



A Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (PEBA): Os seus Elementos Literários de Concepção Segundo Elliot Eisner

Arts-Based Educational Research (ABER): Its literary elements of design according to Elliot Eisner

Revista Portuguesa de Educação Artística,
Volume 8, N.º 1, 2018
DOI: 10.23828/rpea.v8i1.147
<http://recursosonline.org/rpea>

Leonardo Charréu

Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Lisboa – CIEBA/CIED
leonardo.charreu@gmail.com

RESUMO

Um dos esforços de Elliot Will Eisner (1933-2014) incidiu, muito particularmente, sobre os papéis desempenhados pela arte na pesquisa em educação, destacando as singularidades de uma metodologia que passou a ser designada no Brasil e em Portugal, como PEBA (Pesquisa Educacional Baseada nas Artes). Esta metodologia assenta sobre o que o autor define como sendo os seus elementos de concepção: o formato do texto e o tipo de linguagem utilizados na narração da pesquisa. A adoção de tais perspectivas, que privilegiam a dimensão literária do texto, implica ultrapassar determinadas ideias feitas sobre a predominância da racionalidade e da objetividade na linguagem científica. Homenageando Elliot Eisner, este artigo pretende clarificar a metodologia referida, contrastando-a com os princípios básicos das que normalmente se encontram sob o amplo guarda-chuva das metodologias qualitativas.

Palavras-chave: Metodologias de Pesquisa; Pesquisa Qualitativa; Pesquisa Educacional Baseada nas Artes; Texto Literário

ABSTRACT

One of Elliot Eisner efforts (1933-2014), focused most particularly on the roles played by art in educational research, highlighting the uniqueness of a methodology that became known in Brazil, and Portugal, as PEBA (ABER: Arts-Based Educational Research, in eng.). It is based on what the author defines as design elements: text format and the type of language used in the narration of the research. The adoption of such perspectives that focus on literary text size implies overcoming certain preconceived ideas about the dominance of rationality and objectivity in scientific language. Honouring Elliot Eisner, this article aims to clarify the above methodology, contrasting it with the basic principles of those normally found under the broad umbrella of qualitative methodologies.

Keywords: Research Methodologies; Qualitative Research; Arts-Based Educational Research; Literary Text

1. Introdução

Até muito recentemente, era pouco comum a pesquisa educacional considerar os métodos e os processos experimentais e criativos mais conectados com as artes como elementos conformadores de pesquisa. Na realidade, o modelo básico de pesquisa utilizado nas artes e nas humanidades, até há bem pouco tempo, quando não copiava ou procurava transpor diretamente as referências e os processos tomados das ciências exatas, exibia, pelo menos, fortes influências do paradigma positivista dominante, também denominado por quantitativo, empírico-analítico, racionalista, empirista, entre outros (Coutinho, 2011). Esse formalismo metodológico, também designado por cientificismo ou empirismo abstrato, começou a ser criticado no final dos anos 50, mas foi mais intensamente contestado durante os anos 60 e início dos 70, do século passado (Martins, 2004). Nestes modelos de pesquisa, mesmo na sua vertente qualitativa, mais flexível, a onnipresente revisão teórica da literatura, o uso de instrumentos validados de pesquisa para levantamento dos dados (questionários, entrevistas, observação etnográfica), a interpretação dos dados, segundo um referencial teórico previamente escolhido, eram (e ainda são) a regra a ser seguida, por vezes apoiada em subsídios de outras ciências que escapam à mensurabilidade positivista.

Latour (cit. por Hernández, 2013: 41) vai ao ponto de afirmar que “a imitação das ciências naturais pelas ciências sociais tem sido uma comédia de horrores”. Ainda assim, e considerando tranquila a inclusão das artes nas ciências sociais, julgamos que esta área possui determinadas característi-

cas que merecem uma atenção particular, sendo que num futuro próximo acreditamos que o crescimento da produção acadêmica neste setor venha a permitir que se afirme como metodologia autônoma.

Consequentemente, nas últimas duas décadas, sobretudo no espaço anglo-saxónico norte-americano (Estados Unidos e Canadá), um número crescente de académicos e pesquisadores têm explorado as possibilidades de abordagem à pesquisa em seus aspetos mais sensíveis e emocionais, para além de outras dimensões artísticas. Estas novas abordagens são formas do que tem sido chamado por Pesquisa Educacional Baseada nas Artes, PEBA (ou ABER, *Arts-Based Educational Research*), das quais há publicações recentes no Brasil (Charréu, 2013; Dias & Irwin, 2013; Oliveira & Charréu, 2016).

Neste texto, debruçamo-nos no campo intelectual que se pode elaborar a partir destas explorações, à medida que se procura descrever e dar uma ideia básica dos objetivos, das características e dos chamados elementos de conceção que configuram os tipos de PEBA existentes. Este artigo toma como importante referência um original que Elliot Eisner escreveu em 2006 com um recorrente parceiro de pesquisa, Tom Barone, seu brilhante e produtivo ex-aluno, e que nos pareceu elucidar de forma precisa esta proposta metodológica. Elliot Eisner, emérito professor da Stanford Graduate School of Education, foi dos mais influentes educadores contemporâneos. Faleceu no dia 10 de janeiro de 2014, aos 81 anos de idade. Este texto procura então destacar a importante contribuição do pedagogo norte-americano para a educação das artes, em geral, e para pesquisa educacional, em

particular. E, nesse sentido, se constitui também uma homenagem que nos parece inteiramente justa.

2. O Que É Necessário Cumprir (Critérios) para Podermos Dizer que Uma Pesquisa Educacional É Baseada nas Artes?

Segundo Barone e Eisner (2006), é preciso cumprir dois critérios para podermos afirmar que uma pesquisa educacional é baseada nas artes, nomeadamente:

O primeiro critério afirma que a pesquisa baseada nas artes está, naturalmente, relacionada com um objetivo frequentemente associado à atividade artística. A pesquisa baseada nas artes é concebida para facilitar o desenvolvimento de novas perspectivas pertencentes a determinadas atividades humanas, de natureza mais intuitiva e expressiva, que os outros métodos de pesquisa, mais racionalistas, deixam escapar.

O segundo critério sustenta que a pesquisa baseada nas artes é definida pela presença de certas qualidades estéticas ou *elementos de concepção* (*design elements*) que interferem no processo de investigação e na redação do texto da pesquisa.

Estes elementos de concepção utilizados na PEBA, que abordaremos a seguir, podem variar de acordo com a forma de arte adotada pelo pesquisador. Julgamos residir aqui uma das mais valias distintivas deste tipo de pesquisa. Na verdade, o cientificismo prevalecente, de raiz positivista, sempre privilegiou uma abordagem mais lógico-

-dedutivo-cognitivista do que uma dimensão estético-expressiva-intuitiva capaz de revelar aspetos das atividades humanas que não são quantificáveis. E essa “tradição” ainda faz sentir o seu peso em muitos ambientes académicos.

A maioria das PEBA existentes, quer as realizadas nos EUA e Canadá, quer as que têm sido ultimamente realizadas no Brasil, têm empregado formas de arte que eram primeiramente de natureza literária, tais como: pequenas histórias (as chamadas pequenas narrativas do quotidiano), os ensaios literários, o teatro e a poesia. Na verdade, quanto à forma de arte que baseia a pesquisa, o enfoque de Barone e Eisner (2006) é, de fato, mais literário do que iconográfico-performativo.

Esta perspetiva literária é, segundo Hernández:

aquela que trata de conectar num relato as diferentes formas de experiência dos sujeitos, utilizando, para isso, formas literárias como a poesia, inserção de diferentes tipos de relatos, – inclusive de ficção – com a finalidade de que as histórias a que se referem não só contenham as experiências de quem fala mas que permitam aos leitores encontrar espaços onde vejam refletidas as suas próprias histórias. (2013: 47)

Barone e Eisner (2006) chamam a atenção para a amplitude de formas artísticas que podem sustentar uma pesquisa educacional baseada nas artes. Esta forma de pesquisa também pode claramente integrar formas de arte não linguísticas, como são bom exemplo as recentes pesquisas realizadas na linha de Educação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Nestas pesquisas (de mestrado e doutoramento) utilizou-se a fotografia (Garlet, 2013; Vaz, 2013), as artes visuais e as várias técnicas que pertencem ao seu domínio,

como desenho e colagem (Mossi, 2014). Apesar de estes elementos de concepção serem, em certo grau, evidentes em toda a pesquisa educacional, quanto mais pronunciados eles são, mais baseada nas artes pode ser considerada a pesquisa. Contudo, antes de definirmos, pelo menos, dois desses elementos de concepção, convinha sublinharmos a importância e a necessidade de fazermos e promovermos a pesquisa educacional baseada nas artes, sob pena de nos vermos a defender uma *filosofia* metodológica que corre o risco de se apresentar como mais um fútil modismo acadêmico, a querer concorrer contra as potentes metodologias validadas pelo expandido e sólido campo da pesquisa qualitativa.

3. Porque (Também) Fazer Pesquisa Baseada nas Artes? O Que a Difere das Outras Formas de Pesquisa Educacional?

Alguns metodólogos, como Yvonna Lincoln e Egon Guba (1985), defendem um posicionamento segundo o qual a focalização demasiado prematuro de um problema de pesquisa e a obsessão exagerada em segui-lo, mesmo quando a dinâmica da pesquisa possa apontar para vias mais instigantes, assim como a adoção *à priori* de um quadro teórico demasiado rígido e inflexível, turvam a visão do pesquisador levando-o a não prestar a devida atenção a aspetos importantes que não se encaixam na teoria e a fazer interpretações errôneas ou distorcidas daquilo que se quer estudar. Consequentemente, estes autores defendem que

em algumas pesquisas o melhor é mesmo adotar um mínimo de estruturação no qual o foco e o design (isto é, a concepção da pesquisa) possam emergir, paulatinamente, por meio de um processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes levando em consideração as suas influências recíprocas. Tudo isto, como sabemos, a partir da nossa experiência como orientadores de dissertações e teses, leva o seu tempo e é por vezes a causa de muitas angústias e impasses durante o próprio processo de pesquisa. Por outro lado, contraria um pouco uma prática muito comum (mais rígida nalguns lugares, mais flexível noutros) que é a dos programas de Pós-Graduação solicitarem aos orientandos projetos de pesquisa demasiado elaborados que tenderão (se forem levados à risca) a levar a um engessamento da própria pesquisa e à sua transmutação numa prática não prazerosa, quer para o jovem pesquisador, quer para o seu orientador.

Os mesmos autores, Lincoln e Guba (1985), chamam ainda a atenção para a natureza ideográfica (irrepetível) e holística (que requer a visão ampla da totalidade) dos fenómenos sociais, entre os quais está a educação, o que obriga não só à adoção de uma visão resolutamente transdisciplinar, tendo em vista que nenhuma teoria selecionada *à priori*, num momento de planificação de pré-pesquisa, será capaz de dar conta dessas realidades e sociedades, cada vez mais mutantes, (Zygmunt Bauman, 2007 atribui-lhes mesmo um estado, o “líquido”) na sua especificidade e globalidade.

Outros metodólogos, como Mathew Milles e Michael Huberman (1984) ou Catherine Marshall e Gretchen Rossman (1989) nos finais dos anos 80,

década que conheceu a publicação de importantes obras dedicadas às metodologias de pesquisa qualitativa, apresentam outros argumentos a favor de uma maior desestruturação inicial da pesquisa, em que é sustentado que qualquer pesquisador, ao escolher uma determinada temática circunscrita por um dado campo, seja uma comunidade alargada, seja uma instituição mais limitada, já o faz com algum objetivo e, provavelmente, até já possui algumas questões em mente e algum enquadramento teórico organizado. Por outro lado, sabemos que dificilmente um pesquisador inicia a sua produção de dados sem que alguma teoria esteja já, mesmo que de forma ainda nebulosa, orientando implicitamente os seus passos, seja porque já conhecia as orientações teóricas de determinado programa de Pós-Graduação, seja porque, na verdade, é realmente inconcebível partir de um suposto zero teórico em qualquer pesquisa, por mais desfocada que ela possa apresentar-se no início. Nesse caso, uma estrutura ainda ténue da pesquisa pode facilitar o direcionamento do pesquisador para outros campos onde poderá fortalecer, quer a sua bagagem conceptual, quer a *design* dos seus instrumentos de pesquisa, quer ainda a sua visão de conjunto exigida pela natureza (cada vez mais) holística dos fenómenos sociais destacada anteriormente por Yvonna Lincoln e Egon Guba (1985).

Na verdade, espera-se também que qualquer PEBA se inicie apoiada numa estrutura desfocada o que mais do que constituir uma debilidade pode, ao invés, constituir um ponto forte pelas razões que apontamos anteriormente. No entanto, num meio como o académico, marcado, em muitos lugares, por visões algo conservadoras no que respeita

às próprias concepções gerais de conhecimento e aos subsequentes métodos de pesquisa, acaba também por ser natural o questionamento da legitimidade científica da PEBA por parte de muitos que se sentem ameaçados no seu posicionamento hegemónico.

Todavia, importa também sublinhar que essas reações negativas, na maioria das vezes, não têm procurado sequer compreender essa forma única de pesquisa educacional. Tal como a maioria das outras formas de pesquisa, o objetivo último da PEBA é também o de qualificar as políticas e as experiências pedagógicas, buscando novas formas de reconceptualizar práticas e conteúdos que sejam capazes de inovar o vasto campo escolar contemporâneo tão necessitado de novas narrativas que possam dialogar com um crescente conjunto de problemas, também eles novos. Mas, fundamentalmente, em termos de objetivos, ou em termos das finalidades concretas da pesquisa, existe uma importante diferença entre a pesquisa baseada nas artes e a maioria dos métodos de pesquisa educacional tradicional, sejam elas de orientação qualitativa, de matriz quantitativa ou mista.

Em termos gerais, a pesquisa educacional tem sido tradicionalmente conduzida com o objetivo de chegar a uma forma de conhecimento que seja altamente válido e confiável. No que está, afinal, condizente com os princípios básicos da filosofia da ciência. Por isso, este vasto conjunto de perspetivas metodológicas, que cabem dentro do grande guarda-chuva da pesquisa qualitativa, procuram honrar uma epistemologia que mais ou menos estruturada se direciona, ainda assim, para a certeza. Estes tipos de pesquisa direcionam-se, de facto, para os resultados. É, na verdade, concebida

para explicar, prever e, por vezes, controlar os resultados de futuros acontecimentos similares. Uma das grandes vantagens é a de permitir aos usuários da pesquisa uma argumentação segura quanto às formas de ação da política educacional consequentes, sejam elas corretivas, reparadoras ou confirmatórias das hipóteses de partida. A PEBA não está direcionada para uma busca da certeza, muito menos se enfoca na obtenção de resultados (*outputs*) inofismáveis. O seu objetivo pode, ao invés, como referiu Barone e Eisner:

ser descrito como um *desenvolvimento de perspectivas*. Se os pesquisadores das metodologias qualitativas 'tradicionais' buscam explicações e predições sólidas e seguras, os pesquisadores que se baseiam na arte procuram sugerir *novas formas de olhar os fenômenos educativos* (2006: 96).

A PEBA não oferece, na verdade, argumentos sobre *como proceder* com um dado conjunto de pressuposições de uma determinada experiência ou pertencentes a um dado episódio resultante da execução de uma determinada política educacional. Na verdade, esta metodologia não tem pretensões didáticas (nem meta-didáticas) e muito menos quer ser prescritiva constituindo-se como eventual fonte de receitas.

Mais do que fechar ou concluir discussões acerca das pressuposições implicadas na problemática da pesquisa, a PEBA movimenta-se em direção a um diálogo contínuo, amplo e profundo, acerca da prática e da perspectiva educacional seguida, chamando a atenção para noções aparentemente inquestionáveis em termos de senso comum (Barone & Eisner, 2006). Ou seja, chama a atenção para aquilo que parece estar já "naturalizado" e, por conseguinte, mais difícil de descortinar de novo por olhos habituados a olhar para os fenômenos

sempre da mesma maneira. Para Sinner *et al.* (2006), o comprometimento com a PEBA está frequentemente relacionado com a imersão do pesquisador nos momentos de descoberta, de aprendizagem sobre si próprio e na relação com os outros.

Evidentemente que certas formas *não tradicionais* de pesquisa educacional, sem ser a PEBA, podem igualmente direcionar-se para objetivos idênticos: uma espécie de consciencialização dos chamados aspetos "menores" educacionais (questões de género, de sexualidade, de preconceito étnico, entre outros) que as grandes narrativas educacionais têm ostensivamente ignorado. Estas contribuições exemplificam frequentemente o que tem sido denominada como pesquisa científica pós-moderna. Esta pesquisa, desde há vinte anos para cá, tem ressoado nos ambientes académicos, não sem atritos violentos nem polémicas recorrentes. No entanto, como sublinham Barone e Eisner:

estes textos frequentemente têm falta de certos elementos estruturais estéticos que possam funcionar para uma transmutação de sentimentos, pensamentos e imagens sob uma forma estética. No seu melhor, a PEBA é capaz de persuadir o observador a observar o fenómeno educacional de novas maneiras e a desenvolver questões sobre esses fenômenos que nunca tenham sido respondidas antes. (2006: 126)

A PEBA, enquanto metodologia, apoia-se naturalmente numa estrutura, assentando, por isso, numa série de elementos que podem ser bem característicos em função da forma artística adotada (neste caso a literatura) que tentaremos esclarecer no ponto seguinte.

4. Os Elementos de Conceção (*Design Elements*) da Pesquisa Educacional Baseada nas Artes

Temos então uma perspectiva metodológica questionadora, sendo até por vezes quase tangente à pedagogia crítica, esta última, como sabemos, extraordinariamente problematizadora. Mas como pode então a pesquisa educacional focar-se mais numa busca de questões do que numa descoberta de respostas?

Se é verdade que a forma e a função são interdependentes, então os pesquisadores que adotam a PEBA devem utilizar habilidosamente os *elementos de conceção* que foram selecionados cuidadosamente para chegar a esse objetivo único da pesquisa: que é o da demonstração, ou pelo menos, de uma certa visualização, digamos sensível, das relações de interdependência entre *forma e função*.

Como existe uma enorme variedade de mídias artísticas disponíveis para os pesquisadores baseados nas artes, (incluindo as não verbais), a adoção desses elementos difere de acordo com a forma de arte particular utilizada. No entanto, até muito recentemente, a maioria da PEBA, patente em teses apresentadas na Universidade da Columbia Britânica, tinham utilizado as palavras como meio de expressão (Sinner *et al.*, 2006; Sinner *et al.*, 2013). Na verdade, Barone e Eisner (2006) focam-se em formas de PEBA apoiadas nas narrativas e na literatura, como elementos estruturais, justificando que tal opção não é devida ao logocentrismo facilitado pelo uso das palavras, ou à desconfiança relativa à potencial inutilidade dos meios não-verbais, ou a qualquer desejo de marginalização dos

tipos de PEBA não linguísticos, sobretudo quando os pesquisadores não têm particular interesse ou competência no uso desses meios não verbais (fotografia, pintura, colagens, vídeo, arte digital, entre outros). Antes pelo contrário, estes autores justificam o uso do texto, enquanto relato, estando mais facilmente comprometido com os equilíbrios, as mudanças e as inovações que se podem gerar nesse campo. Para dar conta de determinados fenómenos educacionais utiliza-se, como estratégia, uma espécie de nova “narratividade” científica, o que implica exercer um determinado estilo e formato de escrita. Barone e Eisner (2006) acreditam que as qualidades estéticas, sublinhadas a seguir, são mais frequentemente associadas a formas de arte literária. Assim, entre os mais proeminentes elementos literários utilizados estão os que dizem respeito ao *estilo de linguagem* e ao *formato do texto* de pesquisa. São eles os principais elementos de conceção nesta variante de PEBA.

5. O *Formato* do Texto na Pesquisa Educacional Baseada nas Artes

Uma rápida e transversal revisão pela pesquisa produzida ultimamente no campo educacional mostra-nos que o formato de texto utilizado na pesquisa mais tradicional tende a ser altamente standardizado. Com muita frequência encontramos um padrão recorrente. As pesquisas mais convencionais incluem uma justificativa (onde é relatada a história de vida do pesquisador, às vezes, desde a infância e as possíveis razões pela escolha do tema, quase sempre linear e evolutivo), uma apresentação do problema e a sua origem, as definições

de termos relevantes, uma revisão da literatura relacionada, uma descrição da metodologia e da estrutura, uma apresentação da análise e dos resultados e as implicações para a pesquisa futura. Já as formas dos textos resultantes do uso da PEBA tendem a ser muito menos convencionais, dado que estes pesquisadores frequentemente *experimentam* com os seus textos de pesquisa, na esperança de conceberem um formato que consiga objetivos heurísticos que favoreçam novas perspetivas e a geração de questões educacionais importantes para os seus leitores.

Quando nos referimos aos formatos, obviamente, não estamos a apontar para as questões formais (do uso do tipo, do tamanho da letra, da sua elegância física, da diagramação global do texto). Na verdade, estamos-nos a referir ao “género”, ou a uma escrita que procura ultrapassar as limitações meramente descritivas e analíticas de uma forma de narrar ciência pesadamente marcada por uma objetividade dominante que, como já referimos anteriormente, não é capaz de dar conta de um conjunto significativo de coisas e acontecimentos que pertencem à esfera do humano, inclusive, os que emergem de muitas das interações geradas no seio dos fenómenos educativos.

Assim, Barone e Eisner (2006) e Sinner *et al.* (2006; 2013) têm identificado que, em certos tipos de PEBA, os formatos dos textos baseados nas artes têm derivado para um modo literário ou *quasi-literário*, empregando, por exemplo, formatos associados à poesia, a ensaios críticos, a novelas, biografias ou autobiografias e coleções de histórias de vida.

O texto literário, por vezes, deverá ser acompanhado de descrições ou histórias acerca do pro-

cesso de investigação, ou da análise dos temas incorporados nele. Isto tem como objetivo a preparação do leitor para o valor da experiência textual. Esta espécie de escrita em duplicado, resultante da harmonização do texto literário e do texto descritivo, não é fácil de conseguir à primeira tentativa, requer, como em todas as atividades humanas, uma experimentação insistente e progressiva. Será o caminho mais adequado para chegar a uma pesquisa competente, rigorosa e singular.

6. O Uso da Linguagem na Pesquisa Educacional Baseada nas Artes

A maior parte da pesquisa baseada nas artes emprega certos dispositivos e certas estratégias retóricas. Algumas envolvem o uso da linguagem que Eisner e Barone (2006) classificam de três tipos: evocativa, contextualizada e vernacular.

6.1. A Linguagem Literária Evocativa

Como os autores da literatura – incluindo contadores de histórias, poetas, dramaturgos, novelistas e até mesmo ensaístas e críticos de arte – os pesquisadores baseados nas artes frequentemente utilizam uma linguagem que é evocativa. A linguagem literária é concebida para estimular as faculdades imaginativas, convidando o leitor a preencher os interstícios do texto com significado pessoal. Na literatura as escolhas são mais expressivas e conotativas do que diretas e denotativas. Esta espécie de convite à participação ou à integração do leitor na pesquisa é, de certa forma, revolucionário. A PEBA que utiliza este tipo

de linguagem não concebe o leitor como alguém neutro e distanciado e esta perspectiva supõe uma forte mudança paradigmática relativamente às metodologias positivistas, nas quais o leitor nunca deixa a sua posição de neutralidade perante os fenómenos em estudo. Este tipo de linguagem expressiva utilizada neste tipo de PEBA emprega o uso da metáfora e estas (re)criam experiências por intermédio das formas que tomam, em regra, nunca correspondendo a um significado fechado e literal. Permitem ao leitor a experimentação daquilo que expressam.

6.2. A Linguagem Literária Contextualizada

Uma boa parte do discurso teórico utilizado na academia é geralmente abstrato, tendendo a desenvolver-se dentro de uma certa frieza. Daí que seja visto como separado do que podemos chamar de qualidades primárias enfrentadas na vida quotidiana. Algumas dessas “qualidades” poderão ser os sentimentos manifestados entre pessoas e de pessoas para com objetos, estéticos e não estéticos. Na verdade, a teoria tende a ser usada a partir de uma estrutura pré-selecionada e validada em que cada um é identificado como pertencente a uma sub-comunidade particular de pesquisadores. A gramática e o vocabulário da teoria são elementos daquilo que Toulmin (1953) na obra, *The Philosophy of Science: An introduction*, que iria marcar gerações de filósofos da ciência, chamou de *linguagens participantes* daqueles que trabalham num campo específico. Tal linguagem, argumenta este autor, é concebida tal e qual segundo objetivos técnicos. É uma linguagem tão

altamente denotativa e convencional que os participantes num campo particular podem utilizá-la com precisão para comunicar conhecimento e informação a outros participantes que já tenham sido iniciados nessa área de especialidade. Serve de exemplo comum o tipo de linguagem trocada entre informáticos, com o seu crescente dicionário de termos técnicos, difíceis de acompanhar e que tende a crescer em complexidade. Ou, ainda, a linguagem dos advogados, a dos médicos, e outros profissionais, como identifica Bakhtin (1981). Já a linguagem dos pesquisadores baseados nas artes constitui um discurso que procura estar diretamente associado às experiências vividas pelas pessoas comuns em determinados contextos. A linguagem artística pode então ser caracterizada como contextualizada. Os pesquisadores baseados em arte não partem de uma teoria primária, como os cientistas e filósofos fazem. Em vez disso, empregam um tipo de descrições baseadas em observações muito próximas da realidade. Não é por acaso que são as preferidas por muitos tipos de literatos e intelectuais, não só escritores e novelistas, mas também biógrafos, críticos de arte e etnógrafos. Uma descrição literária detalhada sustenta e envolve a escrita num contexto muito particular de modo que as complexidades adstritas a um evento único, a uma personagem ou a um lugar, possam ser adequadamente captadas.

6.3. A Linguagem Literária Vernacular

O outro tipo de linguagem que pode ser utilizada literariamente na PEBA é a linguagem que Barone e Eisner (2006) nomeiam de “vernacular” e que,

em grosso modo, equivale à linguagem popular, ou de uso social comum. Menos restritiva, em termos de significado, é a linguagem que não é tão especializada e que não requer o domínio de um vocabulário técnico específico. Podem constituir um bom exemplo os tipos de linguagem utilizadas no dia a dia, pelo público em geral. Muitas formas de linguagem vernacular podem ser utilizadas por indivíduos pertencentes por exemplo, a um determinado ambiente escolar particular retratado em algum exemplo de pesquisa baseada nas artes.

O texto pode ser assim caracterizado como polifônico, oferecendo um conjunto de termos populares que refletem um cronotipo de histórias pessoais, experiências e visões, sem que nenhum seja necessariamente privilegiado relativamente aos outros (Bakhtin, 1981). O uso do discurso do dia a dia nos textos das pesquisas baseadas nas artes servem para atrair um leitor diferente que queira comprometer-se com a leitura de textos de pesquisa educacional e após a leitura desses textos. Os públicos para a pesquisa educacional podem assim ser ampliados de modo a incluir estagiários não pesquisadores, planejadores educacionais e, até, elementos da comunidade e do grande público, no que se tornaria, ela própria, num elemento facilitador daquilo a que se tem chamado de *extensão* universitária.

7. Compreensão Empática na Pesquisa Educacional Baseada nas Artes e o Convite à Entrada num Mundo Virtual

O objetivo da utilização de linguagens não acadêmicas e mais próximas do uso comum, ou o recurso a linguagens mais próximas de certas áreas, digamos mais artísticas – como sejam a literatura e a poesia – nas pesquisas de PEBA, têm como principal objetivo o estreitamento de uma certa empatia entre os investigadores, os temas de pesquisa e os seus leitores. Como referiram Barone e Eisner:

o formato literário e as linguagens empregues não são apenas características ornamentais dos textos da PEBA. Eles representam cuidadosamente elementos de conceção selecionados e elaborados que servem um objetivo de pesquisa heurístico importante e distintivo desta abordagem à pesquisa educacional. (2006: 296-297)

Para atingir temas educativos importantes, estes textos devem promover então novas perspectivas sobre matérias educacionais que, de outra forma, não seriam de todo acessíveis aos leitores. Parte-se do princípio que um sem número de questões e de problemáticas educacionais ainda não tiveram respostas satisfatórias a partir de um processo de pesquisa mais tradicional. Então seria oportuno buscar nessas *novas perspectivas* facilitadas por esses textos *anormais*, no sentido de não seguirem as normas da escrita tradicional científica. Segundo Barone e Eisner, estes textos tornam acessível um conjunto de experiências que de outro modo nos estariam vedadas:

fazem-no de forma que os formatos literários e a linguagem expressiva utilizada criam um mundo virtual que o leitor habita indiretamente. Este mundo virtual pode ser situado por intermédio das realidades físicas que evoca. Neste tipo de processo de pesquisa o autor observa e documenta com acuidade os detalhes contados da atividade educativa humana. (2006: 298)

Variadas perspectivas sobre o significado destas atividades podem não ser meramente testemunhadas ou explicadas se não houver uma espécie de “deslocamento” do leitor. Como acontece um pouco na literatura, as realidades físicas particulares são reconfiguradas naquilo que a filósofa norte-americana Susanne Langer (1957) designa como “aparição composta” resultante da entrada numa espécie de espaço virtual. Assim, os leitores de uma boa história, os observadores de um filme, os membros de um jogo podem sentir que estão a mover-se de um mundo real quotidiano e entrando num outro com o qual estão menos familiarizados.

Abordar este mundo virtual significa entrar numa *paisagem psicológica* particular que circunscreve os vários atores em cena (os estudantes, os seus familiares, os professores), e talvez confrontar-se com ela pela primeira vez. Isto significa que necessitamos da aquisição de uma compreensão empática destes seus habitantes, o que significa também que jamais nos podemos posicionar numa atitude de neutralidade, como a que é sugerida pelas premissas investigativas positivistas.

Richard Rorty (1989) enfatiza a capacidade da literatura em produzir perspectivas potentes e descrições acerca de certos tipos de pessoas, mesmo as pessoas pelas quais é difícil sentir um sentimento de solidariedade. Normalmente, são até vistas como estranhos que vivem “fora do nosso campo”. Isto acontece porque a superestrutura

tecnocrática dos vários componentes da escola assegura que os usuários destas instituições – alunos, professores e até administradores – estão incluídos na lista dessa espécie de estrangeiros existenciais no seu próprio território. Seguindo o ponto de vista de Rorty, relatar descrições vivas das suas perspectivas sobre o mundo pode reduzir a alienação e a distância existencial entre o pessoal da escola, de forma transversal, e entre os que trabalham na escola e os que vivem fora dela. Para isso será necessário criticar pessoas e certas culturas escolares instituídas que têm dificuldades em enquadrar-se com estes novos tempos em que a mudança e a incerteza permanentes constitui a sua principal matriz caracterizadora. Daí que Rorty (1989: 80) defenda que “nada pode servir como crítica de uma pessoa salvo outra pessoa, ou de uma cultura salvo outra cultura alternativa – pois pessoas e culturas são, para nós, vocabulários encarnados”.

Por outro lado, Morin (2000) lembra-nos a complexidade do próprio ser humano e a existência, nesta complexidade, de determinadas dimensões culturais (o simbólico, o poético, o mítico) antagónicas que teimam em escapar a um nivelamento, que sabemos ser desajustado, que é imposto a partir de posições investigativas hegemónicas. Formas artísticas de pensar e de pesquisar parecem-nos mais adequadas para revelar ou apresentar visões alternativas dessas dimensões que também nos constituem e que, por vezes, estão para lá das que estão definidas pela nossa racionalidade e objetividade. Acreditamos que muitas delas perpassam ambientes e práticas escolares e estão cintilando à espera de revelação ou destaque, como referiu Morin:

O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: sapiens e demens, faber e ludens; empiricus e imaginarius; economicus e consumans; prosaicus e poeticus.[...] Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transe, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte.[...] E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético. (2000: 58-59).

Se pensarmos que as teorias pós-críticas têm acrescentado, nestas duas últimas décadas, outros pólos a esta aventura de conhecer certas dimensões do humano, desestabilizando, de certa forma, a bipolaridade preconizada por Morin, então também perceberemos o quanto ainda há por fazer e nos consciencializaremos das imensas possibilidades de investigação que estão em aberto.

Procuramos então destacar alguns desses elementos-chave que tornam essa metodologia desafiante para operacionalizar investigações alternativas nos programas de pós graduação de pesquisa sobre educação contemporânea, ao mesmo tempo que homenageamos um dos seus pioneiros mais relevantes. Ao considerarmos os três tipos de linguagem propostos por Eisner e admitindo que todas podem ser utilizadas nesta perspectiva de investigação, em termos genéricos, não estamos a fazer mais do que procurar uma forma de ultrapassar a limitação da linguagem denotativa para dar conta de determinados aspetos da chamada *experiência humana*.

Ao adotar, ainda que momentaneamente, perspectivas externas, os leitores de textos baseados na PEBA podem vir a questionar os efeitos atuais de determinadas práticas escolares e talvez mesmo

a repensar métodos e práticas julgados universais e inamovíveis.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barone, T. & Eisner, E. (2006). "Arts-based Educational research" em Green, J.; Camilli, G. e Elmore, P. *Complementary methods in educational research*. (pp. 95-103). Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bauman, Z. (2007). *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Charréu, L. (2013). "Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: Uma reflexão crítica sobre a/r/tography e metodologias de investigação paralelas" em Martins, R. & Tourinho, I. (orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação* (pp. 97-113). Santa Maria: Editora Ufsm.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas*, Coimbra: Almedina.
- Dias, B. & Irwin, R. (Orgs.) (2013). *Pesquisa educacional baseada nas artes: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora Ufsm.
- Garlet, F. (2013). *Sobre a docência – cintilâncias e transbordamentos de um pesquisar andarilho*. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria: Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- Hernández, F. (2013). "A Investigação baseada em arte: Propostas para repensar a pesquisa educativa" em Dias, B. e Irwin, R. (orgs.). *Pesquisa Educacional baseada nas artes: A/r/tografia* (pp. 39-62). Santa Maria: Edufsm.
- Langer, S. (1957). *Problems of Art: Ten philosophical lectures*, Nova Iorque: Scribners.
- Latour, B. (2000). "When Things strike back: A possible contribution of "science studies" to the social sciences" em *British Journal of Sociology*, v. 51, n. 1, pp. 107-123.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly

Hills, Sage.

- Marshall, C. & Rossman, G. (1989). *Design qualitative research*, Londres: Sage.
- Martins, H. (2004). "Metodologia Qualitativa de Pesquisa" em *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 2, maio-ago., pp. 289-300.
- Miles, M. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, 2.^a ed. São Paulo: Cortez.
- Mossi, C. (2014). *Um corpo-sem-órgãos: Quem a pesquisa (em educação) pensa que é?* Tese de Doutorado em Educação. Santa Maria: Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- Oliveira, M. O. & Charréu, L. (2016). "Contribuições da perspectiva metodológica 'investigação baseada nas artes' e da a/r/tografia para as pesquisas em educação". *Educação em Revista*. v. 31, n.1, jan-abr, pp. 365-382.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinner, A. et al. (2006). "Arts-based educational research dissertations: Reviewing the practices of new scholars" em *Canadian Journal of Education*, v. 29, n. 4, pp. 1223-1270.
- Sinner, A. et al. (2013). "Analisando as práticas dos novos acadêmicos: Teses que usam metodologias baseadas na arte" em Dias, B. e Irwin, R. (Orgs.) *Pesquisa educacional baseada nas artes: A/r/tografia* (pp. 99-124). Santa Maria: Edufsm.
- Toulmin, S. (1953). *The philosophy of science. An introduction*. Londres: Hutchinson University Library.
- Vaz, T. (2013). *Encontros e Intensidades de uma professora em percurso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria: Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.