

## 2 Metodologia da pesquisa

Este capítulo pretende reconstruir os caminhos trilhados e os métodos utilizados na pesquisa realizada sobre o cotidiano escolar do Colégio Stella Maris. Para compreender o processo de mudança da escola e suas implicações na dinâmica do colégio, assim como na prática pedagógica dos/as professores/as no seu acontecer cotidiano, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso de inspiração etnográfica como enfoque inspirador.

A presente pesquisa se insere nessa perspectiva. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, procuraremos fazer uma descrição de como se deu o processo da investigação, apresentando, assim, o caminho percorrido para chegar a esse relatório final.

Um ponto essencial que gostaríamos de frisar é que trabalharemos fundamentalmente com representações da realidade. As representações sociais dos sujeitos/objetos<sup>1</sup> são forjadas por sua “maneira” de estar no mundo (seu lugar, sua classe, sua ideologia) e a da pesquisadora também. Buscamos controlar a subjetividade, exercendo uma vigilância crítica entretanto, como sujeitos, não podemos ignorar sua influência até mesmo no momento de definir o tema estudado. Nossa opção por estudar essa escola, em específico, ocorre devido a uma visão de mundo, e isso não pode ser ignorado.

Ângela Brito e Ana Cristina Leonardos (2001) destacam dois pontos fundamentais em relação ao pesquisador/a, nas pesquisas qualitativas, que não devem ser ignorados: a questão do poder e a influência da subjetividade. Assumimos a afirmação de que a objetividade absoluta é impossível, devido ao lugar de onde o/a pesquisador/a fala, de suas escolhas ideológicas tanto quanto metodológicas.

---

<sup>1</sup> Para Brito & Leonardos (2001) a denominação objeto seria uma atribuição menor, o pesquisador se limitaria a estudá-los, enquanto a intitulação sujeito iria além, pois aceitaria sua participação em vários níveis da pesquisa. Optamos por utilizar o termo sujeito.

Afirmam que o/a pesquisador/a deve ter consciência da subjetividade, para assim amenizar suas conseqüências, garantindo o rigor e a imparcialidade na construção do conhecimento. Segundo as autoras, o mesmo acontece com o poder: não podemos negá-lo, tampouco podemos assumi-lo de forma absoluta e acrítica.

Muitos autores vêm se dedicando às questões da não-neutralidade dos instrumentos de pesquisa e das influências entre o/a pesquisador/a e os sujeitos no processo de investigação. Para Marília Pinto Carvalho (2003): “*São reflexões que partem do pressuposto de que o próprio processo de pesquisa é uma prática social e está situada num contexto histórico-cultural, permeado por relações de poder, assim como qualquer outro aspecto da sociedade*” (p. 207).

## 2.1

### Estudo de caso de inspiração etnográfica

Entendemos a investigação científica como uma produção discursiva, situada no quadro de paradigmas, cujos alicerces epistemológicos fundamentam-se em “*concepções relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objeto e as relações entre sujeito e objeto do conhecimento*” (SARMENTO, 2003:141).

Zaia Brandão (2002) atesta que, a partir da década de 1980, com a crítica ao positivismo e ao caráter genérico dos *surveys*, por se encontrarem alheios aos problemas das escolas e salas de aulas, é provocada “*uma virada hegemônica no campo das estratégias metodológicas na sociologia da educação. Os estudos de caso, a observação participante e as estratégias de pesquisa qualitativa foram gradativamente dominando a pesquisa em educação*” (p. 103).

O estudo de caso de inspiração etnográfica, opção assumida neste trabalho, define-se, portanto, como uma pesquisa qualitativa de abordagem interpretativista. Apresentaremos algumas concepções do estudo de caso que nos auxiliaram na investigação.

De acordo com Howard Becker (1999), o termo “estudo do caso” nasce nas pesquisas médicas e psicológicas, referindo-se “*a uma análise detalhada de um caso*

*individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada; o método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno adequadamente a partir da exploração intensa de um único caso”* (BECKER, 1999:117). As ciências sociais se apropriam desse método não para estudar um indivíduo, mas sim, principalmente, uma organização.

Para o autor, é utópico supor que possamos dar conta de tudo, daí a necessidade de eleger alguns problemas que parecem ser de maior importância para aprofundarmos e atribuir relevância teórica.

Segundo Stake (1998), *“a especificidade do estudo de caso é a natureza singular do objeto de incidência da investigação”*. Acreditamos que a mudança de clientela da escola seja um objeto de natureza singular e que será aprofundado por nós nesta investigação. Manuel Sarmiento (2003), em seu artigo *O estudo de caso etnográfico em educação*, afirma:

“Os ‘estudos de caso’ de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais nada, ao fato de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que lhes associam” (p. 139).

Para este autor, o estudo de caso não implica nenhuma orientação em particular, podendo ser utilizado em diferentes abordagens. Optamos pelo estudo de caso de inspiração etnográfica devido à dimensão sociocultural que a etnografia acrescenta ao estudo de caso. Sarmiento (2003) destaca que

“a etnografia impõe, deste modo, uma orientação de olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vácuo social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sócio-cultural) das dinâmicas de ação que ocorrem nos contextos escolares”(p.152).

Marli André (2005), autora com ampla produção sobre pesquisa qualitativa em educação, etnografia e cotidiano escolar, sintetizando as contribuições de diversos autores sobre o estudo de caso, enumera as situações em que o estudo de caso do tipo etnográfico deve ser utilizado como estratégia metodológica:

“(1) quando se está numa instância do particular, numa determinada instituição, numa pessoa, ou num específico programa ou currículo; (2)

quando se deseja conhecer profundamente esta instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma próxima do seu acontecer natural” (p. 51-52).

Segundo a autora, esse formato metodológico permite que nos aproximemos da escola para desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia na instituição escolar.

A abordagem etnográfica começa a ser utilizada na pesquisa educacional no início da década de 1970, devido à aproximação dos campos disciplinares da sociologia e antropologia com a educação. Essa abordagem amplia a investigação, pois busca interpretar os significados do ponto de vista da cultura.

## 2.2

### **Instrumentos da pesquisa**

Babbie (2004) destaca que, para o estudo e a compreensão de determinado fenômeno social, o/a pesquisador/a terá maior possibilidade de acertar utilizando-se de mais de um instrumento de pesquisa.

Como afirma André (2005), o/a pesquisador/a não deve limitar-se à descrição de situações, mas

“deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas do entender, conceber e recriar o mundo. A observação participante e as entrevistas profundas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado” (p. 45).

Para investigar o processo de mudança de clientela e suas implicações na dinâmica da escola como um todo, tornou-se necessária a utilização das técnicas etnográficas: observação participante; entrevistas; e análise documental.

### 2.2.1

#### Observação Participante

Na realização desta pesquisa, tivemos como referências fundamentais para a pesquisa de campo os trabalhos de: Oliveira (1998); Malinowski (1975); Geertz (1989); Sarmiento (2003); Tura (2003) e André (2005, 2006). Esses autores desenvolvem detalhadamente diferentes aspectos e dimensões da etnografia; os dois últimos, da utilização da etnografia na pesquisa educacional.

As características principais da observação participante são: a presença constante do/a pesquisador/a no campo e a observação direta das atividades.

Sahram Merriam (1988) identifica quatro possibilidades de observação participante: 1) só participante; 2) participante como observador; 3) observador como participante; 4) só observador.

Ao longo da pesquisa de campo, experimentamos todas essas possibilidades destacadas por Merriam, embora na maior parte do tempo nos situássemos como participante como observador. Como diversos autores ressaltam, não podemos ingenuamente acreditar que nossa presença dentro da escola e da sala de aula não altere em nada as ações dos sujeitos.

Procuramos seguir as lições de Malinowski (1975), de mergulhar na cultura do outro para captar o ponto de vista dos “nativos”, observando a rotina, as regras, os tons das conversas, prestando atenção “ao que se faz” e “ao que se diz sobre o que faz”, sempre atentos também ao clima presente em cada observação.

A pesquisa foi realizada no Colégio Stella Maris. A escolha da escola se deu pelas mudanças enfrentadas por ela, a partir do ingresso de uma nova clientela.

Estando cientes do processo de mudança porque a escola passou, entramos em contato por *e-mail* com uma das principais responsáveis pela Congregação Filhas de Jesus, que atualmente trabalha em Belo Horizonte mas era diretora da escola na época da mudança; apresentamos as razões para investigar a escola. Recebemos rapidamente uma resposta positiva, demonstrando felicidade pelo interesse no projeto, além de nos fornecer o contato com a diretora atual da escola e de avisá-la sobre nosso projeto.

Marquei pelo telefone uma reunião com a diretora, que se realizou em abril de 2006. Fui bem recebida por ela, que manifestou o seu entusiasmo em relação ao projeto da escola, de atender à população do Vidigal, e aceitou que fizessemos a pesquisa na escola. A diretora estava no cargo havia um ano, tendo antes trabalhado em Belo Horizonte.

Após conversar por meia hora com a diretora, esta chamou a sua sala e me apresentou a Sonia<sup>2</sup>, coordenadora pedagógica, para que me ajudasse no que fosse possível. Sonia também demonstrou entusiasmo em saber da minha pesquisa e muito amavelmente se dispôs a ser minha cicerone.

Nesse primeiro contato, a diretora, além de nos passar algumas informações sobre a estrutura da escola, fez comigo um *tour* por toda a escola.<sup>3</sup>

A entrada na escola foi facilitada, sem dúvida, pela empatia com a coordenadora pedagógica, que realmente se transformou em minha cicerone na escola.

Executadas as exigências iniciais para a entrada em campo, passei a freqüentar a escola duas vezes por semana durante seis meses.

Foram 154 horas de observação, no período de maio a novembro de 2006, com pausa em julho, devido às férias escolares. Priorizamos a presença na sala de aula, embora outros espaços também tenham sido observados, como o corredor, o recreio, e algumas comemorações da escola.

Na medida em que procuramos entender a mudança e suas implicações na escola como um todo, observei pelo menos uma turma de cada série da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Passamos um tempo maior nas classes de alfabetização e, em geral, na Educação Infantil, porque estão passando por uma ampla mudança pedagógica nesse segmento houve grande permanência das professoras, que tornaram-se, atores privilegiados da mudança vivenciada pela escola.

Como dependíamos de uma agente autorizada, na grande maioria das vezes quem desempenhou este papel foram as coordenadoras responsáveis<sup>4</sup> pelas turmas,

---

<sup>2</sup> Todos os nomes são fictícios.

<sup>3</sup> Um dado interessante é que quem sugeriu que a diretora me levasse por esse passeio pela escola, foi Sonia.

<sup>4</sup> Somente em uma ocasião fui introduzida numa turma pela “inspetora”.

para nos introduzir nas salas de aulas algumas vezes<sup>5</sup>, por elas não estarem presentes, ficamos observando livremente diferentes espaços da escola, conhecendo mais o pátio, os recreios e as aulas de educação física. Em uma dessas ocasiões, coincidiu de as três turmas do segundo período da Educação Infantil do turno da tarde estarem no pátio participando de diversas atividades/brincadeiras simultaneamente. No início estávamos só observando, mas rapidamente a professora de educação física nos chamou para ajudar em uma das brincadeiras. Esse foi um dos momentos em que a observação foi mais participante do que observação. Mas, na maior parte do tempo, somente observamos e conversamos com as professoras.

Além da observação das atividades desenvolvidas na escola, também pudemos, ao longo da pesquisa de campo, conhecer, conversar e interagir com praticamente todos os/as professores/as da escola.

Toda observação direta e as conversas foram anotadas no diário de campo, da forma mais completa possível. No final da observação tínhamos preenchido três cadernos de observações.

### **2.2.2**

#### **Entrevistas**

A outra técnica utilizada foi a entrevista, que funcionou como uma complementação da observação. As entrevistas foram fundamentais, na medida em que desejávamos compreender as diferentes visões e significados da mudança por parte dos agentes sociais presentes no processo. Queríamos entender o sentido que os próprios sujeitos davam para a mudança, incorporando assim significados, valores, atitudes, linguagens, símbolos do “outro” a partir do ponto de vista do universo do

---

<sup>5</sup> Ao longo da pesquisa, isso aconteceu cinco vezes. Depois de irmos à escola umas cinco vezes, nós já conhecíamos os dois “receptionistas” da escola, que permitiam minha entrada livremente. Estando lá, nos encaminhávamos para a sala da coordenação responsável pela turma que observaríamos no dia. Se ela não estivesse lá começávamos a nos movimentar pela escola à sua procura. Quando realmente elas não estavam presentes, na grande maioria das vezes porque estavam viajando para algum encontro da Congregação, alguém me avisava.

“outro”. Buscávamos assim, a *relativação*, ou seja, compreender o conhecimento do “outro” nos seus próprios termos; para tal, necessitávamos ouvir o “outro”.

Para a construção das entrevistas foram fundamentais as lições de: Bourdieu (1998); Babbie (2004); Woods (1993) e Duarte (s/d).

Atentos aos problemas mais corriqueiros que acontecem nesse instrumento de investigação, procuramos seguir os ensinamentos de Rosalia Duarte (s/d), que afirma que o desenvolvimento de uma boa entrevista requer:

“a) que o pesquisador tenha bastante bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas no ‘papel’); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto onde pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/informantes privilegiados -, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador em campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista ‘não-válida’ com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas; d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação” (p. 3).

Pierre Bourdieu (1998) chama a atenção para o fato de o processo de pesquisa ser uma relação social e para os efeitos dessa realidade nos dados obtidos. Para o autor, é uma ilusão acreditar numa comunicação não violenta nas entrevistas, devido à dissimetria da relação. No entanto, o/a pesquisador/a que domina as regras do jogo e tem consciência disso, exercendo uma escuta ativa e simbólica, pode diminuir a violência simbólica presente na entrevista. Nas palavras do autor:

“Levando em conta estas duas propriedades [dissimetria em relação a quem conduz a entrevista e algumas vezes dissimetria social também] inerentes à relação de entrevistas, esforçamos-nos para fazer tudo para dominar seus efeitos (sem pretender anulá-los); quer dizer, mais precisamente, para *reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele*. Procurou-se então instaurar uma relação de *escuta ativa e metódica*” (BOURDIEU, 1998:695).

Buscamos o tempo todo uma comunicação “não violenta”, com abertura à escuta e deixando os sujeitos à vontade. Sem dúvida a relação construída ao longo do processo de pesquisa de campo proporcionou uma interação de amabilidade e



confiança entre os sujeitos e a pesquisadora. Facilitou este clima o fato de as entrevistas terem sido realizadas após o período da observação participante.

Foram entrevistadas 3 coordenadoras (2 coordenadoras da Educação Infantil e uma coordenadora do Ensino Fundamental); a diretora; uma orientadora pedagógica e 3 professoras. Três dessas pessoas mudaram de cargo durante a pesquisa de campo, e foram feitas perguntas referentes às duas funções. Devido à intensa convivência com os/as professores/as e os muitos diálogos travados durante a observação, procuramos nas entrevistas privilegiar as vozes dos que estão por trás do acontecer cotidiano da sala de aula.

Todas as entrevistas foram realizadas no interior da escola, em dias alternados, com horário marcado antecipadamente, no mês de novembro de 2006.

O roteiro das entrevistas foi construído a partir das questões centrais que a pesquisa pretendia abordar, assim como das questões que emergiram do trabalho de campo. O roteiro foi o mesmo para todas as entrevistas; porém, algumas adaptações foram necessárias, dependendo das entrevistadas, por exemplo, entrevistamos uma professora que não estava presente quando a mudança de público aconteceu, o que nos levou a retirar as primeiras perguntas do roteiro.

O roteiro funcionou como uma base. As entrevistas foram semi-estruturadas, deixando-se assim os informantes mais à vontade para responder às questões. Procuramos diminuir a distância entre pesquisador/a e sujeito e provocar um discurso mais livre e aberto, assim como amenizar as relações de poder contidas nessas situações. Seguimos Peter Woods (1993), que afirma:

“Em primeiro lugar, se poderia observar que ‘entrevista’ não é uma palavra feliz, pois indica uma formalidade que o etnógrafo trata de evitar. Prefiro chamá-las de conversas ou discussões, o que indica melhor um processo livre, aberto, democrático, bidirecional e informal, no qual os indivíduos podem manifestar-se tal como são, sem sentir-se atados a papéis predeterminados” (p. 82).

O autor considera as entrevistas como um componente da observação participante. Esta foi a perspectiva que procuramos assumir.

As entrevistas se deram da seguinte maneira: após uma rápida apresentação do trabalho, no momento inicial da entrevista, pedíamos às entrevistadas para narrar sua

trajetória profissional, começando de maneira mais amena para depois entrar nas perguntas fundamentais.

O roteiro das entrevistas<sup>6</sup> se dividiu em grandes chaves: institucional; pedagógico e famílias (“novas” e “antigas”). O nível institucional tratou exclusivamente do processo de mudança de clientela ocorrido em 2000 e como os diversos atores se posicionam e analisam o processo. O segundo eixo de perguntas destaca os aspectos pedagógicos: se a mudança de clientela havia provocado transformações pedagógicas, quais, como os agentes educativos se posicionam frente a essa questão, quais as mudanças consideradas significativas, processo de avaliação, conteúdos curriculares, metodologias, linguagem utilizada e dispositivos pedagógicos. O terceiro eixo foi sobre as famílias, tanto as antigas quanto as da comunidade, como se deu o processo de comunicar às famílias “antigas” a opção da escola, as diferentes reações, e como se deu a entrada das “novas” famílias na escola e sua participação na dinâmica escolar.

### 2.2.3

#### Análise documental

A produção de documentos nas escolas é também um componente fundamental do cotidiano. Segundo Sarmiento (2003), os documentos produzidos pela escola se dividem nas seguintes categorias: textos projetivos de ação – planos de aulas, projetos da escola, regulamentos etc.; produtos da ação – relatórios, atas, memorandos etc.; documentos performativos – jornais escolares, redações etc.

Como os documentos analisados foram do primeiro tipo, textos projetivos de ação, tomamos os seguintes cuidados, destacados por Sarmiento:

“Dado que os documentos do primeiro tipo – textos projetivos – constituem orientações prévias à ação, é legítimo esperar-se deles um conjunto articulados de intenções formalmente assumidas, aos diferentes níveis a que se situam. Não é lícito interpretá-los como elementos reveladores das práticas efetivamente realizadas, dado que eles de alguma forma lhe são anteriores; no entanto, eles têm um considerável interesse nos estudos das lógicas de ação,

---

<sup>6</sup> O roteiro das entrevistas se encontra no anexo do trabalho.

porque, de algum modo, são a expressão “oficial” das lógicas dominantes. Há que, todavia, considerar as suas múltiplas relações com o plano da ação, o qual pode confirmar, contradizer ou “reinterpretar” as intenções formalizadas” (p. 164).

A análise documental incluiu a consulta e análise de conteúdo de dois documentos oficiais da escola: o Regimento Interno da Escola e a Proposta Pedagógica, elaborados em 2001. Damos um tratamento historiográfico aos documentos, encarando-os como fontes primárias que devem ser contextualizadas a partir das circunstâncias de sua confecção.

Após a coleta de dados, fizemos a *triangulação* das diversas informações, levantando assim contradições e conflitos entre os atores sociais. “*Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informações, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação*” (SARMENTO, 2003:157).

Penetrar no cotidiano da escola foi algo instigante e novo. Viemos das ciências sociais, mais precisamente da História; nossos objetos de pesquisa foram, até então, documentos escritos, agora, pela primeira vez, trabalhamos/investigamos sujeitos sociais. Não encontramos, ao longo de todo o período da pesquisa de campo, nenhum impedimento para nossa presença na escola ou nas salas de aula. Fomos muito bem recebidos por todos/as, e ninguém se posicionou contra a nossa presença. Pelo contrário, muitas pessoas se interessaram pela pesquisa e afirmaram querer um *feedback* do trabalho, que pretendemos apresentar em breve.

Com propriedade, Becker (1999) descreve um dos dilemas éticos do/a pesquisador/a:

“O investigador conseqüentemente enfrenta um dilema ético. A ciência exige relatos francos e irrestritos, e as questões das quais os membros do grupo se queixam podem ser aspectos importantes do funcionamento do grupo, cuja supressão enfraqueceria o relato e o privaria de importância científica. Por outro lado, o investigador certamente tem alguma obrigação de não causar danos àqueles que permitiram que ele os estudasse” (p. 133).

Sem dúvida essa questão perpassou todo o trabalho. Mas acreditamos que a presente pesquisa possa ajudar, de alguma forma, ao processo em desenvolvimento na escola.