destacar o seu conceito:

A transdisciplinaridade não é uma superestrutura, um método *a priori* nem uma metodologia geral. Ela mais é um procedimento, atitude ou navegação entre as linhas do saber, de forma contextualizada e referida a um problema específico e de interesse mútuo, ou seja: transporte e tradução (BRANDÃO, 2008, p.26).

Dosse (2003) considera que é o movimento transdisciplinar que assegura o diálogo entre as ciências da natureza, filosofia e ciências humanas. Esclarece-nos sobre a diferença entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A primeira estaria relacionada a uma divisão dos saberes, onde em cada qual existiria um proprietário (especialista) que deteria o poder sobre o assunto em questão, caracterizando-se pela justaposição dos pontos de vista, sem existir um cruzamento efetivo.

³Cursada ao longo do semestre 2016.1.

A transdisciplinaridade propõe o diálogo e a reunião de vários especialistas em prol da compreensão e da resolução dos problemas humanos, reconhecendo os limites de cada campo epistemológico e buscando não rompimentos, e sim aproximações e alianças com outras áreas do saber, abrindo espaços para novas perspectivas. Ao invés de conjurar autores que apresentassem perspectivas de análise histórico-sociológicas distintas, optamos pelo diálogo sob a perspectiva da transdisciplinaridade.

Outra teoria que se encontra na base metodológica *daquele estudo* são os estudos culturais, tendo a História como um fio condutor. Para a condução da narrativa, apoiamo-nos em Foucault (2014, p.65) quando destaca que “[...] as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se complementarem”. Utilizamos como estratégia de pesquisa a não linearidade, realizando movimentos de ida e volta sobre o mesmo fato.

O filósofo aponta que o fazer histórico de hoje se desprende do fato isolado ou dos grandes feitos de outrora. Novas ópticas, outros marcos, múltiplos ângulos, devendo-se conceber os discursos como um conjunto de acontecimentos, onde a análise articula noções de regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência e transformação. A *Análise do Discurso*, por exemplo, considera diferentes perspectivas, assemelhando-se ao trabalho dos historiadores:

A *História Cultural* se caracteriza por discutir temas que transbordam os limites da razão. A abordagem permite a análise acerca de uma multiplicidade de temas e fenômenos a serem investigados, dedicando-se, principalmente, às diferenças e particularidades, sem homogeneizações. Ao invés de conceber uma cultura em detrimento da outra, observa os impactos que as civilizações exercem mutuamente, sendo cada vez mais difícil definir as fronteiras da *História Cultural*.

O enfoque permeou a construção de uma narrativa histórica realizada sobre sexualidade e educação no *estudo anterior*, ambos os conceitos relacionados a contextos sociais e temporais distintos, porém em constante diálogo. Burke (2005) adverte que não seria fácil delimitar o que faz parte da cultura, uma vez que os seus elementos estão entrelaçados e se relacionam com dimensões que escapam à esfera das nações. Portanto, as fronteiras de alcance da *História Cultural* são ilimitadas, podendo variar de acordo com a significação e o enfoque do pesquisador. O autor orienta que para uma melhor compreensão do termo se torna

fundamental “[...] deslocar a atenção dos objetos para os métodos de estudo” (BURKE, 2005, p.9).

Levando em consideração o movimento transdisciplinar e a influência da *História Cultural* na matriz metodológica, os estudos foucaultianos perpassam toda a *pesquisa*, funcionando com uma espécie de *coluna dorsal*, desde a teoria, onde foi possível construir uma narrativa histórico-social, discutindo as categorias propostas, como, também, na análise do discurso das fontes (fala dos professores). O objeto e os objetivos da pesquisa foram tratados dentro de uma abordagem foucaultiana. O desafio consistiu em levar a problemática construída por Foucault (2011 e 2014), a qual engloba a tríade *desejo-saber-poder*, para o campo educacional e discutir os problemas que sua teoria suscitou ao longo do *trabalho*.

Destacada a teoria que orientou a matriz metodológica do *estudo*, a qual funcionou como um movimento transversal, perpassando todo o *trabalho*, a seguir, detalharemos os procedimentos metodológicos utilizados em diferentes momentos. A minúcia se tornou necessária para que fosse possível compreender como se sucederam as etapas do estudo até constituir a *pesquisa* completa. Dentre tais procedimentos estão: a comparação, a abordagem etnográfica em educação, a História Oral e a Análise do Discurso.

3. ANÁLISE DO DISCURSO

Ao analisar o discurso docente, enfrentou-se o desafio de se debruçar sobre as conexões da linguagem com o social. Embora os sujeitos da *pesquisa* tenham sido nove professores de Educação Básica, tendo em suas falas o ponto de partida para a objetivação das análises em torno de suas concepções sobre os temas propostos, a estruturação de tais discursos se baseou numa ideologia externa, pertencente ao campo social mais amplo.

Brandão (2012) salienta para se conceber a importância da dimensão histórica na análise discursiva, uma vez que o sujeito é essencialmente histórico, portanto, ideológico, estando a sua fala marcada historicamente e socialmente. Há uma relativização, uma comparação entre o discurso do sujeito que professa (emissor) e o discurso do outro que o recebe (destinatário). Existe um percurso entre a construção mental do discurso que o sujeito elabora

até a sua enunciação externa ao outro, existindo uma orientação social discursiva, “[...] buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos (BRANDÃO, 2012, p. 8).

Nessa relação, a autora destaca dois níveis do discurso: o *intradiscursivo*, o qual se relaciona com o planejamento da fala do emissor para o destinatário; e o *interdiscursivo*, caracterizado pelo envolvimento de discursos historicamente construídos que emergem na fala do sujeito. Portanto, “[...] questiona-se aquela concepção do sujeito enquanto ser único, central, origem e fonte do sentido, formulado inicialmente por Benveniste, porque na sua fala outras vozes também falam” (BRANDÃO, 2012, p. 59).

A análise discursiva não se restringe ao objeto/texto. É preciso considerar que os elementos constituintes do discurso presente em determinado texto ou fala se encontram no campo social mais amplo. Trata-se de uma análise complexa e polimorfa da linguagem, podendo ser vista de diferentes ângulos analíticos.

Brandão (2012), fundamentada nos estudos foucaultianos, destaca alguns elementos sobre o conceito de discurso e sua formação, destacando as ideias do filósofo a respeito do tema, o qual considera que os discursos são uma dispersão, não sendo formados por uma raiz única. Nesse sentido, a *Análise do Discurso* se debruça sobre essa dispersão, buscando conjurar as regras que formam o formam. De acordo com a autora, Foucault denominou tais preceitos de *Regras de Formação*, a partir das quais é possível delimitar os componentes formadores do discurso, tais como:

[...] os *objetos* que aparecem, coexistem e se transformam num “espaço comum” discursivo; os diferentes *tipos de enunciação* que podem permear o discurso; os *conceitos* em suas formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os *temas e teorias*, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias (BRANDÃO, 2012, p. 32).

Trata-se de um sistema de relações entre sujeito, objeto, linguagem, contexto temporal, político e social o qual o sujeito que profere está inserido. A relação entre esses elementos compõe, não de forma linear, o discurso. Uma pesquisa que se propõe utilizar a análise discursiva como uma de suas metodologias busca compreender uma rede de sentido estabelecida pela conexão de diferentes fatores internos e externos ao objeto discursivo, seja um sujeito ou um documento. Essas regras “[...] caracterizam a ‘formação discursiva’ em sua

singularidade e possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade. Regularidade que é atingida pela análise dos enunciados que constituem a formação discursiva” (BRANDÃO, 2012, p. 33).

Comumente, compactuamos com a ideia de que temos a liberdade para falar ou debater o que quisermos. No entanto, Foucault (2014) questiona essa liberação ao apontar que a produção discursiva é pautada numa engrenagem de poder externa ao sujeito que seleciona, regula e distribui o discurso. Tal aparato tem como objetivo preservar o poder, afastando possíveis ameaças. Através do silenciamento e da interdição, busca-se preservar a ideologia e o comando do discurso, uma vez que “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 9).

A análise foucaultiana se tornou essencial para a compreensão das ideias relacionadas aos discursos propostas na *pesquisa*. Alguns desses são principiológicos, dando origem a outros, como é o caso dos textos sagrados que vêm sendo reproduzidos há séculos, às vezes erroneamente, com diferentes intuitos. Sobre a *Análise do Discurso*, Foucault (2014) adverte que é preciso:

[...] não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade (FOUCAULT, 2014, p. 50).

Partindo de tal princípio, é possível fazer uma analogia entre o discurso e as *partes que compõem um rio* e ao seu trajeto a fim de compreender a sua complexidade. No caso específico da *pesquisa*, para compreensão do discurso docente, o *rio principal* seria a fala dos professores. Ao longo de seu *percurso*, existem vários *afluentes* que fazem com que ele se fortaleça e siga o curso, sem os quais o *rio* secaria ou diminuiria de tamanho. Os *afluentes* estão presentes ao longo do texto do *trabalho* e seriam os discursos legais, os textos sagrados, os textos políticos, o contexto histórico-sócio-cultural da instituição escolar, a formação docente, o livro didático, dentre outros.

Poderia listar aqui inúmeros *afluentes*. Para compreender o *curso do rio* é fundamental levar em consideração os seus *afluentes*. O *leito do rio* seria a subjetividade de cada

indivíduo, marcado por meandros que dão formas diferentes ao percurso. A *margem* seria o contexto social. Ao final do *percurso*, temos a *foz* ou *embocadura*, onde o *rio deságua*, que nessa analogia seria o discurso docente.

Brandão (2012) destaca que para que seja possível a compreensão do discurso, para a análise do enunciado como objeto, é fundamental considerar a situação em que o mesmo é proferido. A linguagem deve ser concebida como uma interação social, à qual se dá a partir da relação de fala e escuta entre os sujeitos, em que locutor e interlocutor o significam. O discurso articula os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos, onde “[...] a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia” (BRANDÃO, 2012, p.11).

A autora faz referência a Bakhtin ao destacar que a língua, além de ser um fato social, também está relacionada à manifestação individual de cada sujeito a partir da fala, à qual funciona como expressão ideológica. A linguagem está relacionada ao individual e ao coletivo, configurando-se como um fato social. A ideologia se manifesta, concretamente, por meio da linguagem, sendo esta um signo ideológico. “Dialogica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes” (BRANDÃO, 2012, p. 9).

Essa relação entre linguagem e língua com o campo social é fruto do diálogo entre diferentes estudiosos ao longo do século XX a fim de compreender os processos ideológicos presentes no discurso. A linguagem é uma produção social pautada na interação, configurando-se como via de acesso e permanência dos sujeitos no campo social. Portanto, seu estudo só é possível considerando o contexto histórico-social de produção do discurso, tendência essa que marca, a partir da década de 1970, a *Análise do Discurso*.

Sobre as origens da *Análise do Discurso* como campo disciplinar teórico e metodológico, a pesquisadora destaca que a perspectiva francesa foi fundamentada na interdisciplinaridade, agregando estudiosos de diferentes áreas em busca de compreender discursos distintos, tais como a Psicologia, a História e a Linguística. Por ter essa interface com diferentes campos do conhecimento, não se restringindo apenas aos aspectos linguísticos,

a *Análise do Discurso* assumiu um caráter polimorfo, sendo compreendida de diferentes formas, de acordo com propósitos diferentes.

Houve a necessidade de delimitar metodológica e conceitualmente essa área epistêmica que ganhava cada vez mais espaço entre analistas e estudiosos do discurso. Para não incorrer no risco de permanecer presa ao campo da linguística, embora a *Análise do Discurso* fosse fundamentada em aspectos linguísticos, consideraram-se outras dimensões em sua produção, tais como as instituições em que o mesmo é produzido e os conflitos histórico-sociais.

Tal competência não poderia se limitar apenas ao campo linguístico, mas, ao considerar este, levar em conta aspectos histórico-sociais, configurando-se, dessa forma, a competência socio-ideológica. Para tanto, aliou-se o linguístico e o sociológico, tendo como influência a concepção francesa de *Análise do Discurso* “[...] do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault (BRANDÃO, 2012, p 18).

Conceber e analisar o discurso docente são tarefas complexas, uma vez que envolvem condicionantes internos e externos ao indivíduo. Nas palavras de Foucault (2014), durante um estudo que busque a genealogia da formação do discurso, é preciso considerar sua formação dispersa, descontínua e regular. “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (p. 50). Segundo Brandão (2012), Foucault considera que:

[...] discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder [...] a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder (BRANDÃO, 2012, p. 37).

Quando iniciamos a pesquisa para a Dissertação de Mestrado, ainda na fase em que o projeto se delineava, não conseguíamos alcançar essa dimensão ampla e complexa do discurso, embora existisse a compreensão de que o sujeito falante não fala sozinho, que as suas concepções estão vinculadas a um contexto histórico-social e que, por conseguinte, não podem ser reduzidas a concepções pessoais sobre determinado tema. Tal compreensão não implica numa passividade do sujeito que discursa.

A subjetividade e o contexto histórico-social são os fios condutores que dão sentido à compreensão do discurso docente, o qual é permeado por relações que envolvem o *desejo-*

saber-poder. Nesse sentido, Foucault (2014) afirma que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (p. 10).

4. HISTÓRIA ORAL

Apesar da *Análise do Discurso* ter sido o procedimento fundante da *pesquisa anterior*, a *História Oral* não ficou em segundo plano, ambas se coadunaram. Ela propiciou um diálogo entre entrevistado e entrevistador, permitindo conceber este como sendo uma fonte que fala e dialoga. Ao longo do *trabalho* as falas dos sujeitos emergiram do texto. Em alguns momentos, o excesso do uso das falas pode ter gerado no leitor um cansaço, uma vez que muitas foram utilizadas com longos trechos. Porém, tornaram-se necessárias para ilustrar as problemáticas suscitadas. A *História Oral* permite essa abordagem por conceber a fala como uma fonte, não menos importante que os documentos escritos. Por esse motivo, a fonte fala por si mesma, não sendo necessária, algumas vezes, a sua análise.

É nesse ponto que indicamos que houve uma conexão, um diálogo metodológico entre a *Análise do Discurso* e a *História Oral*, embora ambas possuam abordagens distintas: enquanto a primeira concebe a fala como um meio através do qual o discurso se manifesta, tendo uma origem externa ao sujeito falante, a segunda tem na fala a fonte necessária para a análise, com uma origem interna, portanto, dotada de subjetividade.

De acordo com Amado e Ferreira (2006), o campo da *História Oral* é polimorfo, não se restringindo a uma simples técnica de coleta de dados com o uso de entrevistas e suas análises. Trata-se de uma construção que considera a subjetividade do pesquisador e do sujeito, a qual ordena os procedimentos do trabalho. Vai além de uma simples metodologia, sendo uma interrelação entre esta, a prática e a teoria.

As autoras suscitam a reflexão a respeito do conflito epistemológico que envolve a sua caracterização como disciplina, técnica de coleta de dados e metodologia, existindo, comumente, divergências entre autores. Para Alberti (*apud* JUCÁ, 2014), trata-se de uma área do conhecimento multidisciplinar, possibilitando diferentes abordagens, a qual, dependendo

dos objetivos do trabalho, pode ser método, técnica e fonte. Jucá (2013) valida a compreensão metodológica da História Oral, conceito esse utilizado na *pesquisa anterior*.

A partir das visitas à escola, foi realizada uma abordagem etnográfica, apresentando uma cartografia da região a qual a instituição está inserida, o que se tornou fundamental para a contextualização do lugar. Em seguida, ancorado no uso da História Oral, realizamos as entrevistas com os professores, por meio de um questionário semiestruturado, com perguntas abertas. Dessa forma, os sujeitos tiveram liberdade para falarem livremente sobre os temas, tendo no entrevistador um mediador, com perguntas de aprofundamento da discussão.

Esse método nos permitiu compreender as concepções dos docentes, uma vez que eles tiveram a oportunidade de desenvolver um raciocínio, não apenas respondendo perguntas. Uma das características dessa abordagem é a subjetividade que permite que os sujeitos explanem sobre o assunto com maior liberdade. Os professores apresentaram nuances diferentes sobre um mesmo fenômeno. Com a História Oral, os dados amadurecem, tendo no período das transcrições da fala um momento fértil de inspiração.

O entrevistador é um ouvinte, dotado, também, de subjetividade, não devendo interromper o outro, tampouco influenciar a respostas do entrevistado com suas concepções pessoais. É importante destacar que nunca se deve começar a entrevista do *zero*, sendo fundamental explicar os motivos da pesquisa, mantendo um contato mais próximo com os sujeitos. Para Amado e Ferreira (2008), os procedimentos de entrevista seriam apenas o primeiro passo, trata-se de uma construção ao longo do trabalho.

A *História Oral*, como procedimento metodológico, requer cuidado e rigor por parte do pesquisador. Possibilita uma diversidade de usos, sejam relacionados aos tipos de entrevistas, bem como na forma de análises e condução do trabalho. Sobre a ponderação com o recurso metodológico, Jucá (2013, p. 131):

Quem pensa ser mais fácil o uso das fontes orais do que a consulta aos documentos escritos é melhor desistir de tal opção metodológica, pois o trabalho exige muito mais do pesquisador, sem esquecer que o entrevistado não se apresenta como uma fonte muda, como um documento consultado, mas é uma fonte que fala e troca opiniões com o pesquisador, exigindo-lhe muito mais atenção e preparo nas atividades programadas.

Outro ponto a ser destacado o qual foi decisivo na condução das entrevistas foi o envolvimento intelectual e pessoal com o tema de pesquisa. “O pesquisador, antes mesmo de iniciar o procedimento de entrevista, tem algum conhecimento e compreensão do problema,

proveniente não apenas de seus referentes teóricos, mas também de sua experiência pessoal” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 71).

5. ESTUDOS HISTÓRICOS COMPARADOS

Outro ponto que se destacou como recurso metodológico foi a abordagem comparada. Antes de ingressar como aluno no PPGE/FACED/UFC, na Linha de História e Educação Comparada, não possuía conhecimentos sobre o assunto. A comparação surgia como um campo a ser conhecido. Aos poucos, fomos redimensionando o *projeto de pesquisa* a fim de lhe imprimir uma abordagem comparativa. Foi a partir das leituras dos livros publicados pela referida Linha, da Coleção História da Educação (CAVALCANTE; QUEIROZ; ARAÚJO, HOLANDA, 2011; 2012; 2013), que pude compreender a amplitude do termo nos estudos históricos e sociais.

O primeiro *achado* se deu na desmistificação do conceito. Compreendemos a comparação como uma perspectiva histórico-metodológica, a qual seria possível articular temas, fatos e culturas com o intuito de compreender determinados fenômenos no âmbito local, levando em consideração a perspectiva internacional, no caso *daquele trabalho* a sexualidade e a educação brasileiras à luz de teorias e fatos históricos oriundos do continente europeu.

Hoje consideramos que, desde o início dos *estudos* relacionados ao tema, a abordagem comparada esteve presente, uma vez que o tempo todo estávamos a relacionar o que ocorria na realidade brasileira à cultura europeia sobre a sexualidade, principalmente relacionando períodos históricos distintos não só daquele continente, mas, principalmente, no Brasil. Os fatos ocorridos na escola hoje não estão dissociados do tempo histórico e do espaço social mais amplo. A análise comparativa aponta que há inúmeras possibilidades de investigação. Dessa forma, percebemos, em consonância com o que diz Detienne (*apud* BASTOS, 2011), que o tempo todo estamos a comparar, estabelecendo analogias e destacando categorias comuns.

O outro é concebido como o ponto de partida para a comparação. Apesar dessa simplicidade no conceito, a abordagem se dá de forma complexa e criteriosa. Não se trata apenas de comparar um objeto ao outro, e sim observar e compreender como se dá as

construções, considerando seus contextos. Aproxima-se de um estudo que busca compreender as relações a partir de um dado fenômeno específico, levando em consideração outras realidades, buscando pontos de confronto e equilíbrio, sendo possível fazer um cruzamento de inúmeros fatores políticos, sociais, culturais, históricos e comportamentais, dentre outros. Como aponta Le Goff (*apud* BASTOS, 2011), com a comparação, o historiador pode aproximar generalidades e especificidades de realidades distintas a fim de perceber a originalidade de cada época, sociedade ou cultura.

[...] a comparação teria no campo da pesquisa social o mesmo papel da experimentação no âmbito das ciências naturais [...] a sociologia comparada não é apenas um ramo particular da sociologia, é a sociologia mesma, desde que ela saia do nível puramente descritivo para a explicação do fato (DURKHEIM *apud* CAVALCANTE, 2008, p. 253).

A perspectiva comparada enriqueceu a *pesquisa*, uma vez que permitiu outros olhares, novas propostas. Com a possibilidade comparativa, foi possível redimensionar as propostas de estudo, uma vez que a comparação se tornou procedimento metodológico, objeto e análise. Possibilitou compreender a sexualidade como um dispositivo histórico, percebendo suas nuances sociais e culturais até chegar à dimensão psicológica e subjetiva do sujeito.

Não seria possível fechar um conceito de sexualidade válido para todas as culturas e tempos históricos, tampouco seria possível padronizá-la a todos os indivíduos de uma determinada sociedade como ambiciona alguns por meio das instituições sociais. No entanto, tornou-se fundamental uma abordagem comparativa buscando aproximações e contrastes em períodos históricos distintos da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que se realizou um paralelo com a sociedade europeia, a qual está diretamente relacionada à nossa história e cultura devido ao processo de colonização. Cavalcante (2008, p. 259) enfatiza a importância de considerar o geral e o particular, destacando singularidades:

Na comparação é preciso superar a concepção da análise dos “fatos”, para a análise do “sentido dos fatos”. Há um esforço de ultrapassar o olhar central para os níveis intermediários de decisão e apreender toda a complexidade dos fenômenos da globalização e da localização, como dois momentos de dois processos históricos.

Sob o enfoque qualitativo, a socióloga analisa a história educacional de Portugal e sinaliza que parte dos historiadores repete e promove o discurso do atraso e lentidão com que o sistema educacional foi implantado naquele país. Essa concepção é fundamentada em um modelo de comparação que privilegia aspectos quantitativos, considerando como parâmetro

alguns países desenvolvidos na Europa que saíram à frente na corrida pelo desenvolvimento industrial, dentre eles a França e a Inglaterra. Um modelo de escola europeu emergiu como referencial, sendo, desde então, o parâmetro a ser seguido pelas demais nações. Tal perspectiva vai além da simples comparação entre duas realidades distintas. Não se trata de comparar dados, e sim verificar o que é singular em cada estudo, realizando métodos comparativos de coleta e análise de dados.

6. CAMINHOS ETNOGRÁFICOS

A *pesquisa* possui, também, um caráter de cunho etnográfico, uma vez que além do estudo teórico, o qual foi possível destacar os aspectos acerca da sexualidade e educação, foi realizada uma observação direta da escola e do seu entorno social, oferecendo uma espécie de *fotografia* ao leitor. Utilizamos o termo *fotografia* por concebermos a etnografia como uma descrição. O desafio etnográfico consistiu em realizar uma aproximação com o real, sem juízos de valor ou acusações maniqueístas em torno dos ritos e crenças manifestados na instituição escolar.

Sabemos dos limites de uma pesquisa realizada em um curto período de tempo⁴, e qualquer tentativa de uma descrição fidedigna da realidade escolar soaria mais como uma caricatura, destacando pontos extremos e facilmente observáveis. O objetivo foi suscitar reflexões a partir do estranhamento e da desnaturalização de certos eventos para, enfim, aproximar-nos da compreensão.

Sobre etnografia, Lustosa (2003), fundamentada em diversos estudos metodológicos, adverte para os riscos de conceber qualquer pesquisa empírica qualitativa como um estudo etnográfico. Este tipo de pesquisa se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o campo a ser investigado e sua preocupação com os processos que lá ocorrem sob a perspectiva dos sujeitos. Outro ponto destacado se relaciona com o envolvimento constante do pesquisador com o seu tema de estudo. Sobre a abordagem etnográfica, a pesquisadora cita Ludke e André:

A etnografia é uma corrente de investigação ligada à Antropologia, cujo centro de interesse é a compreensão do homem e de sua cultura (grupo social, civilização, suas ações, valores, hábitos, crenças, linguagens, significados e sentidos). Fazendo uso da etnografia, o pesquisador exerce o

⁴ Os procedimentos etnográficos foram realizados nos meses de novembro e dezembro do ano de 2015.

papel primordial de instrumento para compreender e explicar o comportamento humano através de uma “lente” tanto objetiva quanto subjetiva, recorrendo aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (LUSTOSA, 2003, p. 35).

Erickson (1984) destaca que o pesquisador etnográfico leva a campo questões implícitas e explícitas. No entanto, as perspectivas podem mudar, embora se tenha um ponto de partida, ele não vai a campo inocentemente. Sua subjetividade deve ser considerada durante a condução do trabalho, onde um distanciamento entre sujeito e objeto visando à imparcialidade poderia comprometer a qualidade dos estudos. As experiências pessoais com a instituição, seja como aluno ou como professor de Educação Básica, foram significativas para a entrada e permanência na escola investigada na *pesquisa*. Dessa forma, não se tratava de um ambiente estranho. Certas regras e comportamentos já estavam assimilados, o que facilitou a nossa estadia.

O que caracteriza um estudo etnográfico, continua o antropólogo, não é estudar o grupo, e sim apresentar os fenômenos e os eventos a partir do ponto de vista dos atores (nativos). Na Antropologia é impossível desmembrar o fato do contexto que o produz. Portanto, buscamos captar o comportamento dos professores de acordo com o contexto escolar, com uma contextualização constante, relacionando fatos internos e externos à instituição.

McLaren (1991) balizou os procedimentos metodológicos para realização da etapa etnográfica, além de ter influenciado a nossa postura enquanto pesquisador dentro da instituição. Atentamos para o fato de que para desenvolver o *trabalho* de forma qualitativa seria necessário criar uma relação com os professores, evitando uma postura estritamente de pesquisador imparcial. Tivemos o cuidado para não sermos vistos apenas como observadores. Percebíamos que a nossa presença, embora nos primeiros dias ignorada pela maioria, causava certo impacto no comportamento dos mesmos. Daí a importância de desenvolver relações.

O etnógrafo, afirma o autor, não realiza julgamentos morais. Deve-se buscar identificar os rituais a fim de compreender as suas relações com os sujeitos, partindo do ponto de vista destes. Procuramos ser o mais fiel possível no relato etnográfico, apresentando ao leitor as capturas que pudemos realizar a partir das vivências no campo. Optamos por um relato descritivo, registrando os detalhes, os espaços e os sujeitos. Sem dúvidas, não se tratou

de uma descrição neutra, uma vez que a nossa *lente* etnográfica é fruto de evidências pessoais e teóricas. Portanto, registramos o que nos foi possível dentro desses limites.

Erickson (1984) salienta que não seria possível utilizar os métodos da etnografia de campo padrão para realizar uma pesquisa desse tipo na escola, uma vez que possui características particulares ao campo da antropologia. O relato apresentado *naquele estudo* se trata de uma abordagem etnográfica em educação, pois, como já observado, o curto período de tempo impossibilitaria a efetivação de tal prática. André (1995) também adverte para que não se incorra no risco de chamar pesquisas em educação de etnografias, mas aponta que o que caracteriza um estudo etnográfico em educação é quando o pesquisador “[...] faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p.28).

Nesse sentido, concordamos com Peirano (2014) quando afirma que um dos princípios que tornam uma etnografia consistente é quando o etnógrafo consegue transmitir por meio da escrita certas particularidades vivenciadas no campo observado. Como professor, pesquisador e ex-aluno da escola pública, realizamos um esforço no intuito de sermos os mais fieis possíveis no relato das experiências vivenciadas no campo. Não foi pretensão desenvolver um estudo etnográfico, tampouco temos formação que assegure tal prática, e sim experimentarmos aproximações com esse tipo de pesquisa e com os espaços investigados. Dentre os procedimentos metodológicos, a abordagem etnográfica foi a que mais subsidiou nessa etapa da *pesquisa*. Portanto, consideramos que foi realizada uma abordagem etnográfica em educação.

7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS FONTES

É preciso cuidado ao analisar o discurso para não incorrer no risco da simplificação do mesmo. Este momento da *pesquisa* exigiu tempo para amadurecimento. Tivemos a oportunidade de realizar as entrevistas ainda no início do Curso de Mestrado do PPGE/FACED/UFC, nos primeiros meses, quando ainda estávamos em fase de leituras sobre os temas propostos.

Antes de realizar as entrevistas, durante a elaboração dos questionários, foi preciso, primeiro, definir as Unidades de Análise, as quais, de acordo com Franco (2005), dividem-se em *Unidades de Registros* e *Unidades de Contexto*. Dentro da primeira divisão, encontram-se

alguns tipos com características bem particulares, cada um destinado a diferentes finalidades: o *Tema*, a *Palavra*, o *Personagem* e o *Item*. “Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2005, p. 37).

Para *aquele trabalho*, foi escolhido o *Tema* como Unidade de Registro. Isso implicou no fato de que, ao elaborar o questionário para as entrevistas, o objetivo de análise foi propiciar ao sujeito a oportunidade de expor suas ideias sobre determinado assunto, no caso as questões referentes à família e à sexualidade. Embora o questionário tenha sido dividido em categorias específicas, os temas *família, sexualidade e educação* atravessaram toda a entrevista.

Franco (2005) adverte que, devido à diversidade de respostas permeadas de diferentes significados que uma mesma pergunta pode gerar, é preciso interpretar o conteúdo de cada resposta. Estudos que busquem analisar opiniões e crenças sobre determinado assunto têm no *Tema* uma das mais importantes *Unidades de Registro* de Análise.

As Unidades de Contexto, continua a autora, são indispensáveis à análise do conteúdo, uma vez que para que se possa chegar à compreensão da fala do sujeito é preciso compreender o contexto em que as informações foram elaboradas e expressas oralmente. Por esse motivo, realizamos uma contextualização da escola investigada, seja do ponto de vista histórico, como do ponto de vista etnográfico, onde apresentamos as capturas realizadas de alguns espaços internos e externos à instituição.

Após definir o *Tema* como unidade de análise, criamos as categorias de análise. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57). As categorias são imprescindíveis na análise do conteúdo. Não existem regras para a categorização, devendo o pesquisador se basear em suas leituras, experiências, intuições de pesquisa, etc.

Antes de elaborar o questionário, criamos as categorias *a priori*, o que facilitou o trabalho de condução da entrevista, mas também de análise das fontes. São elas: *Perfil do Professor, Sexualidade e Educação, Família, Aspectos Biológicos da Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual, Religiosidade, Formação e Prática Pedagógica*.

Após a realização das entrevistas, foram realizadas leituras sobre os temas. Entre a realização das entrevistas e suas transcrições, teve-se um período de um ano. Consideramos que foi fundamental realizá-las ainda no início do Curso, uma vez que possibilitou o acesso a novas teorias ao mesmo tempo em que tivemos a oportunidade de nos distanciarmos das falas dos sujeitos já gravadas, o que foi fundamental para o amadurecimento das mesmas.

O processo de transcrição exige tempo e atenção aos *insights* que frequentemente surgem. É um momento de retorno às entrevistas. Apesar de ter se passado um ano desde a sua realização, as expressões faciais dos sujeitos, os silêncios, os ruídos e até mesmo os nossos pensamentos que guiavam a conversa naquela situação emergiam novamente. Mesmo considerando que não possuíamos muito tempo para transcrever os dados coletados, pois sabíamos que era uma etapa que demandava bastante esforço, decidimos que nós mesmos faríamos essa atividade, pois compreendíamos que seria um retorno àquele momento, ao mesmo tempo em que realizaríamos o diálogo prévio entre as falas dos sujeitos e as teorias estudadas.

Seria uma oportunidade de *revivermos* a situação das entrevistas à luz das teorias estudadas, portanto, momento de grande inspiração. Foi durante as transcrições que os maiores *insights* do *trabalho* surgiram.

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. O texto de referência pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante entrevista e transcrição (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 74).

Para efeito de compreensão didática, alguns trechos foram reformulados, evitando com isso vícios de linguagem muito comuns quando se trabalha com entrevistas, o que poderia prejudicar o entendimento do leitor, deixando a leitura cansativa. Não obstante, o sentido e o *tom* das falas foram preservados, como sugere Jucá (2013) ao destacar a importância da fidelidade ao depoimento do entrevistado ao mesmo tempo em que se devem evitar erros que comprometam a compreensão do texto.

Durante as transcrições, muitos pesquisadores seguem uma tendência de preservar a fala *tal e qual*, registrando interjeições que em nada contribuem para a compreensão. Nesse sentido, Jucá (2014) afirma que tal postura é fruto de uma concepção tradicional de História, destacando ser preciso:

[...] acautelar-se contra o velho hábito positivista e pós-positivista, ainda presente mesmo na louvada “nova história”, de produzir o que foi dito, considerando-o um “bem dito” histórico, expresso na narrativa colada, fiel à gravação, digitando inclusive os “Ah! Ah!” ou o tradicional “né” ou o costumeiro “hum, hum” (JUCÁ, 2014, p. 172).

Ao contrário do que nós imagináramos quando criamos o cronograma de pesquisa, antes de dar início à etapa de análise das fontes, percebemo-nos imersos numa fase ainda não categorizada, mas já vivenciada noutras pesquisas: a *Pré-Análise*. Franco (2005) aponta que se trata da fase de reorganização dos conteúdos, dos dados coletados nas entrevistas. É um momento permeado de subjetividade, uma vez que a intuição do pesquisador vai balizar, de certa forma, a estrutura analítica.

As transcrições das entrevistas só foram finalizadas um ano após a realização das mesmas. Isso proporcionou um amadurecimento dos dados coletados. Nesse período, tivemos acesso a diferentes pontos de vista oriundos de múltiplas fontes, que expandiram nossos horizontes de análise, dentre os quais destacamos os seguintes: autores apresentados nas disciplinas do PPGE/FACED/UFC; pesquisadores de outras áreas do conhecimento a partir do contato em eventos científicos nacionais e internacionais; e a fluidez com que o conhecimento é compartilhado nos momentos em que lidamos com professores e pesquisadores da Linha História e Educação Comparada.

Juntando-se ao exposto, têm-se os nossos trajetos pessoais como sujeitos imersos numa sociedade em constante conflito. Em meio a crises sociais, mas também conflitos pessoais, reelaboramos o conteúdo *daquela pesquisa* a partir de experiências que transcenderam as intenções iniciais do projeto. A *Pré-Análise* está relacionada à elaboração do *corpus* da pesquisa (FRANCO, 2005) que antecede à análise: leituras, escrita, delimitação do *locus*, formulação das hipóteses, entrevista, etc. É um momento decisivo no desenvolvimento de um trabalho, pois está relacionado à reorganização das ideias, funcionando como um filtro do que seria mais essencial para a compreensão.

Após as transcrições das falas dos professores, foram realizadas algumas leituras dessas buscando apreender o sentido geral do texto, ou, como apontam Szymanski, Almeida e Prandini (2004), destacar as *Unidades de Significado*. Antes de iniciar a análise em si, era preciso apreender os significados que brotavam ao longo do texto. Durante a análise, como já havíamos criado as categorias *a priori*, não precisamos categorizar as fontes, o que nos fez ganhar tempo, uma vez que as falas já estavam agrupadas em categorias. Contudo, foi preciso filtrar essas categorias, capturando o que existia de mais essencial em cada uma delas, o que exigiu a nossa imersão na fala dos sujeitos durante alguns dias. Guiados pela subjetividade, buscamos a compreensão de cada categoria, momento esse que se configura, de acordo com as autoras, como uma explicitação de significados.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA TRANSDISCIPLINARIDADE METODOLÓGICA

A experiência de pesquisa relatada neste artigo tem como intuito contribuir para expansão do horizonte investigativo do pesquisador, apontando caminhos metodológicos diversos que convergem no detalhamento do objeto de estudo. Não é incomum encontrar casos em que, durante a realização de estudos acadêmicos, os pesquisadores se encontrem acuados no intuito de delimitar uma abordagem metodológica, muitas vezes incorrendo no risco de fragmentar o método em um único procedimento. Muitas vezes, tal postura não acarretaria em problemas epistêmicos. Contudo, o diálogo transdisciplinar pode apresentar múltiplas possibilidades, facilitando a análise.

Existe uma necessidade de integralizar o que a modernidade separou disciplinarmente, com um esforço teórico e reflexivo que busque a integralização. A transdisciplinaridade é uma discussão recente, o que justifica ainda não termos alcançados esse efeito, pois há uma resistência e incompreensão de matriz, muito forte, moderna, fruto do positivismo. A corrente de maior influência na modernidade foi o positivismo, que continua muito presente na atualidade. Trata-se de uma verdade relativa concebida como absoluta pelas ciências. No entanto, quanto mais as ciências *evoluem*, mais reconhecem a sua limitação.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: FGF, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Comparar o (in)comparável: somos estrangeiros em todas as partes. A história comparada da educação e as transferências culturais. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Orgs. **História da Educação Comparada: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. Introdução transdisciplinaridade. In: PAULA, Antônio de. (org.). **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008, p. 17-39.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Orgs. **História da Educação Comparada: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **História da Educação: república, escola e religião**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. **História da educação comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

DOSSE, François. Uma transdisciplinaridade. In:_____. **O império do sentido: a humanização das Ciências Humanas**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

ERICKSON, Frederick. *Anthropology and Education Quarterly*. Tradução de Bernadete de Lourdes Ramos Beserra. Vol. 15, 51-66. 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 21º ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. Brasília, 2ª Ed: Liber Livro Editora, 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. História Oral e pesquisa histórica: influência europeia e recepção brasileira .In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITÃO, Antônia Regina Pinha da Costa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de (organizadores). **História da educação comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios**. Fortaleza, Edições UFC, 2013.

_____. **Seminário da Prainha: indícios da memória individual e da memória coletiva**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. 2003. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Educação, Fortaleza – CE, 2003.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, Vozes, 1991.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. Conferência proferida nas comemorações dos 40 anos de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS, em 12 de março de 2014.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.