

4

O percurso metodológico: caminhos trilhados

Este capítulo do trabalho destina-se a explicitar os pressupostos teórico-metodológicos em que se baseia esta investigação, bem como descrever os caminhos percorridos ao longo de toda a pesquisa. Entendendo com André e Lüdke (1986), Bourdieu (1989), Gatti (2002), Bourdieu, Passeron e Chamboredon (2005) e outros que a metodologia a ser utilizada só tem sentido em função do objeto a ser construído e que pouco significa, portanto, à margem dos objetivos da pesquisa, parti destes para poder selecionar o caminho a ser trilhado para que os fins fossem satisfatoriamente atingidos. Noutras palavras, é em função do objeto que uma ou outra forma metodológica ou ainda uma combinação delas se impõe, fugindo-se, assim, do que Bourdieu (1989) chamou monoteísmo metodológico. Dessa forma, optei por uma investigação de cunho qualitativo, onde a matéria-prima oferecida pelos depoentes foi fornecendo pistas e subsidiando o meu trabalho: a construção dos dados.

Na base de uma investigação qualitativa, tenho como pressupostos buscar mais a compreensão da realidade estudada e menos sua generalização, podendo esta última ocorrer de forma naturalística (Stake, 1983; Erickson, 1989), isto é, o leitor, ao confrontar suas experiências com a pesquisa, poderá constatar semelhanças e então fazer suas próprias generalizações, chegando às suas conclusões. Da mesma forma, a verossimilhança da pesquisa não está na quantidade de depoimentos obtidos e sim no(s) sentido(s), no(s) significado(s) que os depoentes atribuem à experiência que vivenciaram por sua formação no mestrado. Cada depoimento é válido em si mesmo pela riqueza que pode apresentar e, neste sentido, dou equivalente importância tanto às semelhanças como às diferenças, ou como denomina Erickson (1989), aos casos discrepantes, pois eles podem ser especialmente úteis para esclarecer sutilezas da realidade estudada.

Outro aspecto importante a destacar é que cuidei para não fechar *a priori* os eixos de análise, tendendo a um processo indutivo (Lüdke e André, 1986). Os eixos foram se constituindo ao longo da investigação com base, é claro, nos objetivos da pesquisa, também pela reflexão teórica feita ao longo de todo o processo e pelas pistas que foram surgindo a partir das entrevistas realizadas. Erickson (1989) alerta que numa pesquisa interpretativa não se deve ter

rigidamente fechadas, a princípio, as categorias de análise, já que, ao longo da coleta de dados, as interpretações podem ir se configurando de modo diferente e até mesmo contrariar as afirmações e análises iniciais. Esclarece ainda que essa provisoriamente é parte integrante do processo e se faz importante para o amadurecimento da investigação; faz parte, portanto, do caminho de busca/construção dos diamantes, para usar as palavras de Bertaux (1985). Foi compreendendo dessa forma que procurei me resguardar dos possíveis vieses de fechar antecipadamente os eixos. Por exemplo, o eixo onde tratei da formação para a pesquisa na relação com o cotidiano escolar foi ganhando relevância ao longo da coleta, por meio dos depoimentos.

Reconhecendo com Stake (1983), Guba (apud Lüdke e Mediano, 2002) e Boudieu (1998) que a conduta humana não é independente de seu contexto, assumo a subjetividade das análises aqui apresentadas, considerando, com isso, a possibilidade de outras leituras. Reafirmo, contudo, o meu compromisso com a realidade na construção dos dados e prezo pelo rigor, indispensável a toda atividade de pesquisa. Como afirma Bourdieu: “[...] contra a ilusão que consiste em procurar a neutralidade na anulação do observador, deve-se admitir que, paradoxalmente, só é ‘espontâneo’ o que é construído, mas por uma construção realista” (1998, p.706).

Da mesma forma que compreendo a subjetividade como algo inerente a qualquer processo de construção humana, entendo que ela pode ser controlada para evitar possíveis distorções ou vieses. No caso desta pesquisa, desenvolvi esse esforço com as constantes anotações no caderno de campo - ao longo de cada entrevista - que me ajudaram a esclarecer e complementar os sentidos apresentados pelos depoentes e também pela parceria e discussões no grupo de pesquisa¹⁰, que me auxiliaram a repensar e reformular as idéias que iam surgindo.

Tendo então como objetivo deste estudo buscar uma compreensão maior e sistemática a respeito do sentido do mestrado para professores da Educação Básica, evidenciar qual a relação entre o mestrado e o nível de ensino em que os entrevistados atuam e saber se essa formação responde às expectativas destes

¹⁰ Participei ao longo de toda a coleta e ao longo da elaboração desta dissertação do GEProf.(Grupo de Estudos da Profissão Docente - PUC-Rio) que estava também em fase de coleta de dados, por meio de entrevistas, para o seu estudo.

professores na relação com a sua atuação no ensino básico, me empenhei em pensar o caminho mais viável para a consecução do mesmo.

Ao propor o estudo da formação de professores da Educação Básica, no mestrado, não me era possível escolher aleatoriamente uma instituição desse nível de ensino, pois corria o risco de lá não encontrar professores-mestres e perder tempo – elemento já tão escasso - para a realização da investigação. Parti então do princípio que optaria por um lugar “fértil” para o encontro dos meus “índios”, como diria Erickson (1989). Um outro fator impulsionador da escolha do campo - o Colégio Pedro II - foi o desejo latente de conhecer mais a realidade dessa instituição - já que é um lugar com tantos mestres - no que tange à formação continuada desses professores, no mestrado. Estaria o mestrado subsidiando-os, em alguma medida, em sua atuação na Educação Básica? A qualidade de ensino desse colégio teria alguma relação com a formação de seus docentes? Em caso afirmativo, onde se colocaria, na visão de professores-mestres, a formação no mestrado? Aos dois aspectos anteriormente destacados, somou-se o da minha proximidade à instituição, já que faço parte do seu quadro efetivo de docentes. Esses três aspectos foram então determinantes nessa seleção: o fato do colégio ser um terreno fértil para a pretendida investigação, o desejo de aprofundar o conhecimento dessa realidade e a minha proximidade da instituição, o que poderia facilitar o acesso e a liberação, sempre burocrática, da realização de pesquisas em instituições públicas, além de permitir uma melhor conciliação entre o meu trabalho e a realização do mestrado¹¹. Mas essa escolha foi apenas a primeira de várias outras que se sucederam. Escolhida uma instituição formada de tantas unidades escolares - hoje 12 -, com unidades de Ensino Fundamental 1º. segmento, de Ensino Fundamental 2º. segmento e de Ensino Médio -, que recorte fazer? Fazer uma amostra com professores de várias unidades seria uma resposta possível, na qual cheguei a pensar. Se assim fosse, teria talvez uma visão mais panorâmica da realidade institucional no que concerne ao aspecto estudado. Mas pensei que dada a variedade de realidades, por vezes, bastante distintas entre unidades de 1º. e 2º. segmentos e ensino médio, poderia ser interessante também fazer o recorte de uma unidade de ensino, o que permitiria uma visão mais aprofundada daquela realidade, de como o mestrado estaria sendo útil naquele

¹¹ Obtive licença para estudo por apenas cinco meses e meio ao longo dos dois anos de curso.

contexto. Foi o que fiz, já que meu objetivo era menos generalizar e mais aprofundar a compreensão da realidade estudada.

Outra questão se colocou no cenário. Das unidades, qual escolher? Uma opção aleatória não seria insana, pois encontraria professores-mestres em todas elas. Entretanto, por compreender que o primeiro segmento é um nível de ensino extremamente importante e nevrálgico para o prosseguimento dos demais níveis de escolaridade e que a formação de seus professores é considerada bastante frágil e discutível, julguei interessante desenvolver este trabalho numa unidade de ensino destinada às cinco primeiras séries do Ensino Fundamental que possui professores com os mais variados níveis de formação, todos com pelo menos nível superior e muitos com especialização, mestrado e até doutorado, uma formação muito acima do exigido para atuar nesse segmento. Será que, na visão dos professores-mestres, isso significaria algum ganho ou diferencial no trabalho que desenvolvem? Foi então que optei pela Unidade Escolar São Cristóvão I: a maior unidade de 1º. segmento, com o maior número de professores-mestres dentre as unidades escolares I, segundo informações do SEPEC (Setor de Pesquisa, Extensão e Cultura), fornecidas em fevereiro de 2007. Nesta unidade estavam lotados, no início de 2007, vinte e nove mestres, dentre os quase cem professores - entre contratados e efetivos.

Necessitava agora que a pesquisa fosse cadastrada no SEPEC e autorizada para então iniciar os trabalhos de campo. Levei, aproximadamente, um mês até obter essa autorização. Era início de fevereiro e a professora responsável pelo setor se encontrava de férias, motivo pelo qual o setor não estava com funcionamento regular. Deixei a devida documentação com o professor que estava respondendo pelo setor na ausência da sua chefia, todavia ele precisaria fazer chegar os documentos à responsável, já que ela é quem deveria proceder aos trâmites de autorização. Enquanto aguardava, fui tentando adiantar outras questões da pesquisa tais como roteiro das entrevistas, cronograma de trabalho para a coleta, etc. Além disso, fui obtendo informalmente, com a ajuda da direção da unidade, nomes e números que já me auxiliavam a ir pensando o trabalho, o que foi importantíssimo para que os prazos destinados a este estudo fossem rigorosamente cumpridos. Interessante ressaltar aqui o dinamismo da atividade de pesquisa, quer dizer, embora as etapas sejam organizadas seqüencialmente, na realidade, muitas coisas correm paralelamente e são inúmeras as iniciativas a

serem tomadas concomitantemente, principalmente em virtude da escassez de tempo. Ao retornar, a professora responsável pelo SEPEC logo tomou as providências cabíveis e procurou me auxiliar com presteza no que necessitei.

Dados os objetivos da presente investigação, entendi que a forma mais coerente e adequada para obter as informações de que precisava era por meio de entrevistas com os professores-mestres, já que como afirma Duarte (2004, p.215): “Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Com essa autora, compreendo que a entrevista é um procedimento que permite um mergulho em profundidade na realidade estudada, possibilitando o levantamento de indícios de como cada sujeito compreende, descreve e atribui sentido a determinado contexto. É possível também, por meio delas, clarificar a lógica que permeia as relações que se estabelecem no interior de um grupo.

Nova pergunta se pôs no horizonte: dos vinte e nove mestres constantes na unidade escolar, quais entrevistar? Como selecionar a amostra? Logo de início percebi que quatro deles tinham duas matrículas no colégio e estavam, é claro, sendo contados duplamente. Eram então vinte e cinco. Pensei em várias possibilidades: seria interessante selecionar mestres em diferentes etapas do ciclo profissional, segundo Huberman (2000)? Abranger todas as áreas disciplinares? Eliminar os que não pertencessem ao departamento de 1º. segmento, ainda que nele atuassem? Nenhuma dessas opções me pareceu útil e satisfatória para justificar o que pretendia. Só tinha uma certeza: precisava de depoentes que já estivessem na escola há algum tempo, pois a intenção era também saber da relação mestrado e escola nesta instituição. Sendo assim, os professores recém-chegados – chegados no início de 2007 - não poderiam contribuir muito. Isso, entretanto, não aliviava o problema, dado que os mesmos ainda não estavam constando na listagem que a Secretaria de Ensino – via SEPEC - me forneceu. A movimentação natural existente entre funções e unidades do colégio, que ocorre principalmente no início de cada ano, começou a se mostrar especialmente favorável à investigação: três professores-mestres acabaram se transferindo para outras unidades de ensino, dois outros saíram para assumir a chefia do departamento de 1º. segmento, uma professora estava

cedida à Direção Geral e uma outra se transferiu de estado. Ficaram assim, dezoito¹² entrevistáveis. Mesmo assim o número ainda era considerável para os limites de que se tem ciência. Mas aceitei o desafio.

Algo que também me parecia interessante, e que cheguei a esboçar no projeto de pesquisa, era analisar um pouco a dissertação dos entrevistados, a fim de complementar a coleta, para aprimorar o sentido de como suas respectivas pesquisas se relacionam com a Educação Básica. Ao optar por entrevistar o universo dos professores-mestres da unidade selecionada e mais as três instâncias de administração do colégio – direção da unidade escolar, chefia do departamento de 1º. segmento e secretaria de ensino – para também abarcar um pouco da visão institucional a respeito do proveito do mestrado de seus professores, tornou-se inviável a possibilidade de recorrer às dissertações. Considero, todavia, que isso não prejudicou o alcance desta investigação, diante da profundidade com que os entrevistados falaram de suas pesquisas.

Para proceder às entrevistas – que foram realizadas individualmente¹³ – construí dois roteiros semi-estruturados – um para os professores-mestres e outro para os representantes institucionais - que foram sendo aprimorados ao longo do processo de coleta, conforme as pistas que foram surgindo. Para essa construção, tomei por base os objetivos da pesquisa.

O roteiro serviu para dar certa unidade às entrevistas – já que só com professores foram dezoito - e para constantemente apontar as questões nevrálgicas que não poderiam deixar de ser abordadas no estudo. Baseada no que esclarece Queiroz (1988), optei por realizar entrevistas do tipo depoimento. Segundo a autora, esse tipo de relato versa especificamente sobre um determinado tema ou acontecimento escolhido pelo pesquisador e é ele quem tem o fio condutor nas mãos, quem conduz com maior ou menor sutileza a entrevista. Nesse sentido, se diferencia das histórias de vida, onde o relato é conduzido pelo narrador e o pesquisador deve fazer o mínimo possível de interferências, pois o que está em jogo é captar as experiências do entrevistado ao longo de sua existência. Nesse caso, é o narrador quem decide o que é significativo e merece ser destacado. A

¹² Esses números são sempre dinâmicos, estão sempre se modificando. Hoje, certamente, esse quantitativo já sofreu alterações, pois outros professores, do início de 2007 para cá, já concluíram seu mestrado.

¹³ Com exceção das entrevistas com a direção da unidade escolar e com a chefia do departamento de 1º. segmento, que foram realizadas com todas as pessoas pertencentes a essas equipes, coletivamente.

opção por uma ou outra técnica deve se fazer, sobretudo, pelos objetivos da investigação. No meu caso, a pesquisa se centra em torno da realização do mestrado e sua significação para a atuação da pessoa-professor na Educação Básica, não me interessando outros fatos, aspectos ou períodos da vida dos professores. Ao roteiro dos professores-mestres hoje na coordenação de área, foram acrescentadas algumas perguntas ao final, significativas dentro da função que estão ocupando. Para as entrevistas com os representantes institucionais construí um outro roteiro, como consta em anexo, que tentasse captar a compreensão do aspecto estudado sob a perspectiva da função que ocupam.

Importante destacar também que, como ensinam Duarte (2004) e Queiroz (1988), os depoimentos concedidos pelos informantes são utilizados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da pesquisa. É ele quem, desde o princípio, coloca o problema que o inquieta e define aonde deseja chegar. Isso significa que, diante da massa de informações, muitas coisas são sempre e foram necessariamente descartadas, pois aproveitar tudo implicaria sacrificar os fins propostos para a investigação. Os depoimentos subsidiaram as minhas interpretações e foram recortados, suprimidos e relacionados uns com os outros arbitrariamente, por compreensão e interpretação minhas, na construção do objeto a que me propus. Sendo assim, faço paralelos e edifico pontes não explicitadas nos depoimentos individuais. Lembro-me agora da metáfora do filme¹⁴. Ao gravar um filme, inúmeras cenas são filmadas e muitas delas descartadas, permanecendo as que melhor exprimem o sentido que se quer demonstrar. Nesse aspecto, o trabalho de um pesquisador se assemelha ao trabalho combinado de um montador e de um roteirista, pois é ele quem procederá às escolhas de modo a construir o(s) sentido(s) que captou. São as constantes reflexões e análises que vão dando significado e arrumando as imagens até que o filme esteja “pronto”. Note-se que isto é diferente de dizer que o pesquisador aproveita só o que confirma suas hipóteses. Ao contrário, ele retira as cenas que fogem ou que pouco expressam sentidos que se confirmaram significativos ao longo do estudo.

Perseguindo uma comunicação menos violenta – já que, segundo Bourdieu (1998), a comunicação entre pesquisador e pesquisado é sempre, em alguma

¹⁴ Exemplo utilizado por Lüdke no curso *Tópicos especiais de pesquisa educacional: questões metodológicas da pesquisa qualitativa em educação*, 1º. semestre de 2007 – PPG em Educação – PUC- Rio.

medida, violenta – busquei estar com os ouvidos abertos e me colocar no lugar dos meus entrevistados para compreender melhor seus sentidos. Nesse mesmo objetivo, procurei respeitar quando não desejaram comentar um ou outro tópico ou quando comentaram e solicitaram sigilo em relação a alguma colocação. Todavia, isso foi raro. Eles se mostraram bastante descontraídos e dispostos a contribuir para a pesquisa, devendo-se isso, creio eu, ao fato da entrevistadora e dos entrevistados pertencerem à mesma instituição e unidade escolar de trabalho, ocuparem funções não hierarquicamente diferenciadas, além da pesquisa girar em torno de um tema que permeia e inquieta atualmente os docentes do colégio. Sobre a familiaridade pesquisador/pesquisado, Bourdieu (1998) esclarece:

“A proximidade social e familiar asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta”. De um lado, quando o interrogador está socialmente próximo daquele que interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas, suas escolhas vividas, como livres [...]. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como o enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor.” (p. 697)

Foram entrevistas que duraram de 40 min a 1h e 25 min. A escolha do lugar e horário para a sua realização se fez em função da conveniência dos entrevistados. A maioria preferiu fazer na própria escola; apenas uma professora considerou melhor que a entrevista fosse feita na sua casa. Três outras foram realizadas no complexo escolar, mas fora da unidade de ensino em estudo. Os professores, muito gentilmente – à exceção de um que se mostrou mais resistente, mas que acabou concedendo uma excelente entrevista – se dispuseram a colaborar e se fizeram mais que depoentes, se constituíram “parceiros” mesmo nesse estudo. Alguns se sentiram orgulhosos em estar participando da pesquisa. Vários chegaram mais cedo, outros foram embora mais tarde e ainda outros me cederam seus horários de planejamento individual para que pudéssemos conversar, de modo que sou muito grata pela disponibilidade que demonstraram. Geralmente procurávamos uma sala mais silenciosa e tranqüila. Houve um professor que denominou o lugar em que estávamos de oásis, uma ilha no meio de toda aquela movimentação rotineira de uma unidade escolar com quinhentas crianças em cada turno. Algumas poucas vezes fomos interrompidos para receber algum recado. Ao

fundo ouvíamos, no dinamismo da unidade escolar, o toque do sinal e o burburinho das crianças quando em horário de recreio ou mudança de sala. Apenas uma entrevista foi interrompida e teve sua continuidade num outro momento por questões de horário do depoente.

Todas as representantes institucionais me atenderam com muita cordialidade. A entrevista com a secretária de ensino foi difícil de ser agendada devido ao período intenso em que se encontrava o setor e às múltiplas atividades mesmo dessa função, mas valeu a pena a minha perseverança; o depoimento obtido foi também muito relevante e esclarecedor para a investigação, de modo que foi importante não ter esmorecido. Com a devida flexibilidade que deve permear o trabalho do pesquisador – por vezes penosa – consegui realizar as vinte e uma entrevistas pretendidas.

Os depoimentos foram transcritos na íntegra e os trechos selecionados foram editados, isto é, frases com sentido incompleto foram excluídas ou complementadas para caracterizar o sentido que pretendeu o depoente, foram retirados vícios de linguagem e outras colocações pertinentes na fala, mas não na escrita. Preocupe-me em fazer isso sem prejuízo, é claro, do conteúdo e colocações dos professores e com o único objetivo de respeitar meus depoentes (Bourdieu, 1998; Duarte, 2004) e leitores. Como esclarece Duarte, só é útil preservar as falas *ipsis literis* quando se está fazendo uma análise da linguagem ou do discurso do sujeito. Caso contrário, isso servirá apenas para expor os informantes e cansar o leitor com um texto exaustivo e carregado.

Ao chegar, aproximadamente, na décima quinta entrevista com os professores-mestres, senti que se aproximava o que se convencionou denominar “ponto de saturação” (Duarte, 2004; Lüdke, 1992), ou seja, quando as recorrências começam a dar sinais de que já se atingiu a consistência e a densidade de informações necessárias à pesquisa. Todavia, como faltavam apenas três, resolvi ir até o final. Foi então que percebi que meu trabalho estava apenas começando. Após o trabalho de campo, passei a dormir e a acordar pensando em toda aquela massa de informações, a ler e a reler inúmeras vezes aquelas entrevistas, num esforço de melhor captá-las, relacioná-las e analisá-las à luz do referencial teórico. Começava então uma etapa mais sistemática de concentração total em torno das informações, no sentido de depurá-las e decantá-las para sobre elas construir sentidos, o que resultaria nas análises que se seguem.