

## A devolutiva como exercício ético-político do pesquisador

Ueberson Ribeiro Almeida,<sup>Orcid</sup> ★ Janaina Mariano César,<sup>Orcid</sup>  
Luzimar dos Santos Luciano,<sup>Orcid</sup> Pedro Henrique Carvalho<sup>Orcid</sup>

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

### Resumo

Apresenta a problemática da devolutiva em uma pesquisa realizada com professores(as) de uma escola da Rede Pública. Experimenta a devolutiva como exercício que inclui a todos no processo de produção do conhecimento sobre o trabalho escolar e não apenas como mera devolução de dados ao final da investigação. Trabalha metodologicamente com a produção de um quadro-dispositivo construído na escola. Problematisa a devolutiva como questão ética e modo de se relacionar com a produção do conhecimento em pesquisa-intervenção. Produz deslocamentos dos “lugares” tradicionalmente ocupados na relação “pesquisador-pesquisado”, forjando inflexões no modelo dualista de fazer pesquisa e de “devolver dados” ao campo.

Palavras-chave: devolutiva; pesquisa-intervenção; escola.

## The feedback as an ethical-political practice of the researcher

### Abstract

This work presents the issue of feedback in a research carried out with teachers of a Public School. It experiences feedback as an exercise that includes everyone in the process of producing knowledge about the school work and not just as mere data feedback at the end of the investigation. It works methodologically with the production of a device-board built in the school. It problematizes the feedback as an ethical question and a way of relating to the production of knowledge in intervention research. It produces shifts from traditionally occupied “places” in the “researcher-researched” relationship, forging inflections in the dualistic model of making research and “returning data” to the field.

Keywords: feedback; intervention research; school.

### Introdução

O presente texto apresenta como problemática central a experiência da devolutiva em uma pesquisa<sup>1</sup> realizada com professores(as) de uma escola pública municipal de Serra/ES. Nesta, o exercício da devolutiva é de sua experimentação como processo, como um plano de produção de análises com todos os sujeitos participantes em um movimento de “mão dupla”, o que gerou reposicionamentos relativos tanto à pesquisa quanto à atividade de trabalho investigada. A questão da devolutiva foi trabalhada na direção de que os sujeitos da escola e os(as) pesquisadores(as) se colocassem em exercício de deslocamento dos “lugares” tradicionalmente ocupados na relação “pesquisador-pesquisado”, forjando assim, uma inflexão no modelo hegemônico e dualista de fazer pesquisa. Nesse sentido, o objetivo desse artigo é o de apresentar os dilemas e impasses éticos do processo de devolutiva, traçando possibilidades para a produção do conhecimento na pesquisa-intervenção.

Tradicionalmente, a devolutiva constitui-se na pesquisa como um momento estanque e pontual no qual, ao final do estudo, os pesquisadores “devolvem” ou creem “retornar” ao campo investigado um conjunto de resultados obtidos. Nessa perspectiva, sujeitos e objetos (problemas)

\*Endereço para correspondência: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Av. Fernando Ferrari – LESEF – Goiabeiras – Vitória, ES – Brasil. CEP: 29075-810 – Email: [uebersonribeiro@hotmail.com](mailto:uebersonribeiro@hotmail.com), [jhanainacesar@gmail.com](mailto:jhanainacesar@gmail.com), [luzimarluciano@gmail.com](mailto:luzimarluciano@gmail.com), [pedrohenriquecarvalho88@gmail.com](mailto:pedrohenriquecarvalho88@gmail.com)

<sup>1</sup>Faz parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Processos de trabalho nas escolas da Serra: análise dos modos de fazer e de viver”, realizada pelo Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST), vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (Nepesp) da Universidade Federal do Espírito Santo. Esse programa de pesquisa e formação é composto por professores universitários, graduandos, pós-graduandos, técnicos e profissionais voluntários, advindos de diferentes áreas de formação: Administração, Comunicação Social, Educação Física, Enfermagem, Letras, Psicologia, etc.

investigados, bem como pesquisadores e participantes do processo de pesquisa restam como entidades separadas e substancializadas. Na postulação binarista, com relação ao que se problematiza, parece haver uma verdade objetiva passível de ser encontrada e restituída ao final de um processo de investigação, quanto aos sujeitos vinculados à pesquisa que acabam na posição de espectadores, alijados daquilo que eles mesmos possibilitaram. Apontamos, no entanto, a devolutiva menos como essa destinação localizada dos dados coletados que se realiza dos pesquisadores aos pesquisados e mais como cultivo de um processo que potencializa a entrada participativa de todos os envolvidos na pesquisa, que transforma modos de pesquisar-intervir, abrindo novos cursos éticos por onde a vida pode se movimentar e transformar-se.

Conforme anunciado, a devolutiva se constituiu como ingrediente problemático na pesquisa que desenvolvemos. Problemático porque se atualiza como o que força a pensar sobre este lugar de pesquisador e objeto de pesquisa, sobre o processo de produção de conhecimento, sobre como efetivamente intervém em nosso viver. Buscamos romper com uma lógica de produção do conhecimento unilateral e de base representacional, a qual considera o pesquisador como aquele que acumula e detém os resultados da pesquisa. Questionamos os resultados como propriedade constituída por informação acabada, forçando a pensar que, na correlação com a pesquisa, determinados mundos são produzidos. Nessa direção, os dados não são coletados em uma realidade já posta; são produzidos no percurso da pesquisa.

Afirmamos, portanto, a devolutiva na sua dimensão processual, no sentido de que não se restringe apenas a um momento, qualquer que seja ele, ou apenas a um “retorno



ao campo”. É antes um exercício transversal que move e produz as direções do pesquisar. Assim, há devolutiva durante todo o percurso da investigação, na interferência nos pontos de vista, nas posturas, no surgir de sujeitos e mundos. Constitui-se, portanto, como mais que um momento do trabalho, como o cultivo de um modo de fazer pesquisa que afirmamos como pesquisa-intervenção.<sup>2</sup>

Discutir a inseparabilidade entre conhecer e fazer, pesquisar e intervir não assegura, mas põe em curso o necessário exercício ético de acompanhar os efeitos interventivos produzidos no pesquisar. E a intervenção é o próprio plano em que se realiza um “[...] mergulho na experiência que agencia sujeitos, objetos, teoria e prática num plano de produção denominado plano de coermência” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17).

Com isso, acolhemos os desafios de se tomar, como orientação do pesquisar, menos as hipóteses ou verdades pressupostas acerca da realidade e mais um saber que emerge do fazer e que, ao mesmo tempo, modifica esse fazer no sentido de “transformar para conhecer” (LOURAU, 2004). Ainda que, em um momento ou outro essa direção se confunda e percamos de vista essa dimensão processual, ainda que pesquisador e sujeito de pesquisa sejam sentidos de modos separados e sólidos, ainda que vez ou outra o conhecer se desvincule do transformar – e isso não constitui demérito, pois é possível acontecer – a devolutiva nos auxilia, exatamente, na retomada da direção, na reafirmação de um *ethos*, na avaliação dos processos, no cultivo da experiência.

Na pesquisa realizada, pudemos analisar o quanto a devolutiva possibilitou esse exercício de avaliação de nossas práticas, pesquisadores e trabalhadores(as), dos instrumentos utilizados, das implicações com a própria pesquisa. Essa experimentação nos leva também a indagar: como a problemática da devolutiva faz sentido e tem sido tratada no âmbito das metodologias de pesquisa em educação?

Sem a pretensão de realizar um estado da arte sobre o assunto, o que seria digno de um extenso trabalho de pesquisa, nossa intenção é abrir o diálogo com algumas obras<sup>3</sup> (livros, textos e manuais) de metodologia e técnicas de pesquisa utilizadas comumente nas pesquisas em educação.

### Notas sobre a devolutiva em metodologias de pesquisa em educação

Em um estudo sobre a produção do conhecimento e as diferentes metodologias, Minayo (2008) conclui que há diversidade de posturas na relação objeto-sujeito. Também afirma que as concepções de devolutiva nas pesquisas, no âmbito das ciências humanas, derivam da organização teórica, de filiações e atravessamentos institucionais que constituem as balizas dos pesquisadores.

<sup>2</sup>A pesquisa-intervenção foi formulada pela Análise Institucional Socioanalítica, desenvolvida na França durante as décadas de 60 e 70 (LOURAU, 2004). Faz-se como uma postura ético-política que busca romper com a concepção de produção de conhecimento como ação de um sujeito sobre um objeto, do pesquisador sobre um campo de pesquisa. Com o intuito de dissolver relações dicotômicas estabelecidas entre professor/aluno, professor/pesquisador, gestor/trabalhador, esse modo de pesquisa aponta o desmantelamento de posições dualísticas e afirma sua relação de inseparabilidade.

<sup>3</sup>Embora algumas obras não sejam específicas de autores do campo da educação, são importantes referências metodológicas estudadas nos Cursos de Formação Inicial de Professores.

Ao identificarmos a presença dessa discussão em alguns livros de metodologia de pesquisa utilizados como referência no campo da educação, percebemos que, em manuais de técnicas de elaboração de projetos de pesquisa, como Lakatos e Marconi (1991) e Gil (1991, 2002), a questão do “devolver” e como “devolver” os saberes produzidos na pesquisa apresenta diversos sentidos e nuances. No primeiro autor, encontramos tópicos específicos que aconselham os iniciantes em pesquisa sobre a importância da “apresentação das conclusões”, contudo a preocupação é com a produção de relatórios técnicos que possam ser apresentados ao final da pesquisa e em espaços estritamente acadêmicos. A pesquisa-ação que aparece como um “tipo de pesquisa” retratada nesses manuais traz como característica uma “análise e interpretação compartilhada dos dados”, que se constitui como etapa metodológica precedente à elaboração do plano de ação a ser aplicado com o objetivo unilateral de transformar o contexto diagnosticado.

Autores como Becker (1997), Richardson et al. (1999), Laville e Dionne (1999), Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010) e, ainda, Moroz e Gianfaldoni (2006), sinalizam a necessidade de “comunicação dos resultados da pesquisa” para além do círculo acadêmico, tornando o conhecimento uma instância de domínio público e, portanto, também acessível àqueles que participaram da investigação como fonte de dados. Ou seja, trata-se da recepção de uma informação, de um resultado que vai depender da posição dos receptores e do que eles poderão fazer com isso. De acordo com Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010), os resultados das pesquisas necessitam ser traduzidos para transformar as informações em conhecimentos que possam ser apropriados pelos atores em suas ações.

Em linhas gerais, guardadas suas diferenças metodológicas e epistemológicas, na bibliografia supracitada, o desafio e o papel político do pesquisador que investiga grupos ou indivíduos é o de fazer com que a comunicação do estudo realizado deixe de ser mera formalidade acadêmica e transforme-se em matéria que afirme o compromisso social assumido pelo investigador com o contexto ou instituição pesquisada. Ressaltamos que há, nesses modos de conceber a devolutiva, a ideia de que os pesquisadores, por ocuparem um lugar do saber científico, verdadeiro (acadêmico), são os responsáveis por elaborar os conceitos e as prescrições que deverão “voltar” ao mundo vivido para orientar e conduzir uma existência “ideal” dos grupos pesquisados.

Pesquisas com vieses positivistas concebem de forma dicotômica a relação sujeito cognoscente e objeto cognoscível, apoiadas na crença de que há uma realidade dada que, em condições adequadas pode ser decifrada, o que traz ao menos duas consequências: a) procedimentos e instrumentos de pesquisa, além das questões metodológicas, tornam-se um a priori da pesquisa, em que o que se conhece não porta relações com o modo como se conhece e os envolvidos no processo de produção de conhecimento. Porém, como lembra Furlan (2008, p. 25), “[...] um microscópio pressupõe aceitação de uma teoria

óptica, uma balança pressupõe aceitação de uma teoria gravitacional e uma mecânica de seus elementos, etc.” Todas as teorias e seus instrumentos surgem de um mundo também em constante construção; b) o entendimento de que os problemas de pesquisa diriam respeito apenas aos pesquisadores, e por isso “eleitos” por estes, quando o que se anula é o interesse dos grupos e sujeitos envolvidos e a possibilidade de que o que se pesquisa lhes seja pertinente. “Como poderemos esperar constituir um saber interessante se não podemos encontrar a maneira como essas questões podem – ou não – interessar aqueles a que nos dirigimos?” (DESPRET, 2011, p. 23).

Operando a produção do conhecimento de forma positivista e dualista, o “restituído” não interessa diretamente às comunidades pesquisadas, mas serve apenas às próprias conclusões que o pesquisador pôde elaborar do trabalho realizado, no qual o interesse do pesquisador em si foi o objetivo inicial, o meio e o fim. O retorno se constitui aí como mera formalidade, uma “obrigação” burocrático-moral, que cumpre apenas os protocolos academicistas. Parece-nos, entretanto, fundamental que as pesquisas não tomem “o outro” como mero objeto, mas também o veja como um produtor de saber com quem é imprescindível compartilhar a atividade de pesquisa, ainda que isso não implique homogeneização de funções, mas uma reciprocidade capaz tanto de colocar em questão os modos de produção do conhecimento, quanto de abrir, juntos, no cotidiano, o que funciona como problema interessante a todos.

Percebemos também que algumas perspectivas metodológicas dirigidas à pesquisa no cotidiano escolar e à formação continuada de professores apresentam nuances importantes no sentido de buscar superar a relação de domínio do pesquisador sobre os participantes e sobre o objeto de pesquisa. Estas afirmam a importância da cooperação mútua entre os envolvidos na pesquisa, bem como a discussão coletiva das análises produzidas. Nessa linhagem, podemos citar os estudos sobre a abordagem da “etnografia da prática escolar” (ANDRÊ, 2003), a “pesquisa-ação” (CONTRERAS DOMINGO, 1994; LATORRE, 2003) e a perspectiva da “pesquisa-formação” (MACEDO, 2000).

A partir desse breve levantamento e, mesmo encontrando uma diversidade de sentidos para a devolutiva na pesquisa em educação, parte significativa das metodologias já consolidadas neste campo não apresenta preocupação com essa questão. Em síntese, identificamos que, nesses estudos, a “devolutiva do que se estuda” aparece como mera formalidade, obrigação ao final da pesquisa, levando alguns autores a entenderem, em alguns momentos, que as comunidades ou os “objetos de pesquisa” não teriam interesse pelos resultados ou, ainda, não conseguiriam alcançar os sentidos deste, necessitando de uma tradução para que possam se apropriar do conhecimento alcançado. É uma visão, portanto, em que há uma preocupação com um retorno de informações, lembrando que a produção de conhecimento se faz pelo pesquisador sobre um determinado campo, mas este, o campo, não é, de fato, considerado participante ativo na produção dos saberes no processo de pesquisa. Porém, como nos aponta Despret (2011), quando a pesquisa é interessante,

não apenas para os ditos pesquisadores, mas, sobretudo, também para os envolvidos nela, abre-se a possibilidade para que estes últimos possam participar, de fato, e se apropriar dos efeitos disparados.

### A devolutiva em seu sentido ampliado

A noção, portanto, de devolutiva como retorno de algo que foi formulado no processo de pesquisa e por isso pode então ser devolvido a um campo ou a alguém comparece como o sentido forte, etimologicamente, da palavra “devolver”. Em italiano *devolvere*, *restituire*, ação de restituir (SPINELLI; CASASANTA, 1962). Do latim, *restituō*, pôr no primitivo lugar ou estado, restabelecer (FERREIRA, 1983). Mas outro sentido também a acompanha, apontando-nos possíveis composições: do latim *dēvolvere*, *dēvolvō*, (*dē*+ *volvō*), rolar, fazer dar voltas, revolver (FERREIRA, 1983). *Volvere*, em italiano, *girare*, *ritornare*, que acompanha o sentido de torcer e girar (MEA, 2000). O segundo sentido encontrado em *dēvolvere* e *volvere* parece nos indicar movimento, “ro-dar”, “girar”, mudança de posição.

A devolutiva pode, portanto, fazer-se em pelo menos dois sentidos. O primeiro deles, mais previsível, aponta o devolver como retorno, restituir ao lugar de origem algo que já existia, pôr onde estava. As pesquisas de cunho positivista tomam a devolutiva, exatamente, nesse sentido e fazem do processo de devolução de dados e análises um momento de retorno do que já estava lá, talvez ainda não sabido, mas que, no processo de investigação, ao ser encontrado, pode retornar ao lugar de origem, ou seja, ao campo de pesquisa. Esse sentido, como vimos, também está presente em algumas perspectivas metodológicas no campo da educação. Este não é, porém, aquele que gostaríamos de tomar para o trabalho realizado na escola municipal de Serra/ES, por entendermos que uma pesquisa-intervenção está sempre a fazer devolutiva, está sempre a se fazer “na” devolutiva, por preocupar-se com a análise dos processos que fazem a pesquisa e nos quais estamos todos, pesquisadores e educadores, sendo inventados.

Acompanhamos a devolutiva, desse modo, em seu segundo sentido: mudança de posição, torcer, girar. Fazendo uma inflexão nesse sentido etimológico, podemos pensar a devolutiva como exercício de mudança. É uma mudança de posição ou, mais ainda, exercício de dissolução de uma posição, a do pesquisador (que realiza a pesquisa), a do objeto (realidade dada de forma apriorística), a dos grupos e sujeitos participantes (como “meras” fontes de dados). Assim, a devolutiva é o próprio processo de construção coletiva, determinante para definir a cada momento os caminhos da pesquisa. É produzir uma torção nisso, que é direção já estabelecida, experimentando possibilidades que o próprio caminhar nos traz.

Por isso, por mais que, em alguns momentos, a devolutiva se atualize como uma forma, um procedimento metodológico: um instrumento de devolutiva, um encontro/reunião, um grupo avaliativo, e isso é plenamente possível e necessário, o que queremos afirmar é que a “devolutiva é o processo de inclusão” dos diferentes atores envolvidos (trabalhadores(as), gestores, pesquisadores);

dos diferentes analisadores (tensões, conflitos, parcerias, encontros e desencontros). É trazer para a pesquisa aquilo que, por vezes, insistimos em expurgar, devolvendo os saberes ao seu plano de constituição e problematização.

A aposta na inclusão altera o sentido tradicional de método. Passos e Barros (2009) apontam que, tradicionalmente, o método de pesquisa define a *metá* (alvo) como sendo anterior a *hódos* (caminho), sendo assim previamente determinado. Isso quer dizer que os objetivos, alvos de estudo e procedimentos já estão traçados, inclusive a hipótese de resultado levantada no início da pesquisa. A mudança apontada por esses autores reside na possibilidade da construção coletiva das metas, que são traçadas ao longo do trabalho, na medida em que este se faz, o que afirma a experiência de um *hódos-metá*, a excelência da experimentação do caminho.

A direção metodológica aponta que os procedimentos construídos devem, pois, permitir aos sujeitos, aos coletivos de trabalho, transformar sua experiência vivida, não sendo, portanto, propriedade apenas dos pesquisadores, dos *experts*, mas meio de intervenção para todos os atores envolvidos no processo.

Experimentamos, ao longo da experiência em questão, esse *hódos-metá*, ou essas torções e giros que a invenção de um caminho de pesquisa nos possibilita, quando as experiências nos solicitavam redobrada atenção, redirecionamento, mudança de instrumentos, reposicionamento nas relações, ou seja, avaliação permanente.

#### Encontros na escola, a devolutiva como exercício

Quando afirmamos a devolutiva como processo, estamos, de fato, diante de um grande desafio, que, por mais que nos pareça extremamente interessante, nem por isso é simples, pois o que faz é colocar em questão nossas vaidades, expectativas, conhecimentos e verdades. Experimentamos tal processo, quando, no início dos encontros na escola, propomos, por exemplo, desenvolver a pesquisa com os professores após o horário das aulas, em um tempo que, por Lei, eles deveriam nesta permanecer para cumprir a jornada de trabalho. Iniciamos, dessa forma, o trabalho de oficinas de fotos da pesquisa nos turnos matutino e vespertino, mas sentimos que o envolvimento com o trabalho foi perdendo sua potência, até que os docentes sinalizaram com um “*Não é mais possível, nesse horário não dá*” (PROFESSORA – diário de campo, 2009).

Parecia, então, que algo estava acontecendo... Sentíamos um desinteresse no grupo. Os docentes pareciam cansados. Nas reuniões ocorridas após as 17h30min, a exaustão era perceptível. Além disso, havia uma presença pouco investida no encontro por estarem, muitas vezes, preocupados com a família, com a volta dos filhos da escola etc., além de um cansaço do próprio dia de trabalho. Claro que não se tratava apenas de realizar uma mudança de horários, mas também de olhar para a relação que estávamos a construir entre nós e com a própria pesquisa. Como os(as) professores(as) experimentavam esses encontros? Como se incluíam ou se sentiam incluídos? Como participavam do planejamento e decisões sobre como e quando estes se dariam?

Buscamos com os docentes saídas para o que se colocava como impedimento. Logo emergiu fala que denotavam o cansaço, o excesso de tarefas, de demandas, de carga horária. Os docentes experimentavam essas questões como sofrimento, pois muitos trabalhavam em dois turnos de aula e não, exatamente, nessa mesma escola. Por isso diziam que a possibilidade de participar da pesquisa era durante o horário das aulas. De fato o espaço da análise coletiva do trabalho deve ser sustentado como algo efetivamente do trabalho e por isso encontrar modos de fazê-lo em sua carga horária era um desafio interessante para todos. Mas essa mudança trazia desdobramentos: como proceder com os alunos... Seriam dispensados? Ficariam sem aula naquele período? Os(as) professores(as) afirmavam que gostariam de participar da pesquisa, mas que, ao mesmo tempo, os alunos não poderiam ser dispensados.

As mudanças dos encontros quanto a seu modo de realização mobilizaram todos de maneira diferente. Os pesquisadores se redistribuíram entre as atividades com o grupo de docentes e outras com os próprios alunos. Os(as) professores(as) se reposicionaram no modo de entrada e participação nos encontros. E o que parecia mais um procedimento para garantir o espaço de análise do trabalho mostrou-se também um rico processo.<sup>4</sup>

Ocupar o lugar dos(as) professores(as) produziu uma intervenção importante nos pesquisadores e nos próprios modos de analisar a atividade de trabalho na escola. Estar na “pele” do professor fez emergir inúmeras repercussões em um trabalho que pareceu quase impossível para muitos de nós, em que muitos sofreram de uma quase inabilidade na relação com os alunos na sala de aula, o que afirmava os saberes legítimos dos docentes. Aquele que realiza o trabalho é também o que possui autoridade e expertise para falar sobre este.

Vemos nessa experiência um exercício de devolutiva, torção e reposicionamento, que produziu mudanças no curso das ações. Isso porque a base de tal processo foi a prática de inclusão dos sujeitos da pesquisa como participantes efetivos e também das problemáticas e conflitos presentes. A devolutiva é esse processo de avaliação do que se passa em nós e conosco e que exercita sempre a relação entre a pesquisa e um plano mais amplo de sua produção, dimensão coletiva, que perturba, atrapalha e problematiza as lógicas de separação e exclusão e abre também para outras composições.

#### Devolutiva de quê? Para quê? Para quem?

Outro ponto importante de avaliação foi um desencontro vivido entre a finalização do ano de 2009 e reinício das atividades tanto da escola quanto da pesquisa em 2010. Três meses se passaram entre o último encontro, em novembro de 2009, e o contato para retorno dos trabalhos no outro ano. Isso porque tomamos o calendário acadêmico como referência temporal. No retorno à escola, houve uma surpresa por parte do grupo PFIST/NEPESP, primeiramente, porque, com a mudança do ano, o qua-

<sup>4</sup>Tal experiência é discutida com detalhes em trabalho destinado à análise das oficinas realizadas com os alunos.

dro de funcionários foi rearranjado. Havia muitas pessoas recém-chegadas e outras com as quais trabalhávamos realocadas em outras escolas. Ocorreu não somente uma mudança com relação aos trabalhadores, mas algo de diferente na relação entre a escola e o grupo de pesquisa. Isso era sentido na dificuldade de estabelecer uma agenda para um encontro com todos, nos desencontros com a diretoria da escola e na sensação de não sermos mais bem-vindos.

Todo esse estranhamento e dificuldades do retorno movimentou o grupo de pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) a avaliar as ações e relações construídas. Enquanto fazíamos tais análises de forma separada no ambiente institucional da universidade, continuávamos a tentar um encontro na escola. Este foi possível após nossa insistência e realizado sob esse estranhamento. Os trabalhadores nos diziam que não mais queriam o trabalho de pesquisa, que estavam com muitas atividades extras, além de cansados e necessitando realizar tarefas mais pontuais, por exemplo, a formulação do projeto político-pedagógico.

Com a continuada tentativa de conversa com os docentes, percebemos o quanto, nós, da universidade, funcionávamos em outro tempo. Eles apontavam que o NEPESP/PFIST retornava à escola aquela altura do ano, contudo, as atividades escolares haviam sido retomadas há mais tempo, o que fez com que eles montassem outros planos de trabalho. Havia ainda novas dificuldades na relação com a diretoria da escola, que parecia ressentida.

Afetados por tudo isso, e na dificuldade de realizar uma conversa mais ampliada com os docentes, percebemos que muitas questões circulavam no programa de pesquisa. Teria faltado cuidado maior de nossa parte na relação com a escola? Será que construímos uma proximidade de fato com esse cotidiano escolar? Não sabíamos ao certo o que estava a se passar. Apesar de haver a questão de uma demora no retorno às atividades, o que poderia ter se configurado como uma espécie de abandono e quebra de pactos firmados, ao mesmo tempo, não parecia ser o suficiente para tamanho desencontro instalado. E, de fato, todas essas pontuações traziam um afeto triste de ressentimento, quase frustração. Sentimos isso quando começamos a ouvir, já nesse momento, que toda essa pesquisa tão trabalhosa, com a realização de oficinas, vídeos, imagens, ou seja, uma intensa produção, não estaria se destinando, de fato, a mudanças necessárias na escola. Deparamo-nos, então, com o que se colocava como problemático: o que se esperava da pesquisa? Da universidade? Que mudanças se aguardavam?

Podemos dizer que essa experiência funcionou como um analisador<sup>5</sup> de nossas práticas, mobilizando o grupo NEPESP/PFIST em meses de discussão, atenção redobrada quanto aos métodos, às expectativas, ao cuidado com as relações construídas. Essa mobilização guarda seus efeitos ainda hoje, quando estamos nos dedicando a um estudo metodológico mais aprofundado e ainda podendo

<sup>5</sup> O conceito de analisador foi formulado por Guattari, no contexto da Psicoterapia Institucional, vindo a ser incorporado pela Análise Institucional Socioanalítica (LOURAU, 2004). Os analisadores constituem-se como acontecimentos, dispositivos, práticas, aquilo que catalisa fluxos de forças, que produz análises e rupturas em modos naturalizados de se lidar com o viver.

avaliar de forma mais ampliada os caminhos que, ao longo dos anos, foram produzindo este grupo de pesquisa, as mudanças experimentadas, as afirmações e intervenções.

Pois bem, o estranhamento e a mobilização gerados no encontro e retorno à escola pediram-nos que não apenas analisássemos a nós separadamente. Sentíamos necessidade de fazer isso junto com os trabalhadores para avançar e evitar cair no ressentimento e na pessoalização/individualização das atividades. Não havia um “nós” UFES culpado ou ressentido; não havia “um eles” Escola, vítima ou ressentida. O que se passava acontecia entre nós, produzido por todos. Cabia, então, que pudéssemos cuidar disso juntos.

Ressaltamos que a cada vez que se avaliou a direção do trabalho com todos os envolvidos, que se sentiu necessidade de experimentar mudanças de métodos e técnicas, bem como avaliar expectativas, era o processo de devolutiva que estava em curso. Devolutiva como? Devolutiva de quê? Devolutiva para quem? Devolutiva como inclusão da pesquisa no seu plano problemático de constituição. Então aqui não se devolvem dados analisados para os sujeitos pesquisados em um certo momento. O que se faz é restituir/devolver ao problema bem feito sua complexidade que, nesse movimento, ao invés de esclarecê-lo continua a complicá-lo, a afirmá-lo na riqueza de possibilidades.

### O quadro como dispositivo na devolutiva

Ainda que a devolutiva seja um processo que acesse o plano da experiência, é necessário construir dispositivos.<sup>6</sup> Um dispositivo pode se fazer de muitos modos, mas o que o torna tão interessante é que nos possibilita trabalhar com as linhas de saber, linhas de poder e linhas de subjetivação<sup>7</sup> presentes na pesquisa. O dispositivo possibilita tanto a análise dos arranjos provisórios entre essas linhas quanto a possibilidade de neles intervir na construção de outros.

Além disso, sua montagem acompanha o *hódos-metá*, fazendo-se junto ao que atravessa o caminho de pesquisa. Tendo essa direção em vista, traremos neste ponto a experiência de construção de um quadro de produção de dados, que funcionou como dispositivo diante da finalização do trabalho na escola e a tentativa de analisar juntos o que produzimos e o que se passava entre nós.

O dispositivo-quadro foi montado no sentido de que pudesse permitir que o desencontro do qual sofríamos naquele momento pudesse viver uma torção, ao invés de funcionar como evento separado de todos os outros mo-

<sup>6</sup> Dispositivo aqui entendido como agenciamento concreto que atualiza os jogos de forças e as relações de saber-poder, um disparador de produção de diferença capaz de alterar posições subjetivas. Um quadro-dispositivo que, constituído por relações de poder-saber, é também atravessado por produção de subjetividade, um caldeirão de debate e produção de valores, desvios e novas formas de existência (FOUCAULT, 1987; DELEUZE; GUATTARI, 1991, 1996).

<sup>7</sup> Deleuze (1996), a partir do modo como Foucault faz filosofia, coloca a questão “O que é um dispositivo?” e, para trabalhá-la, afirmará o dispositivo como uma meada, um conjunto multilinear, com composição de linhas de natureza diferente: linhas de poder, de saber e subjetivação ou, como também diria Foucault (2010, p. 5), “[...] formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis”. Guardemos, então, que as linhas trabalham juntas produzindo, a cada formação histórica, modos de ver e falar, campos de visibilidade e enunciação, que produzem inclusive teorias, procedimentos e objetos de pesquisa. O que faz a ligação entre o que é visto e o que é dito são as linhas de forças, de poder-saber, móveis e em luta, que fazem desmanchar as objetivações, tornando provisório o que parece permanente. Emaranhadas a essas linhas, vemos ainda aquelas de subjetivação, de invenção de modos de existir. É, pois, no imbricamento das linhas que sujeitos e mundos se produzem de forma inseparável.

### Dispositivo em movimento

mentos em que juntos estivemos e das muitas coisas que foram possíveis. Não nos podíamos perder do plano problemático que, inclusive, possibilitava o surgimento dos bons problemas que vivíamos. São bons porque nos permitem mudar. Era necessário devolver a esse plano, muito mais amplo e, principalmente, coletivo, as questões que apareciam individualizadas como problemas relacionais.

Contatamos, portanto, a direção da escola e solicitamos um agendamento para uma aproximação. Nessa ocasião, houve a possibilidade de esclarecer questões e dúvidas sobre a validação dos dados produzidos na pesquisa e sua importância para a análise coletiva dos processos de trabalho. Um encontro foi agendado no sentido de validar o processo vivido, de análise e possíveis encaminhamentos.

Nesse momento da pesquisa, dispúnhamos de diários de campo, anotações de conversas, transcrições das oficinas de fotos e vídeos com os docentes. O dispositivo-quadro trazia o exercício de dar visibilidade às discussões e análises produzidas na primeira etapa da pesquisa. Agregou os dados produzidos em eixos analíticos, o que parecia facilitar a inclusão dos professores que não haviam participado da pesquisa em 2009. Além disso, guardava espaços em branco, como um convite para comentários e encaminhamentos escritos dos docentes.

Nesse dispositivo não interessava enquadrar, encerrar, nem quadricular a realidade. Buscamos construir um quadro a exemplo do mapa rizomático, que permite acompanhar movimentos por ser aberto, “[...] conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). Deleuze e Guattari (1995, p. 22) esclarecem que o mapa se distingue do decalque: “[...] se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real”.

Construir um mapa, que é sempre de múltiplas entradas, é ampliar a análise, acolhendo o plano intensivo das transformações que estavam em curso. Já o decalque aponta um recorte que produz uma certa realidade separada de seu plano de produção, de seu plano intensivo. Fechada em si, essa realidade contém sua própria inteligibilidade, voltando sempre “ao mesmo”. É como uma foto que cria a ilusão de uma separação, isolando e organizando algo. Deleuze e Guattari (1995) apontam também a importância e perigo do decalque, dizendo que, para o trabalho com ele é preciso atentar para o fato de que o decalque sempre se projeta sobre o mapa, é um meio artificial de organizar o mapa. Por isso os autores apontam a importância de sempre religar o decalque ao mapa que o gerou.

No dispositivo construído, o quadro funciona tanto como decalque quanto como mapa, já que pudemos observar a inseparabilidade entre eles. Como decalque na medida em que nos auxilia, como método artificial a organizar os inúmeros indicadores de mudança e de análise experimentados na pesquisa. De certo modo, é um recorte. Mas é, sobretudo, mapa, porque guarda não só relação com a multiplicidade do processo como também com a maneira como é produzido. De forma coletiva, continua a afirmar o plano intensivo e problemático, que é o próprio mapa aqui.

Para que o quadro guardasse a vida e a atividade dos encontros e de acordo com os princípios ético-políticos já aqui colocados, entendemos que a operação a ser realizada para a imersão no plano problemático seria retornar à escola e produzir junto esse instrumento de análise.

Para isso, o grupo NEPESP/PFIST debruçou-se sobre todo o material registrado até então, fruto dos encontros na escola. A partir da multiplicidade deste, mapeamos questões que, ao longo da pesquisa, funcionaram como analisadoras da atividade de trabalho, buscando também os efeitos disparados. O quadro é montado a partir do que salta neste material, do que vibra como um índice sensível da experiência.

Compunha-se de quatro eixos, temas geradores que funcionaram como analisadores: Processos Grupais, Saúde do(a) Trabalhador(a), Gestão e Formação. Era importante que os temas fossem amplos e guardassem a complexidade das análises. Os temas geradores surgiam, portanto, a partir de falas analisadoras nos grupos e oficinas, que então lhes davam corpo e força, como uma espécie de indicadores de processo, e compunham a segunda coluna. A terceira coluna do quadro guardava a conexão com todas as anteriores e era por elas atravessada. Perguntávamos nela: “O que nos mostra que isso é uma questão?”. A pergunta pedia que voltássemos ao plano de constituição dos temas geradores e falas apontadas, para trazer o que, de fato, funcionava como questão. Nessa ampliação, buscávamos o que se mostrava como facilitador e/ou dificultador postos em funcionamento pelo modo de organização do trabalho na escola. Na quarta coluna, buscamos indicadores de efeitos dos encontros. Trata-se de reflexões e problematizações elaboradas pelos(as) trabalhadores(as) sobre a atividade que desenvolvem. Indicam, portanto, reposicionamentos e possíveis mudanças em curso. A última coluna se constitui como um convite para a produção coletiva de encaminhamentos. Espaço aberto, em branco, que poderia funcionar como disparador para a discussão do que havia sido produzido e também dos pontos ressaltados nas outras colunas do quadro. Embora este espaço não comporte o instrumento em sua totalidade, para facilitar a sua visualização recortamos dois eixos analíticos do Quadro-Dispositivo (Eixo - Saúde do Trabalhador e Eixo - Formação) e o apresentamos a seguir:

Quadro 1 – Instrumento de pesquisa

Quadro-Dispositivo				
Tema Gerador (Eixo Analítico)	Falas dos trabalhadores da escola (disparadores) (Indicadores de Processo)	O que nos mostra que isso é uma questão?	Indicadores de efeitos dos encontros (Análises coletivas dos trabalhadores)	Encaminhamentos – construção de dispositivos
S A Ú D E  D O  T R A B A L H A D O R	<p>“Uma colega está tomando tarja preta, é aquilo que você falou... ‘Você não pode se culpar pela doença, mas acabava se culpando’. Eu também cheguei à conclusão que estou doente. Aí eu procurei um psiquiatra. Quero licença??? – Não, não quero!! Prefiro o remédio. Então estou tomando remédio, tô dançando como está tocando, então estou acomodando, não estou fazendo nada e ninguém está fazendo nada” (Professora F).</p> <p>“Cheguei em casa e pensei comigo mesma: Eu sou capaz, eu vou conseguir. Aí comecei a colocar Deus na minha vida. Na sala de aula, em vez de passar a leitura, eu passava música de Evangelho para os alunos e de repente <i>a turma mudou e meu problema todo acabou</i>. Não tomei nenhum tipo de remédio para dormir. A gente tem que acreditar que a gente é capaz” (Professora G).</p> <p>“Em todas as escolas que eu trabalho, e já trabalhei em várias escolas, tem um ou dois professores que estão enlouquecendo com o ambiente escolar. É um acúmulo de coisas, é o barulho, é o aluno, é a violência, é a própria dinâmica escolar. Isso tudo, para o profissional que não tem estrutura, é uma avalanche”(Professor J.)</p> <p>“Vamos melhorar o salário. Eu trabalho o dia inteiro porque meu salário é baixo” (Professora A).</p> <p>“Acho que o problema não é a escada, é que não tem banheiro e nem bebedouro lá em cima. Então tem que descer para tudo. (Professor H)</p> <p>“E quem trabalha em dois horários, tem que subir e descer toda hora. E não bebe água. Resseca a garganta e segura a urina o tempo todo”.</p> <p>“Todas as salas deveriam ser bem arejadas e localizadas no andar de cima que não tem barulho. Sala próxima ao refeitório é horrível, devido ao barulho (Professora M).</p>	<p><b>Relatos de uso de medicamentos psicotrópicos</b></p> <p><b>Estratégias individuais de enfrentamento</b></p> <p><b>Espaço físico inadequado</b></p> <p><b>Salários baixos</b></p> <p>-----</p> <p><b><u>Dificultadores</u></b></p> <p>1) fragilidade da rede interna 2) culpabilização recorrente 3) planejamento individual 4) estrutura física inadequada e mal-distribuída 5) questão salarial 6) espaço para análise coletiva dos processos de trabalho</p> <p><b><u>Facilitadores</u></b></p> <p>1) cooperação entre professores quando algum professor precisa se ausentar da sala 2) relações entre professores e entre estes e o gestor 3) relação entre alunos e professores 4) professores trabalhando dois turnos <i>na mesma escola</i></p>	<p>“Acho que o problema não é a escada, é que não tem banheiro e nem bebedouro lá em cima. Então tem que descer para tudo (professora F)</p> <p>“E quem trabalha em dois horários, tem que subir e descer toda hora. E não bebe água. Resseca a garganta e segura a urina o tempo todo” (Professor B)</p> <p>“Mas, afinal, o lamento não é uma expressão de potência? Como trabalhar com essa questão?” (Pesquisador)</p> <p>“Se a organização não acontece, interfere na sua saúde. E se eu tenho um piripaque aqui dentro? É acidente de trabalho” (Professora M).</p> <p>“Tem professor que já fica lá em cima e não desce na hora do recreio para não ter que subir de volta. Isso tem prejuízo para saúde. Não vai ao banheiro. Não bebe água suficiente” (professora E).</p>	<p>1) Planejamento coletivo para o retorno da pesquisa para a secretaria.</p> <p>2) Entender junto ao setor da perícia médica, no âmbito municipal, a questão do nexo-causal relativo a doenças relacionadas com o trabalho.</p> <p>3) Viabilização de alterações no espaço físico.</p> <p>4) Produção de um Fórum para o debate e viabilidade de implementação de Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATE) nas escolas</p>

(Continua)

Quadro-Dispositivo				
TEMA GERADOR (Eixo Analítico)	Falas dos trabalhadores da escola (disparadores) (Indicadores de Processo)	O que nos mostra que isso é uma questão?	Indicadores de efeitos dos encontros (Análises coletivas dos trabalhadores)	Encaminhamentos – construção de dispositivos
F O R M A Ç Ã O	<p>“Sala da biblioteca é a sala de planejamento. Fazemos planejamento semanal, quinzenal e cada um tem o horário do planejamento. O planejamento da diretora envolve todo mundo. Quando fazemos o planejamento junto é bem melhor” (Professor C).</p> <p>“Liberamos os alunos mais cedo e não vão [os professores] à assembleia. Vão para casa, vão para o <i>shopping</i>” (professora F)</p> <p>“No dia que resolver todo mundo sentar e planejar, acho que alguma coisa vai mudar” (Professora N).</p> <p>“Prepara uma atividade para a 2ª série e o menino tem 12 anos, vai fazer o quê? Vai ficar chato. A gente tem que driblar isso” (Professor P).</p> <p>As dificuldades de aprendizagem e educação especial trazem sofrimento, adoecimento ao professor (Professora A).</p> <p>“A gente tá acostumado a fazer as coisas de improviso. Mas dá certo porque a gente faz acontecer” (Professora C).</p> <p>[história dos alunos abraçando-a e dizendo que gostam da professora na hora da gravação]. “Teve a rejeição e aos poucos eu fui conquistando eles até chegar ao ponto que está hoje” (Professora F).</p>	<p><b>Entendimento sobre formação</b></p> <p><b>Tempo cronológico reduzido dentro da carga horária prescrita</b></p> <p><b>Intensificação do trabalho</b></p> <p><b>Limitação da formação aos espaços de capacitação</b></p> <p><b>Dificultadores</b></p> <p>1) mau aproveitamento dos espaços e tempos para formação 2) pouco tempo para encontros 3) entendimento da formação apenas como capacitação</p> <p><b>Facilitadores</b></p> <p>1) encontros para discussão sobre formação 2) compartilhamento das experiências 3) espaços para planejamento coletivo</p>	<p>“Às vezes acontece de dar resposta logo, né?” [Ao ser questionada por corrigir um aluno que escrevia a resposta do exercício no quadro]”. (Professora F)</p> <p>“Eu não deixo ninguém falar e pergunto para ele o que está faltando”. (Professora F).</p> <p>“Acho que a gente deveria ser filmado [dando aula], porque assim a gente encontra os pontos negativos, até para estar melhorando” (Professora N).</p> <p>“Você viu quando passou a imagem como foi interessante? Às vezes quanto retomava a conversa de 15 dias atrás ficava mais difícil, quando tem o vídeo fica mais fácil”. (Professora F).</p> <p>“Falta de planejamento e interação. Um puxa pra lá, outro puxa pra cá. Conversei com o coordenador, mas a maioria já estava pronta para a abertura e ele não se opôs à maioria. Eu não estava pronta para a abertura” (Professora C).</p> <p>“Formação é importante para o profissional dentro do seu horário de trabalho” (professor B).</p>	<p>1) Potencialização dos processos de formação e estudos coletivos com todos os trabalhadores da escola.</p> <p>2) planejamento coletivo dos momentos de planejamento pedagógico.</p> <p>3) implementação de estudos e discussões conectados às demandas do trabalho na escola.</p>

O dispositivo-quadro funcionou como instrumento importante tanto para dar visibilidade às questões, quanto para que pudéssemos avaliar nossos caminhos juntos. Sobretudo, foi um bom artifício não para afunilar e construir uma realidade/retrato do que foi o processo de pesquisa-intervenção, mas para abrir e habitar o plano múltiplo e problemático, o plano de composições do trabalho.

Assim, com parte do quadro alinhavado por meio do material/dados que possuíamos, voltamos ao cotidiano escolar com cópias para os(as) trabalhadores(as) do que havíamos conseguido produzir e cartazes<sup>8</sup> para afixar nos murais coletivos, a fim de que os(as) educadores(as), cada um a seu tempo, pudessem amadurecer as questões propostas, ver também se continuavam importantes, já que a maior parte delas, eles mesmos haviam apontado. O que o

ensaje desse instrumento propunha era a entrada dos docentes na elaboração e refinamento do quadro, disparando o exercício de devolutiva e validação do processo.

Tanto os docentes do turno do matutino quanto os do turno vespertino consideraram importante realizar esse último encontro a partir da elaboração coletiva do quadro analítico. Estivemos na escola, portanto, por algumas semanas, acompanhando o dispositivo em movimento e, ao mesmo tempo, experimentando estar nesse cotidiano sem a pressa ou horário marcado habituais, apenas disponíveis conversando nos períodos possíveis para cada educador, entre uma aula e outra, no horário de planejamento, no sentido de aquecer e de dar vida ao quadro em processo.

Esse momento constituiu-se como importante e necessário à produção de laços de confiança, condição necessária à inclusão dos trabalhadores na produção de saberes que movimentam o plano problemático ao ali-

<sup>8</sup> Os cartazes traziam, entre outras informações, um convite aos(as) educadores(as) no qual estabelecia a data e o horário do encontro de avaliação coletiva da pesquisa e do quadro montado.

mentá-lo com diferenças. O dispositivo-quadro como oportunidade já nos possibilitava entrar na escola, conversar, estar lado a lado.

Essa presença na escola e o fortalecimento do vínculo com os(as) trabalhadores(as) promovem uma aproximação novamente que marca a preparação para o novo encontro com uma disposição muito festiva, de confraternização, em que se pode planejar e compartilhar coletivamente os afazeres para o dia, música, comida, bebidas, pauta do encontro etc.

No encontro-confraternização estavam presentes coordenadores, supervisores, pedagogos, professores, trabalhadores do laboratório de informática da escola, além dos alunos e professores vinculados à UFES. Comemorava-se, nesse dia, a finalização do primeiro semestre escolar e também o percurso realizado na pesquisa.

Além do quadro-dispositivo, outro dispositivo foi construído. Tratava-se de um vídeo<sup>9</sup> com imagens, fotos e áudio dos encontros até aquele momento. Foi exibido nesse dia e atentamente acompanhado de risadas, sorrisos, aproximações em que um toca o outro, abraçam-se, dizem algo ao ouvido. O vídeo parece trazer um reencontro com os processos do pesquisar e afetos de alegria visivelmente circulam, dando sentidos à experiência.

O quadro é então retomado e há um incômodo à maneira como está disposto. Os docentes estranham o recorte que produz da experiência, este não diz de tudo o que se viveu. Encontram-se nas falas transcritas e preocupam-se com o modo como podem ser entendidas, ou com os mal-entendidos que podem produzir. Retomam as discussões sobre os processos de gestão, de saúde, a inclusão escolar, a questão da merenda e o impedimento aos professores de dela usufruir.

As discussões são acaloradas. Uma professora, por exemplo, ao não se sentir compreendida pelos demais em questionamentos que faz no quadro, retoma, muitas vezes, sua fala para recolocar a questão. E, a cada vez que faz isso, as questões se ampliam um pouco mais.

As questões ampliam-se, por exemplo, quando afirmam que o “problema” da merenda não é uma dependência dessa alimentação, no sentido de que não pudessem comprá-la, mas a maneira como, atualmente, a carga horária está disposta e, além disso, o ritmo intenso de trabalho em mais de um turno de aulas impossibilita, muitas vezes, que os docentes tenham um horário reservado para refeição, tornando-se necessário para alguns alimentarem-se no local de trabalho. Não se trata, portanto, de um problema individual do(a) professor(a), e sim de questões que tocam à organização do trabalho, os investimentos na educação pública, os baixos salários e a intensa jornada de trabalho. A merenda se desdobra como questão que diz respeito a todos nós.

O encontro se faz nessa qualidade de afeto, avaliando o que pudemos fazer juntos, mapeando a partir do quadro e do vídeo nossos deslocamentos e mudanças, as posturas enrijecidas que ainda necessitam de cuidado, o quanto

<sup>9</sup>O vídeo foi produzido pelo professor de Educação Física e as fotos por outros(as) professores(as). A edição dos pesquisadores da UFES lhe acrescentou trechos temáticos das questões que foram debatidas nesse encontro.

caminhamos e os encaminhamentos a serem feitos. Um deles, inclusive, além da reunião com a Secretaria Municipal de Educação, é colocado por um dos docentes que aponta a necessidade de construir na escola os espaços coletivos de discussão.

A qualidade da disponibilidade e cuidado experimentados nessas últimas semanas nos apontam ainda a potência dos encontros não formais, do que se passa entre tomar um café, conversar no intervalo das aulas, fazer festa, ouvir música, confraternizar-se, estar junto. A prática interventiva também se faz nesses momentos e o plano da atividade da pesquisa deve também neles fazer sua morada.

Os processos de devolutiva produziram avaliações e intervenções importantes em nossos modos de pesquisar e operar com os instrumentos. Sinalizaram para a necessidade do cuidado das relações com os participantes da pesquisa, das relações entre todos, como princípio indispensável para o acesso e construção de uma dimensão coletiva. É nessa dimensão que a devolutiva mergulha construindo uma outra política de conhecimento, não aséptica, mas que acolhe os problemas, aproveitando-os como exercício de se viver e trabalhar juntos.

### Referências

- ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. *Os métodos qualitativos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- CONTRERAS DOMINGO, J. La investigación en la acción: Qué és? *Cuadernos de Pedagogía*, n. 224, p. 8-12, 1994.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. Foucault, historiador do presente. In: ESCOBAR, C. E. (Org.). *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon, 1991.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é um dispositivo? O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega-Passagens, 1996.
- DESPRET, V. Leitura etnopsicológica do segredo. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 23, n. 1, p. 5-28, jan./abr. 2011. [CrossRef](#).
- FERREIRA, G. A. *Dicionário de latim-português*. Lisboa: Porto, 1983.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FURLAN, R. A questão do método na psicologia. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 25-33, jan./mar. 2008.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LATORRE, A. *La investigación-acción: conocer y cambiar a la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

LOURAU, R. *Analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba, 2000.

MEA, G. *Dicionário de italiano-português*. Lisboa: Porto, 2000.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. *O processo de pesquisa iniciação*. Brasília: Liber, 2006.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SPINELLI, V.; CASASANTA, M. *Dicionário completo italiano-português (brasileiro) e português (brasileiro)-italiano*. Milão: UbricoHoepli, 1962.

Recebido em: 3 de agosto de 2015

Aceito em: 29 de setembro de 2017