

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA ENTRE ADOLESCENTES MENINOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS:

APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA

Kelly Christina Mendes Arantes¹
Dijaci David de Oliveira²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo iniciar uma reflexão sobre algumas técnicas metodológicas coerentes à pesquisa qualitativa e relevantes para o projeto de mestrado intitulado *"Violência Interpessoal entre Adolescentes Meninos nas Escolas Públicas: Quem Se Atrave a Resistir?"*, que busca compreender fatores que contribuem para o aumento ou redução da violência entre adolescentes, como influências familiares, sociais, econômicas e culturais, assim como, explorar os fatores de proteção que ajudam os adolescentes a resistirem à violência ou a lidarem com suas consequências. A proposta deste trabalho, fruto da disciplina "Métodos e Técnicas de Pesquisa", do programa de mestrado em Sociologia, é explorar e analisar diferentes técnicas da abordagem qualitativa que podem ser aplicadas à pesquisa, proporcionando uma base sólida para a escolha da metodologia mais adequada ao estudo. Nesta primeira aproximação oito referências bibliográficas foram utilizadas – Bauer, GASKELL e ALLUM (2021); BAUER e AARTS (2022), GASKELL (2021); JOVCHELOVITCH e BAUER (2002); FLICK (2021); BAUER e GASKELL (2021) e ALONSO (1998); SILVA e NAHUR (2020) – para definir as noções metodológicas e conceituais de “pesquisa qualitativa em sociologia”; “corpus da perspectiva metodológica” “entrevistas individuais e grupais”; “entrevista narrativa”, “entrevista episódica” e “orientação sócio-hermenêutica em pesquisa social”. Concluímos que a definição da metodologia de uma pesquisa possibilita e nos ajuda torná-la viável e executável.

Palavras-chave: campo de ação; objeto de estudo; pesquisa qualitativa.

¹ Doutora em Educación Artística de las artes visuales pela Universidade de Barcelona (2010). Professora Associada do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade presencial, coordenadora de estágio 2012-2014, coordenadora PIBID 2012-2017, coordenadora de curso 2015-2017, coordenadora CAEX-FAV 2022-2024 da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0853-6477> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/233299395854915> E-mail: kellymendes@ufg.br

² Doutor em Sociologia. Professor da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Criminalidade e Violência (Necrivi). E-mail: dijaci@ufg.br

SYMBOLIC VIOLENCE AMONG ADOLESCENT BOYS IN PUBLIC SCHOOLS: METHODOLOGICAL APPROACHES FOR RESEARCH

Abstract

This work aims to initiate a reflection on some methodological techniques coherent to qualitative research and relevant to the master's project entitled "Interpersonal Violence among Adolescent Boys in Public Schools: Who Dares to Resist?", which seeks to understand factors that contribute to the increase or reduction in violence among adolescents, such as family, social, economic and cultural influences, as well as exploring the protective factors that help adolescents to resist violence or deal with its consequences. The purpose of this work, resulting from the discipline "Research Methods and Techniques", from the master's program in Sociology, is to explore and analyze different qualitative approach techniques that can be applied to research, providing a solid basis for choosing the most appropriate methodology to the study. In this first approach, eight bibliographic references were used – Bauer, Gaskell and Allum (2021); Bauer and Aarts (2022), Gaskell (2021); Jovchelovitch and Bauer (2002); Flick (2021); Bauer and Gaskell (2021) and Alonso (1998); Silva and Nahur (2020) – to define the methodological and conceptual notions of “qualitative research in sociology”; “corpus from the methodological perspective” “individual and group interviews”; “narrative interview”, “episodic interview” and “socio-hermeneutic orientation in social research”. We conclude that defining the methodology of a research enables and helps us to make it viable and executable.

Keywords: field of action; object of study; qualitative research.

1. INTRODUÇÃO

Iniciaremos com a definição do “campo de ação” e “objeto de estudo”, para em seguida definir a “pesquisa qualitativa” e justificar a escolha por esse método no desenvolvimento da pesquisa que resultou neste trabalho. Na segunda etapa, esboçaremos o “corpus” da proposta de pesquisa e detalharemos algumas das possibilidades metodológicas que se mostram pertinentes para com o estudo em questão. É importante observar que, esta pesquisa se encontra em processo e que outras contribuições e ajustes poderão ser incorporados a esta primeira abordagem metodológica e teórica à medida que o trabalho avança.

2. DELIMITANDO O “CAMPO DE AÇÃO” DA PESQUISA E O “OBJETO DE ESTUDO”

O “campo de ação” (Bauer; Gaskell; Allum, 2021) é onde o “jogo” acontece, no caso desta pesquisa proposta será em uma Instituição de Ensino Fundamental Pública da cidade de Goiânia-GO. O objeto de estudo terá como foco o que nomeamos por “violência simbólica” e, na perspectiva de “poder simbólico” (Bourdieu, 2009), observaremos as práticas que ocorrem entre adolescentes do “sexo masculino” independente de seguirem ou não os padrões heteronormativos.

O meio de compreender o “objeto de estudo” tomaremos como referência a proposta da teoria das representações sociais. O objetivo, além de captar e também analisar como reproduzem ou resistem a essa violência simbólica interpessoal entre adolescentes do “sexo masculino”. Nosso horizonte será refletir também sobre como os

sujeitos inseridos nesse campo de ação, discentes, docentes, gestores e servidores se relacionam com esse tipo de violência, levando em conta os marcadores sociais de gênero, raça, religião, classe social, atividade ocupacional e de território, isto é, como eles impactam nas relações entre esses sujeitos e, conseqüentemente, nas suas ações no campo de ação.

3. PESQUISA QUALITATIVA EM SOCIOLOGIA

Por que escolhemos pesquisa qualitativa? Primeiramente, pelo tempo restrito para se realizar a pesquisa, uma vez que a pesquisa quantitativa demandaria um tempo maior para acessar um número considerável de instituições de ensino e um tempo considerável para analisar os dados e, sobretudo, por acreditar que as pesquisas na área das ciências sociais, além dos dados estatísticos, necessitam desvelar pontos-chaves que se encontram ofuscados pelos números, que podem ser reveladores, quando a pessoa que pesquisa está disposta a aprender com as experiências e ações de seus colaboradores.

Certamente, estamos cientes e, em consonância com Weber (2001) de que as relações sociais são infinitamente variadas e demasiadas complexas, da mesma forma compreendemos que seja a pesquisa qualitativa seja quantitativa não abarcam toda a complexidade dessas relações sociais, uma vez que estas são cambiantes. Com isso, queremos dizer que acreditamos na potência de se compreender o “campo de ação” na perspectiva dos colaboradores pertencentes a esse campo e, que isso, contribui para pensar as novas configurações sociais que se formam neste contexto constituído por diferentes representações sociais, que são, por sua vez, coexistentes e mutantes. Nesta perspectiva, nos posicionamos distante da pesquisa que se propõe criar ou afirmar regimes de verdade.

A intensão é partir da observação e escuta das ações dos colaboradores, para entender como eles reproduzem ou recriam formas de se relacionarem entre si, reproduzindo, resistindo ou transformando representações sociais patriarcais, machistas e, conseqüentemente, heteronormativas, que violentam também os sujeitos do “sexo masculino”, tanto os que se encontram dentro, como os que se encontram fora dos padrões heteronormativos. Assim, como sugerem Bauer; Gaskell e Allum (2021, p.18) propomos, nesta pesquisa, nos concentrar “na relação sujeito/objeto que brota da comparação da perspectiva do autor e da perspectiva do observador, dentro de um contexto mais amplo e perguntar como os acontecimentos se relacionam às pessoas que os experimentam.”

4. CRIANDO O “CORPUS” METODOLÓGICO PARA A PESQUISA

4.1 Princípios delineadores

Os princípios delineadores discutidos em Bauer, Gaskell e Allum (2021), Bauer e Aarts (2021), Jovchelovitch e Bauer (2021), bem como as obras de Alonso (1998) são algumas das referências utilizadas para definir as possíveis dimensões desta pesquisa e esboçar a perspectiva metodológica. Essas referências ajudam a construir o “corpus” metodológico da pesquisa, abordando o interesse pelo tema, o diálogo com técnicas de coleta de dados no contexto da pesquisa qualitativa, e o “intento de encontrar un sentido bajo la superficie de lo que percibimos y sentimos” (Hollis, 1986: 27, citado por Alonso, 1998: 11). Como bem esclarece esse autor, toda a pesquisa qualitativa, deveria levar em

conta o “primer nível premetodológico de la mirada”, isso significa assumir que nenhum pesquisador é neutro e que o processo interpretativo e análises dos dados deveriam acontecer juntamente com a autocrítica do pesquisador, para que a pesquisa não se transforme em uma pesquisa “ideológica” ou caia no “cientificismo”.

Esto es, gran parte de las distorsiones de nuestras miradas sobre la realidad social surgen de nuestra incapacidad de reconocer que la mirada es singular, concreta y creadora y, por eso, nos empeñamos en utilizar reglas y rutinas prefabricadas — que están diseñadas para organizar formalmente los datos secundarios de la observación — antes que aceptar que toda mirada sobre la realidad es un acto de selección, de construcción y de interpretación que se hace desde un sujeto en un contexto. Mirada que es anterior, y posterior, al trabajo de organización técnica de las unidades operacionales. (Alonso, 1998: 10).

Posto isto, esboçamos, primeiramente, o contexto desta pesquisa, o primeiro nível pré-metodológico. Melhor dizendo, de onde surge o interesse pelo tema e por quê. Iniciamos pelas experiências pessoais indo até às experiências profissionais, como observadores participantes, dentro de um “campo de observação ingênua”, e por que não dizer, ainda, em uma “perspectiva partidária”, como definem Bauer, Gaskell e Allum (2021: 17).

Acreditamos que o fato de alguns de nós ter nascido em uma sociedade caracterizada pela extrema desigualdade, não só econômica como cultural, trouxe-nos alguns incômodos que são parte das classes sociais em que nascemos e crescemos. Levando isso em consideração, acreditamos que nossa consciência de classe e a compreensão das relações sociais na construção de nossa subjetividade não surgem, a princípio, de estudos acadêmicos aprofundados, mas de nossas próprias experiências como pessoas da classe trabalhadora, cuja geração que nos antecedeu não logrou a concluir o ensino fundamental.

Refletindo sobre o período histórico no qual crescemos e obtivemos nossa escolarização básica, o qual não era favorável a livre expressão, a liberdade e, muito menos, os direitos das minorias eram pautados pelas políticas públicas, constatamos que a violência simbólica enquanto “poder simbólico e político” (Bourdieu, 2009), naturalizada historicamente e cotidianamente presente em nossas experiências desde os tempos da colonização, somente passou a ser vista com estranheza, quando os brancos se viram não diante dos pelourinhos, mas agora pendurados nos paus-de-arara (Peralva, 2000), isto é, quando a classe média passou a ser vítima do regime ditador (Caldeira, 2000).

Ainda criança não tínhamos a mínima consciência disso, mas no contexto escolar e familiar, sentíamos os atravessamentos de uma cultura extremamente violenta nas brincadeiras dos meninos e meninas, que reverberavam em agressões simbólicas e físicas dentro da escola. Naqueles tempos as escolas públicas de ensino fundamental, com orientação tecnicista impunha aos docentes uma pedagogia acrítica e, muitas vezes, violenta, não somente no sentido simbólico, como físico também, posto que não se entendia a aprendizagem e a construção do conhecimento, como parte integrante de um processo de reflexão diverso e contraditório. Éramos vistos como recipientes vazios a

ser preenchido por uma ideologia subalternizadora. O conhecimento baseava-se na técnica a favor da construção de um mundo imutável e a serviço dos interesses das classes economicamente privilegiadas. A escola assim mantinha os estudantes das classes desfavorecidas economicamente subordinados e se posicionava indiferente à violência reproduzida e sofrida entre e por eles e elas.

Era um período histórico em que ainda a escola pública estava a serviço não só das classes economicamente desfavorecidas, mas também da elite e classe média. A primeira era paulatinamente expulsa das escolas e não alcançavam a concluir o ensino fundamental. Essa violência simbólica e física, dentro da escola, era reflexa das representações sociais, daquele período, mas que ainda hoje são representadas e reafirmadas pelos discentes e docentes nos contextos escolares cotidianamente e subsidiada pela cultura heteronormativa. Crescemos em famílias formadas nesses padrões e, enquanto crianças sentíamos as tensões impostas por estas relações e nas formas autoritárias em que também nossos irmãos se relacionavam com nossas mães e com as suas esposas, na forma como tios tratavam as tias, tudo era sentido, mas no silêncio.

Talvez tenhamos inconscientemente entendido que, de fato, algo não estava certo naquelas relações abusivas que, também, se refletiam naqueles micros contextos que se configuravam as relações interpessoais de nossas famílias e nas instituições de ensino que frequentávamos.

O medo à violência cotidiana naturalizada e presente nos contextos das relações familiares, assim como, nas instituições públicas de ensino fundamental as quais fizemos parte, foram experienciadas por nós como um grande desafio a enfrentar, como uma barreira a romper, como um limite a superar, como uma fronteira a transpor durante muito tempo de nossa formação. Ainda hoje, nos contextos que fazemos parte, a violência, embora se apresente de maneira mais sofisticada, com seu potencial de coação e coerção, causa-nos desestabilização e incômodos, sobretudo quando nos deparamos e sofremos com relações de poder desiguais e injustas. Essas observações ingênuas (bem na perspectiva da pesquisa fenomenológica) nos levaram a compreender de forma mais sistemática, ou seja, como pesquisadores, como determinados docentes, também oriundos da classe trabalhadora e de nossa geração aprenderam a lidar com um mundo que não estava organizado em seu favor.

Estas inquietações são parte do nossos trabalhos acadêmicos, desenvolvido com um professor branco e uma professora preta de duas instituições públicas de ensino fundamental situadas na periferia urbana de uma mesma capital. A proposta partiu do interesse de compreender a construção de subjetividades resistentes, ou seja, apesar desses colaboradores serem parte de contextos sociais não favoráveis do ponto de vista econômico, psíquico e territorial, ele e ela não se conformaram, no sentido literal da palavra, seus corpos não se tornaram “dóceis” (Foucault, 1992) como também, não se tornaram autodestrutivos. Naquele momento e estudo nossa pergunta de pesquisa se aproximou da pesquisa de Bernard Charlot (2000) em seu livro *“Da relação com o saber: elementos para uma teoria”* que também propõe compreender essa relação, contribuindo, desta forma, para a nossa pergunta de pesquisa: *“Como estes sujeitos aprendem o uso de um mundo que não foi organizado em seu favor?”* O território geográfico, assim como, a noção de espaço, tratados por Milton Santos (2007a; 2007b), foi fundamental para compreendermos a importância dos territórios, nesse caso específico, “periferia urbana” e “centro urbano” para a análise e compreensão das histórias de vida dos sujeitos de pesquisa. Michel Foucault em “Microfísica do poder”

(1992) e em “Vigiar e Punir” (2000) também contribuiu para a compreensão de como são “fabricados” “corpos dóceis” nos levando a compreender as relações de poder em micros e macros contextos e as suas relações para a manutenção de uma ordem hegemônica. Nesta perspectiva, Antonio Gramsci (1999; 2001) em “Cadernos do Cárcere”, com os estudos sobre hegemonia, conceito central para a sua teoria e seus efeitos nas relações sociais, contribuiu para que estes autores pensassem e analisassem as relações de poder, para além dos sistemas políticos autoritários. Pensando com Santos (2007a; 2007b), indago: Como o território para além de seu significado geográfico produzem subjetividades e reforçam representações sociais hegemônicas? E com Foucault (2000): Como as instituições disciplinares produzem subjetividades e, reforçam representações sociais hegemônicas?

Considerando que as relações sociais hegemônicas e os contextos sociais nem sempre são determinantes no sentido de criar “corpos dóceis”, “disciplinados” e que nesses contextos existem resistências e uma infinidade de respostas explícitas e sutis, tal como discute Costa (2019) uma vez que cada pessoa percebe o mundo a partir de suas próprias experiências imbricadas no micro e no macro contextos das relações de poder, sejam elas de coação ou coerção.

No contexto do ensino superior públicos é mais visível os impactos que o movimento feminista tem exercido para as mudanças de atitudes do público masculino, porém no contexto do ensino fundamental, essas pautas além de terem sido reprimidas nos últimos anos, também deixaram os meninos ao longo desses anos desamparados e com referências de masculinidade limitada aos padrões heteronormativos, ou seja, ser homem é ter força, é ter controle, ter autoridade, isto é, suas ações parecem descartar as possibilidades de “Ser Humano” sensível, vulnerável, inexato, contraditório. Suspeitamos que o peso de cumprir tais padrões gera muitas inseguranças, medos e levam os meninos a reagirem com violência. Ainda hoje e, considerando os índices de violência exacerbada, físicas ou simbólicas, presentes nos contextos escolares que frequentamos, é assustador, quando o comparamos com 50 anos atrás.

Parece-nos que pouca coisa mudou. Não é de agora que a forma de comunicação entre os meninos ainda é representada por ações violentas, sejam elas verbais ou físicas. Também a infantilização, ou seja, a imaturidade para se expressarem ou comunicarem com clareza, parecemos refletir esse lugar de abandono que se configura com a naturalização de ações de violência para consigo e os demais. Levando em consideração as redes sociais, estas relações têm tomado uma dimensão estratosférica! Jovens do sexo masculino sofrem e se matam calados.

Como explicitado acima, essas suposições e percepções não são recentes. A violência nas escolas sempre foi tolerada pelo discurso hegemônico e até naturalizada, principalmente quando se trata do ensino fundamental público. Alguns de nós estudamos em instituições públicas de ensino, trabalhou e continua tendo contato direto com instituições públicas de ensino fundamental e tem nos chamado a atenção, como as meninas no contexto das salas de aula apresentam maior capacidade de foco, de se expressarem verbalmente e de se mostrarem mais emancipadas e independentes, além de se relacionarem de forma mais respeitosa com seus pares, quando comparadas com os meninos. E, nesse sentido, não desconsideramos as maneiras pelas quais meninos e meninas também se colocam e atuam contraditoriamente dentro deste contexto.

É perceptível de que há meninas agressivas que usam de violência ou da coação para se afirmarem dentro das relações interpessoais dentro da escola, há também

meninos fragilizados, vulneráveis e que não se enquadram a esse modelo de masculinidade limitado pelos padrões machistas e há também meninos franzinos, que não se enquadram aos modelos heteronormativos de masculinidade e que se impõe de outra forma, sem violência, com boa argumentação, com respeito em relação aos seus pares, com muito foco, com certa clareza do que desejam, do que “são” e estão fazendo, sem serem impopulares. As relações de coação, tão presentes na cultura das escolas de ensino fundamental, parecem não os alcançar, parecem também não os atravessar.

Esse lugar do contraditório e desse tipo de resistência a um sistema de violências naturalizadas é o que nos interessa. O que esses meninos sabem sobre isso? Porém, o problema metodológico que a princípio encontramos, se refere em como criar uma estratégia para ouvir o que os discentes têm a dizer sobre a violência simbólica nas suas relações interpessoais com seus pares.

Em seguida, esboçaremos uma metodologia de coleta de dados mais plural, que inclua adolescentes do “sexo masculino” que se enquadram e não se enquadram aos padrões heteronormativos.

4.2 Gerando dados

Nossas leituras sobre metodologias contribuíram para um esboço geral ou uma aproximação de possibilidades de coletas dados para a pesquisa proposta e que esse é só começo dessa elaboração. Sendo assim, pensando sobre o “‘tipo ideal’ de análise”, digo, a “situação total de pesquisa” como analisam Bauer; Gaskell e Allum, (2021, p.18) e, considerando, como dito anteriormente, que teremos como colaboradores além de adultos, adolescentes também, esboçaremos outras técnicas de coletas de dados, utilizando o que esses autores chamam de “pluralismo metodológico”.

Nesse sentido perguntamos: *O que podemos aprender com esses adolescentes meninos? Como eles reproduzem, resistem e/ou reagem às violências simbólicas naturalizadas no contexto escolar do ensino fundamental?*

Ainda que o nosso foco de atenção esteja sobre os adolescentes do “sexo masculino” e que a Instituição Escolar é “campo de ação” (Bauer; Gaskell e Allum, 2021: 16) em que vários agentes atuam e se relacionam, não há como excluir docentes, gestores e servidores, da Instituição de Ensino específica. Sendo assim, compreender como esses outros agentes atuam em relação ao tema da violência entre os adolescentes faz parte do jogo em ação. A proposta aqui é construir um “corpus” metodológico que permita acessar os dados de forma sistemática, sem seguir a lógica de amostragem, adotando uma “visão mais holística”, isto é:

O que é necessário é uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados. (Bauer; Gaskell e Allum, 2021: 26).

Nesse caso, para tanto tomaremos o projeto de extensão da Faculdade de Artes Visuais, *Ensino-aprendizagem em artes: Abrindo diálogos entre universidade e escola*, que, por sua vez, é parte integrante da pesquisa *Fragmentos de Memória: Construindo subjetividades docentes e discentes no trânsito entre o passado e o presente* –

devidamente aprovada pelo comitê de ética da UFG, pensamos na possibilidade de propor uma oficina de arte como ação de extensão, que tenha como tema a violência na escola. A mesma oficina seria ofertada para três grupos de discussão abrangendo os marcadores sociais de gênero, raça, religião, classe social, atividade ocupacional e de território em cada um deles, composto por quatro colaboradores, sendo que o primeiro Grupo de discussão (GF1) seria de discentes do “sexo masculino”, o segundo Grupo de discussão (GF2) dos docentes e o terceiro Grupo de discussão (GF3) dos servidores. Seria também muito interessante propor um quarto grupo de discussão (GF4) com os membros das famílias dos estudantes da instituição, mas consideramos não dispormos de tempo suficiente para isso, embora não descartemos a possibilidade.

Esta oficina de arte poderá ser dividida em dois momentos, um em que se introduziria o tema e produziria o objeto artístico e outro momento em que os colaboradores pudessem falar sobre o que produziram em relação com o tema proposto da oficina. Na oficina poderíamos utilizar de *uma* das três metodologias de coleta de dados:

- **“Entrevistas em Grupo”** partindo da narrativa visual (estímulo específico) criada na oficina, conversar com os colaboradores com auxílio do “tópico guia” fundamentado em uma leitura crítica sobre o tema proposto para a oficina, no reconhecimento do campo, em reflexões e discussões com colegas experientes e em pensamento criativo (Gaskel, 2021: 66);
- **“Entrevista Narrativa”**, partindo da narrativa visual criada na oficina e considerando que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (Jovchelovitch e Bauer, 2021: 90). Como discutem esses mesmos autores, utilizando a “entrevista narrativa”, possibilitamos que os colaboradores recordem e coloquem suas experiências em uma sequência, encontrando uma possível explicação para a narrativa, jogando com uma cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual (processos biográficos) e social. “Contar história implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.” (Jovchelovitch e Bauer, 2021: 91).
- **“Entrevista Episódica”** tem como objetivo “analisar o conhecimento cotidiano do entrevistado sobre um tema ou campo específico, de tal modo que nos permita comparar o conhecimento dos entrevistados de diferentes grupos sociais - isto é, como uma representação social”. (Flick, 2021: 118).

A dinâmica e a orientação da oficina dependerão da escolha de uma delas, para ser definida. Pois tanto a “entrevista em grupo” partindo de um “tópico guia”, relacionado ao tema proposto, poderá contribuir para os colaboradores falarem sobre a narrativa criada na oficina, como as entrevistas narrativa e episódica poderá dar o tom da oficina desde o primeiro momento, propondo que os colaboradores construam uma narrativa visual sobre o tema proposto, objeto do estudo. Estas três metodologias de coleta de dados criam a possibilidade de conectar a narrativa visual criada, na oficina, com as suas falas. Essa seria uma estratégia de incluir e estimular as falas dos adolescentes, deixando que tenham um papel ativo no jogo mediado pela criação da narrativa visual na oficina proposta.

A narrativa para (Flick, 2002), seria a estrutura do conhecimento e experiência do pensamento humano, isto é, se inicia em “como tudo começou”, partindo para a “seleção dos acontecimentos relevantes” para a narrativa como uma progressão coerente

e terminando em “como a situação ficou”. Na criação de uma narrativa, dirá esse mesmo autor, o pensamento humano é raciocínio por um lado e narrativo, discursivo e contemplativo por outro, esse pensamento dá forma às experiências humanas as tornando significativas, ou seja, experiência e vida são construídas de forma narrativa. Porém, o pensamento narrativo para criar a narrativa cria ajustamentos entre a situação e o esquema de história, adequando-os para construir a história a partir da experiência. Este processo de criação da narrativa, como explica Flick (2002, p. 116) se divide em dois, que ele denomina de “negociação interna/ cognitiva entre experiência e o esquema de história [que] inclui o uso de narrativas prototípicas existentes na cultura” e a “negociação externa como potenciais ouvintes” que diz respeito à aceitação, negação ou dúvida de grande parte da narrativa.

Ele dirá que o que resulta destes processos “são formas de conhecimentos socializados e socialmente partilhados.” Seguindo essa perspectiva, Flick (2002) divide o conhecimento construído por estas negociações em conhecimento episódico e conhecimento semântico. O primeiro se conecta às circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos e situações) e o segundo é mais abstrato e geral não contextualizado em situações ou acontecimentos específicos.

Devido ao tempo e espaço em que se encontra esta pesquisa, consideramos que as leituras necessárias, para o embasamento metodológico e teórico, estão em processo e não foi alcançado o suficiente. Mas, sem dúvida o contato com diferentes possibilidades metodológicas de pesquisa abriu perspectivas metodológicas mais próximas e coerentes com esta proposta de pesquisa. Portanto, pensamos que a “entrevista episódica” é mais coerente com a esta pesquisa, porque pretendemos conectar a “narrativa visual” com a “narrativa episódica”. Ainda precisamos definir se começamos pelas entrevistas, com a possibilidade de uma “triangulação” (Flick, 2021: p.133) com as metodologias de coletas de dados via entrevista destacadas acima, ou se escolhemos uma delas. Além disso, esse autor destaca “três critérios específicos”, ao que se refere à entrevista episódica, que nos pareceram importantes para fundamentar qualquer “guia tópico” de uma pesquisa qualitativa, evidentemente, também úteis para a proposta desta pesquisa, são eles:

- Deve combinar convites para narrar acontecimentos concretos (que sejam relevantes ao tema em estudo) com perguntas mais gerais que busquem respostas mais amplas (tais como definições, argumentação e assim por diante) de relevância pontual;
- Deve mencionar situações concretas em que se pode pressupor que os entrevistados possuem determinadas experiências;
- Deve ser suficientemente aberta para permitir que o entrevistado selecione os episódios ou situações que ele quer contar, e também para decidir que forma de apresentação ele quer dar (por exemplo, uma narrativa ou uma descrição).

O ponto de referência deve ser a relevância subjetiva da situação para o entrevistado. (Flick, 2002: p.117) Sendo assim, pensamos em algumas possíveis formas de estruturar a entrada em campo de pesquisa e a coleta de dados.

De acordo com as experiências realizadas pelo projeto de extensão – *Abrindo diálogos entre universidade e escola*, desde 2016 e renovado de 2023 a 2028, as oficinas poderiam ter cada uma a duração de quatro horas. Todas as oficinas, envolvendo os diferentes grupos de colaboradores teriam a mesma dinâmica e a mesma metodologia para a coleta dos dados.

A princípio, seriam ofertadas três ou quatro oficinas, para cada grupo de discussão a depender se incluiremos, ou não, os pais de estudantes da comunidade escolar definida. A ação de extensão proposta, como sendo uma oficina de arte, seria dividida em três possíveis momentos, *o primeiro* para a orientação de como seria o desenvolvimento da oficina de arte em torno do tema da violência simbólica na instituição determinada, *o segundo momento* seria da criação da narrativa visual e o *terceiro*, o momento da explicação orientada pelas diretrizes da entrevista episódica, segundo Flick (2002). Esse último momento seria gravado seguindo o protocolo exigido pelo comitê de ética.

Quadro 1. Prospecto metodológico para coleta de dados.

GRUPOS DE DISCUSSÃO	DATA	DATA	DATA	DATA
	NOVEMBRO 2025 – 4 horas	NOVEMBRO 2025 – 4 horas	NOVEMBRO 2025 – 4 horas	NOVEMBRO 2025 – 4 horas
	1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA
GD1 04 discentes Sexo masculino	_ Orientação; _ Criação; _ Explicação. (Entrevista Episódica com tópico guia)			
GD2 04 docentes		_ Orientação; _ Criação; _ Explicação. (Entrevista Episódica com tópico guia)		
GD3 04 servidores			_ Orientação; _ Criação; _ Explicação. (Entrevista Episódica com tópico guia)	
GD4 04 familiares				_ Orientação; _ Criação; _ Explicação. (Entrevista Episódica com tópico guia)

5. ORIENTAÇÃO SÓCIO-HERMENÊUTICA COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Silva e Nahur (2022: p.7), “explicação” e “compreensão” são noções conceituais importantes na teoria de Paul Ricoeur, ou seja, “a explicação é imprescindível para a compreensão do discurso” ainda que, sempre se apresentará

precária, falível e finita do gênero humano. “A compreensão passa, necessariamente, pela explicação. E a explicação será bem-sucedida quando possibilitar ao intérprete compreender a narrativa e ser capaz de captar o sentido do mundo sugerido pela narrativa. Isto significa que, na perspectiva da pesquisa qualitativa o estudo sociológico sob a orientação sócio hermenêutica dá a linguagem outro reconhecimento, diferente da explicação linguística, isto é, reconhece os processos de produção e reprodução do social através da linguagem e da ação simbólica em outras palavras:

Toda hermenéutica en suma — y la orientación sociohermenéutica que planteamos aquí con más motivo, si cabe — tiene una estructura dialógica, esto es, su perspectiva del trabajo de interpretación no es la del observador neutral, sino la del participante en el diálogo. Por ello la interpretación hermenéutica en sociología debe asociarse con una crítica de las ideologías y con un análisis de los sistemas sociales, pues en estos nichos simbólicos y materiales es donde se enraíza el sentido del lenguaje en lo social, y el marco sobre el que, efectivamente, se construyen los diálogos «comunes» y/o «científicos». Por este motivo, las preconcepciones y prejuicios que la reflexión hermenéutica proyecta desvelar incluyen, de manera fundamental, aquellos que están enraizados en intereses políticos y económicos, que se tornan en su uso también en formas particulares de lenguaje. No hay que olvidar, en consecuencia, que el objetivo de la hermenéutica es el lenguaje y no la conciencia personal, pero no el lenguaje como fin en sí mismo, sino como medio de relación interhumana en marcos de historicidad concretos; aquí es donde hay que situar la afirmación gadameriana de que lenguaje y tradición son inseparables. La tradición es el medio en el que se transmiten y se desarrollan los lenguajes, pero el lenguaje no es una reproducción de la tradición, pues se sitúa históricamente y la transforma permanentemente al ser transformada, a su vez, de manera continua por parte de los intérpretes y de los sucesos. **El sujeto socio hermenéutico es un sujeto concreto que interpreta lenguajes históricos concretos.** (Alonso, 1998: 225-226. Grifo nosso).

A interpretação nessa direção é um projeto autêntico e proporcional ao objeto de compreensão, que não busca a generalização abstrata da razão, mas a generalização concreta da comunidade de um grupo. A interpretação nesse sentido é um projeto autêntico e adequado ao objeto que se deseja entender, que não visa a generalização abstrata da razão, mas sim a generalização concreta da experiência compartilhada por um grupo. “La verosimilitud de una interpretación, su valor hermenéutico, nos remite a la tradición del conocimiento concreto de la comunidad”. (Alonso, 1998: 219).

Resumindo, acreditamos que as metodologias de coletas de dados pertinentes à pesquisa qualitativa, aqui pontuadas, assim como, a orientação sócio hermenêutica de interpretação dos dados coletados abrem uma perspectiva promissora para a compreensão do objeto de pesquisa: “*Violência (simbólica) interpessoal entre adolescentes meninos nas escolas públicas: Quem se atreve a resistir?*” O que os sujeitos desta comunidade específica, pensam, fazem e conhecem sobre isso?

5.1 Abaixo algumas questões possíveis para guiar a observação em campo e a interpretação dos dados coletados

Quando a violência (fato social) naturalizada, seja ela simbólica ou física, passa a ser mecanismo de controle entre os pares nas instituições de ensino fundamental públicas, poderíamos perguntar:

_Estudantes / Adolescentes / Agente

- *Quais são os elementos presentes nas construções subjetivas de adolescentes que resistem às violências naturalizadas no cotidiano da escola? Onde eles se encontram? São estes elementos construídos pelas relações de amizade entre os pares, pelas relações familiares, pelas instituições que estudam?*
- *Como os colegas de classe interagem com os adolescentes que não se enquadram ao tipo de masculinidade padrão?*
- *Quais fatores contribuem para a formação de amizades solidárias que protegem contra o chamado bullying?*
- *Será a autoestima e a capacidade de resiliência de alguns tipos de meninos adolescentes um fator importante na sua forma de Ser? Como a autoaceitação afeta a experiência dos adolescentes não conformados ao padrão de masculinidade agressivo?*
- *Quais características ou habilidades ajudam os adolescentes a desenvolver resiliência e autoestima, controversos e contraditórios às pressões sociais legitimadas/ hegemônicas/ heteronormativas?*
- *Como a mídia e o universo cultural dos adolescentes moldam as atitudes em relação às diversidades possíveis dentro do contexto da masculinidade?*

_Escola / Docentes do Ensino fundamental público

- *Até que ponto a educação e conscientização dos professores/as promovem um ambiente inclusivo e seguro dentro das salas de aula e na escola?*
- *Existem intervenções bem-sucedidas que tratem do tema da diversidade e possibilidades de masculinidades?*
- *Existem exemplos de escolas ou programas que conseguiram criar ambientes seguros e inclusivos para todos os alunos, independentemente dos modelos heteronormativos?*
- *Quais estratégias e práticas têm se mostrado eficazes na prevenção do bullying e na promoção da diversidade dentro das escolas de ensino fundamental?*
- *Como a mídia e o universo cultural dos adolescentes moldam as atitudes em relação às diversidades possíveis dentro do contexto da masculinidade?*

_Família

- *A família acompanha e discute os problemas enfrentados por eles? O que faz?*
- *Os pais e responsáveis desempenham um papel na educação dos colegas e na prevenção do bullying?*
- *Como a mídia e o universo cultural dos adolescentes moldam as atitudes em relação à diversidade possíveis dentro do contexto da masculinidade?*

6. MUITO AINDA HÁ O QUE SE AVANÇAR

Neste trabalho esboçamos possibilidades metodológicas de coleta de dados para a pesquisa qualitativa proposta. Além disso, abriu perspectivas para a construção e definição da perspectiva teórica a se adotar. A leitura de dois autores precisa ser mais aprofundadas, que é o caso de Bourdieu com a noção de “Poder Simbólico” e “Violência Simbólica” e o outro é Paul Ricouer partindo de sua perspectiva fenomenológica, hermenêutica e sociológica.

Refletimos sobre a importância de estruturar a metodologia de uma pesquisa por acreditarmos que é um dos pontos fundamentais e estruturantes para se visualizar a viabilidade de uma pesquisa e que, tanto a coleta de dados do ponto de vista quantitativo, como qualitativo, ajudam na interpretação do objeto de estudo proposto.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W. e AARTS, Bas. A Construção do Corpus: Um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** Tradução de Pedrinho Guareschi. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021, p.39-63.

BAUER, Martin W., GASKELL, George e Nicholas C. ALLUM. Qualidade, Quantidade e Interesses do conhecimento: Evitando confusões. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** Tradução de Pedrinho Guareschi. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021, p.15-36.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo.** Editora 34/Edusp: São Paulo, 2000.

COSTA, Sérgio. Desigualdade, Diferença, Articulação. **Cadernos CRH**, v. 32, n. 85, Jan-Abr 2019, p.33-45.

_____. **O Poder Simbólico.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

FLICK, Uwe. Entrevista Episódica. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** Tradução de Pedrinho Guareschi. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021, p.114-136.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica del Poder.** Madrid: La Piqueta, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y Castigar.** 12. Ed. Madrid: Siglo XXI, 2000.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e grupais. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** Tradução de Pedrinho Guareschi. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021, p. 64-89.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL. I, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL. II, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL. III, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021, p. 90-113.

NOGUEIRA, C. M. M. & NOGUEIRA, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23(28), 15-35. Acesso em 28 agosto, 2008, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003

PERALVA, A. **Violência e democracia**: o paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e terra, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007a.

_____. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2007b.

WEBER, Max. **A Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo: Ed. Cortez: 2001.