

### 3

## As escolhas metodológicas

(...) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.  
(Guimarães Rosa, 1967, p. 52)

Os modos de se realizar uma investigação, as técnicas de coleta e tratamento de dados, fazem parte do processo de construção do objeto de estudo, ao mesmo tempo em que deste se originam. Depois de passar cerca de um ano freqüentando quinzenalmente, às quintas e sextas-feiras, o colégio Viola, para procurar entender o desempenho diferenciado de seus alunos e o valor da escola para a comunidade de Vista Alegre, decidi realizar um estudo de caso para conhecer os modos como os professores (re)constróem o seu ofício e como vivem essa experiência, num contexto organizacional específico. O meu caso é a escola da dona Clair e sua cultura organizacional singular.

O termo "estudo de caso" vem de uma tradição de pesquisa médica e refere-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. Adaptado da tradição médica, o estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de análise das ciências sociais, sendo que o caso estudado é tipicamente não o de um indivíduo, mas sim de uma organização ou comunidade (Becker, 1999).

Como já adiantei, este estudo de caso é de base etnográfica. Em termos simples, uma etnografia é a descrição das práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados de um grupo social (André, 2005). O estudo de caso etnográfico é, como sugere o nome, a *aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso* (André, 2005, p.30), quando se busca compreender uma unidade e as suas (inter-) relações com o contexto global. A escolha de um caso se dá pelo fato de ele ser uma instância de uma classe ou porque ele é interessante por si só, que é a situação da presente pesquisa. A busca de resultados humanistas e de diferenças culturais costuma ser uma boa razão para a escolha da metodologia de estudo de caso etnográfico, mas aqui o

fator que mais contou foi mesmo a singularidade do contexto da escola em meio rural.

No estudo de caso, busca-se conhecer complexa e completamente a instância escolhida, sendo que há um interesse maior pelo processo do que pelos resultados, uma vez que se querem descobrir novas relações, hipóteses, conceitos, e retratar o dinamismo de uma situação em sua forma cotidiana.

As vantagens dessa última característica (descobertas de novas relações em uma situação cotidiana) vêm junto com uma desvantagem, pois há o risco de o estudioso se perder em descrições infinitas e realizar uma análise superficial e inconsistente, ao acreditar muitas vezes que sua posição é neutra (Fonseca, 1999; André, 2005). Exatamente por fazer parte do problema, como ressaltou Marcel Mauss, no distante ano de 1921 (Mauss, 1979), o pesquisador usa seus próprios talentos e habilidades pessoais, para não falar no conteúdo ético apresentado em suas seleções e descrições do campo.

Já no final da década de 1970, evidencia-se o interesse dos pesquisadores em educação pela etnografia, enquanto opção metodológica de pesquisa, e, mais especificamente, nos estudos do dia-a-dia da sala de aula e da avaliação do currículo escolar. Como já salientei no capítulo 2, somente a partir dos anos de 1980 o eixo de análise da instituição escolar deixa de ser macro-estrutural (embalado, de um lado, pelas “teorias funcionalistas”, e, de outro, pelas “teorias da reprodução”) para se basear nas ações dos sujeitos em relação às estruturas sociais (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

Essas últimas autoras desenvolvem uma análise em que pensam a escola como um espaço sócio-cultural próprio, no qual há uma trama resultante de um confronto de interesses. Lembrando, a escola, por um lado, é uma organização oficial do sistema escolar, com suas características típicas, que definem idealmente as relações sociais: fluxo de tarefas e de ações em conformidade com regras e leis, e legitimidade do poder fundada na crença comum de que é justo obedecê-las (Hutmacher, 1992). Por outro lado, a escola é um processo permanente de construção social, processo este vivido pelos sujeitos (alunos, professores, funcionários) cotidianamente.

As técnicas associadas à etnografia são a observação participante, a entrevista

intensiva e a análise de documentos (Ezpeleta & Rockwell, 1986; André, 2005). Na observação participante, o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados e tem uma constante interação com a situação estudada, tocando-a e sendo tocado por ela. Neste período, ao buscar “documentar o não-documentado”, tive contato direto e prolongado com as pessoas todas que freqüentam a escola, seja na forma de conversas pelos corredores, pátio e espaços fechados (salas de aula, secretaria, cozinha, biblioteca), seja na forma de entrevistas individuais ou com grupos focais (especialmente com os estudantes)<sup>1</sup>, ou, ainda, com aplicação de perguntas diretas às turmas e aos professores, diretora, coordenadores, pessoal da cozinha e da limpeza, a ex-professores, a ex-alunos, a pais de alunos e ex-alunos.

Durante minha estadia, fui considerada uma nova professora da escola, pela já conhecida carência de profissionais numa escola situada fora de centro urbano. Depois, uma amiga pessoal de uma professora que além de sujeito atuou como minha Doc<sup>2</sup> (nos termos de Foote-White, 1980). Até que me identificaram apenas como professora e pesquisadora, mesmo porque eu havia sido colega de escola, por dois anos, quando adolescente, de duas das professoras estudadas.

Nesse período, exerci várias funções, como dar aula de português, aplicar e tomar conta de prova de Geografia, fotografar palestra, levar aluno mordido por cachorro para atendimento no posto médico, ajudar na organização de festas, acompanhar professoras em pesquisa de campo<sup>3</sup>.

No entanto, participar do cotidiano da escola, ouvir e ver inúmeras situações de interação entre as pessoas, não significava que eu fazia parte daquela cultura. Pelo

---

<sup>1</sup> Pedi aos estudantes que respondessem às seguintes perguntas: 1) *Qual o valor do colégio Viola na sua vida?*; 2) *Levante os pontos positivos e negativos de sua escola e explique por quê?*; 3) *A que vocês atribuem o bom desempenho dos alunos dessa escola no ENEM?* Dos 74 alunos do ensino médio no ano de 2005, 52 o responderam. A todos os professores foram feitas as mesmas perguntas. Em um segundo momento, adicionei às anteriores uma pergunta acerca da construção das fábricas na redondeza, porque queria saber se isso afetava de alguma modo a visão de escola que eles tinham. Quase todos os respondentes (estudantes e professores) vieram com bons olhos a novidade, sendo que alguns professores se mostravam assustados com tamanha mudança na ordem econômica local e com a chegada de novos moradores à vila.

<sup>2</sup> O “Doc” seria um colaborador da pesquisa proveniente do meio pesquisado; no caso, a professora Sofia, também psicóloga, e com quem tinha uma relação anterior e fora da escola.

<sup>3</sup> Atividade esta que me fez conhecer lugares inusitados, como o cartório e o pequeno cemitério local, pesquisados pelas professoras na busca de informações históricas sobre a comunidade, que completava 100 anos em 2006.

contrário, na busca das significações do outro, muitas vezes tive que empreender uma busca para entender as lógicas vividas, quase sempre diferentes das minhas, e, ainda, conceber a existência de um mundo tão “familiar”, uma escola, mas, ao mesmo, tão diferente do meu atual. Foi preciso “estranhar o familiar” (Velho, 1981) e ultrapassar meus próprios valores.

O que nem sempre foi fácil, porque se sabe que no estudo etnográfico o pesquisador carrega consigo para o campo sua subjetividade, que é também um componente essencial da análise (Fonseca, 1999). Devo citar, por exemplo, que tive um certo preconceito com a religiosidade presente na escola, realidade que me levou a uma breve discussão, no ano que iniciei o trabalho, com a professora de religião, que no corredor tentava convencer um grupo de jovens a participar de uma discussão acerca do aborto e, ao mesmo tempo, a mim que sua postura era imparcial, de fornecer apenas informação “neutra”. A pesquisadora arrependeu-se pela intromissão de imediato, porque cabia a mim “ver” e “ouvir”, mais do que falar, embora devo confessar que minha “pessoa” saiu dali aliviada.

Além desse “conflito cultural” (explícito, no caso) entre o olhar da “estrangeira” e da professora de religião, tive que reconhecer a existência de diferentes grupos dentro da própria escola, entre estudantes e professores e entre os próprios professores. Dentre estes, há uma visão da escola como o espaço de trabalho e de disputas pelo poder, por um lado, e uma outra concepção clara da escola como uma continuação de sua casa, de sua família de origem. Por sua vez, para os estudantes, a escola está ligada à possibilidade de um futuro melhor e, no presente, configura-se no espaço do encontro e na possibilidade do lazer. Como mostro detalhadamente nos próximos capítulos.

Constatar a complexidade desse contexto e saber situar os grupos foi fundamental para a continuação do trabalho, que, em termos metodológicos, teve dois períodos distintos. Em primeiro momento, realizei entrevistas com informantes “privilegiados”, analisei documentos e apliquei um questionário a todos os alunos e aos professores. Num segundo tempo da empiria, a partir do terceiro ano de pesquisa, foram realizadas as entrevistas na linha de histórias de vida, a mais importante fonte dos meus dados.

As primeiras entrevistas foram realizadas de diversas formas (breves entrevistas individuais ou em grupo, aplicação de perguntas dirigidas a todos os alunos do ensino médio), com diversos sujeitos (estudantes e ex-estudantes, professores e ex-professores, pessoal de apoio, direção, presidente da Associação de Moradores local). Depois, optei por aplicar um questionário a todos os alunos e professores, a fim de conhecer suas realidades sociais, econômicas e culturais. Isso porque a escola não dispunha desses dados, fato que tomei ciência quando iniciei a análise dos documentos escolares, a saber: o censo escolar, o projeto político pedagógico e suas atualizações, as avaliações do Programa Nova Escola, além de inúmeros ofícios enviados à burocracia estadual e federal.

Um mês depois da aplicação dos questionários, o que aconteceu em março de 2007<sup>4</sup>, realizei três entrevistas com a direção/coordenação: uma entrevista aprofundada com dona Clair, para conhecer sua trajetória de vida, seu exercício da gestão da escola e a imagem que tem de seus professores; outra, na mesma linha, com sua filha, que além de professora de Geografia e sujeito da pesquisa, desempenha a função, oficiosamente, de vice-diretora e atualmente de diretora; finalmente, entrevistei por e-mail a coordenadora pedagógica, a fim de entender melhor os seguintes aspectos: a equipe técnica, a visão que tem dos resultados escolares, das metas e objetivos pedagógicos do colégio, da organização escolar; o perfil do quadro docente e das estratégias de orientação pedagógico-educacional, além do relacionamento interpessoal entre os professores; as expectativas sobre o desempenho dos estudantes e de suas aprendizagens; e, finalmente, do relacionamento escola, família e comunidade.

A seguir, explico o caminho percorrido para elaboração, aplicação e tratamento dos dados dos questionários, e, depois, discuto a escolha da abordagem biográfica como técnica privilegiada. Mas antes, devo apresentar, aqui, para completar a minha linha de orientação de estudo, a idéia de Geertz, para quem

---

<sup>4</sup> Por rigor, devo dizer que no planejamento inicial esta aplicação dos questionários estava prevista para o fim do segundo ano de trabalho de campo, em novembro de 2006, mas teve que ser atrasada por quatro meses, porque sofri um acidente de carro a caminho da escola, período que coincidiu, felizmente, com parte das férias escolares.

O **locus** do estudo não é o objeto do estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam **nas** aldeias. Você pode estudar coisas em diferentes locais, e algumas coisas (...) podem ser melhor estudadas em localidades isoladas. Isso não faz do lugar o que você está estudando. (Geertz, 1978, p.16).

### 3. 1

#### Questionários

A construção de um questionário (anexo 2) é um processo longo, mas que explico brevemente. Em um primeiro momento, deve-se ter clareza sobre os conceitos que se quer conhecer (Babbie, 1999), e isso eu já tinha. Para estudar as práticas docentes, sabia que também precisava conhecer mais claramente também a vida dos alunos, seus capitais culturais e econômicos, além de obter uma razoável caracterização sociodemográfica dos sujeitos. Isto por estar convicta de que não se pode pensar de modo dissociado o trabalho de professores e os alunos (Perrenoud, 1995), porque é na escola, com os alunos, que os professores aprendem a sua profissão, idéia que aparece na forma escrita pela primeira vez com Guimarães Rosa, em 1967, é retomada por Paulo Freire em 1997, e que serve de inspiração para se pensar o ofício docente na atualidade.

Depois, sabe-se que os conceitos são baseados em referências teóricas ou empíricas pré-determinadas, que ajudam a clarear o sentido de alguns conceitos tidos como pressupostos. É isso o que se pretendia entender com a aplicação de questionários, uma vez que tais conceitos podem ser observáveis e operacionalizados na forma de um questionário. Acontece que há conceitos nas ciências sociais que nem sempre podem ser acessados diretamente, uma vez que podem evocar diversas imagens e noções para diferentes pesquisadores; por isto, são classificados como latentes. O pesquisador precisa, então, especificar as imagens, ou seja, as manifestações evocadas pelos conceitos, mas principalmente ter clareza de que está medindo um conceito oculto.

Nesta pesquisa, algumas manifestações latentes de conceitos foram observadas e/ou colhidas na forma de breves entrevistas com os estudantes, durante três meses,

antes da definição final do instrumento. Concomitantemente, os questionários do SAEB 2001 (Brasil, 2001) e do GERES (PUC-RIO/UFMG/UFJF/UFBA/UNICAMP/UEMS, 2005) foram sendo estudados e serviram de inspiração para a confecção do instrumento (o anexo 3 apresenta um quadro com os conceitos pesquisados e a sua operacionalização com os itens dos questionários dos alunos e dos professores).

Para conhecer o *status* socioeconômico da comunidade escolar, tomei por base alguns conceitos sugeridos nessas obras. O primeiro que interessava para esta pesquisa era o de capital cultural, conceito este incorporado aos estudos na área da educação a partir dos trabalhos de Bourdieu<sup>5</sup>. Este tipo de capital se relaciona aos valores, aos modos de comunicação e às vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem. Possuir capital cultural significa ter competência social e lingüística para traduzir os códigos culturais de mais alto nível. Embora não haja consenso sobre a melhor forma de conhecê-lo, sabemos que ele se manifesta através dos hábitos culturais, sejam os de leitura, de freqüência a cinema, de assiduidade na assistência à televisão ou à escuta de música, práticas que definem um ambiente mais favorável ou não para as realizações educativas. Os itens do questionário buscavam essas práticas culturais observáveis, além do apoio familiar às mesmas, medidas também pela escolaridade dos pais, incluindo aquelas mais latentes, como a disponibilidade de recursos educacionais e culturais em casa (livros, CDs, local apropriado para a feitura do dever de casa).

Outro conceito presente nesta área é o de capital econômico, freqüentemente medido por meio da renda ou riqueza familiar, assim como pela situação de bem-estar material dos domicílios expressa pelas condições de moradia. As perguntas versavam sobre a existência dos seguintes itens: banheiro separado de quarto, rádio, televisão, videocassete ou DVD, computador, máquina de lavar roupa, automóvel, antena parabólica, telefone celular (o item *telefone* foi omitido, pois é sabido que são raros os aparelhos disponíveis na região).

---

<sup>5</sup> Para Bourdieu (2004), o capital cultural, que pode variar em volume e estrutura, encontra-se em três estados, a saber: incorporado na pessoa (inculcado e assimilado como um bronzeado no corpo); objetivado em suportes materiais (como escritos, pinturas, monumentos etc); ainda, institucionalizado em diplomas.

Seguindo o trabalho proposto pelo SAEB 2001, o item do questionário dos estudantes relacionado a outro conceito pesquisado, o capital social, foi medido por questão relativa ao número de vezes que o mesmo já mudou de escola, pois isso indica vínculo social estabelecido com a comunidade escolar. Ainda para medir essa quantidade de vínculos estabelecidos com o local em que o aluno vive, uma pergunta sobre a frequência a igrejas.

O último aspecto analisado foi a caracterização sociodemográfica e os discriminantes individuais considerados nesta pesquisa foram o sexo, a idade e a composição familiar (com quem mora).

Após a definição desses conceitos, passou-se à formulação dos itens do questionário, cuja primeira versão foi validada na realização de um pré-teste com dezessete responsáveis da escola. Depois, uma série de ajustes no tocante à formulação, à organização das questões e mesmo ao conteúdo foi empreendida, confirmando a idéia de Babbie (2005), para quem a pré-testagem pode garantir a criação de dados úteis, além de detectar falhas na estrutura, ou, ainda, linguagem difícil, questões supérfluas ou que causam constrangimento ao respondente. A fase em que este mesmo autor chama de validação de face (uma avaliação conceitual do instrumento) foi realizada com a ajuda de duas colegas da pós-graduação, especialistas em pesquisas quantitativas, que também sugeriram algumas mudanças tanto no conteúdo como na forma de apresentação das perguntas.

Em relação a esta última questão, a formatação de um questionário é tão importante quanto a natureza e a redação das perguntas. Tive cuidado com a distribuição equilibrada das questões, e maximizei o “espaço em branco”. Para Babbie (idem), “Pesquisadores inexperientes tendem a temer que seus questionários possam parecer muito longos e, por isto, apertam várias perguntas na mesma linha, abreviam perguntas, tentam usar o menor número de páginas possível. Tudo isto é desaconselhável e mesmo perigoso” (Babbie, idem, p.199). Isso sem esquecer, ainda seguindo orientação do autor, de buscar tornar os itens mais claros, objetivos e concisos. Da mesma forma, os itens foram aleatoriamente ordenados e os que buscavam conhecer o perfil sociodemográfico dos alunos ocuparam a primeira



página, para garantir uma familiaridade com as questões, mas antes incluí uma breve mensagem de convite à participação.

Uma vez que todos os estudantes da escola eram respondentes e que a direção tinha interesse em conhecer tais dados, ficou combinado que a aplicação do questionário aconteceria durante o horário de aula. Para minimizar os transtornos da interrupção dos trabalhos, elas foram agendadas antes com o/a professor/a. O trabalho começou com as turmas de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série e do ensino médio e os alunos mais velhos foram convidados a ajudar na aplicação aos mais novos, da educação infantil e dos primeiros segmentos do ensino fundamental, ajuda esta que foi fundamental para a conclusão da tarefa a contento, pois sem as quatro voluntárias o mesmo teria se arrastado por um longo tempo. Houve um total de 309 estudantes respondentes.

Em relação aos professores, apliquei o questionário em forma de perguntas que fazia diretamente antes de iniciar as entrevistas. Acredito que minha presença tenha sido fundamental em todo o processo de operacionalização da aplicação dos questionários, tanto dos estudantes como dos professores, reduzindo a quantidade de dados faltantes, além de evitar confusões ou mal entendidos em relação aos itens e diminuindo eventuais perdas dos dados. Outro aspecto diz respeito à sensibilização, muitas vezes necessária, para que o respondente se sentisse motivado e seguro no preenchimento do questionário (Babbie, *idem*).

Com a finalização do trabalho de campo com os questionários, os mesmos foram tabulados, e análises estatísticas dos dados foram sendo geradas. Devo lembrar, ainda, que embora teoricamente se saiba que os múltiplos fenômenos revelados pelas observações do investigador devam ser todos incorporados ao seu relato do grupo e depois receber atribuição de relevância teórica, considere utópico ver, descrever e descobrir a relevância teórica de *tudo*, e terminei me concentrando em alguns aspectos, quando estes se relacionavam ao trabalho docente naquela escola.

### 3.2

#### **Abordagem biográfica: elementos metodológicos, vantagens e limitações**

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasas importâncias. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa.  
(Guimarães Rosa)

Uma vez mais considero, com Guimarães Rosa lá no início do capítulo, para quem o caminho se faz no caminhar, que os procedimentos metodológicos de uma pesquisa, ao mesmo tempo em que são construídos junto com a mesma, também dela decorrem. Para compreender as diversas maneiras de se (re)construir o ofício docente em um contexto rural, considere a abordagem biográfica como a estratégia metodológica mais apropriada, uma vez que ela é capaz de fornecer uma interpretação do social, resguardando, ao mesmo tempo, a especificidade de cada pessoa.

De fato, a história de vida vem sendo considerada como um procedimento de investigação promissor para se penetrar de forma mais profunda e significativamente nos processos de constituição de identidades profissionais. No processo de “produção de si” (Bourdieu, 2005) dos professores, há certamente muitos elementos que contribuem para a compreensão dos processos de construção/desconstrução/reconstrução de identidades profissionais, tanto em sua singularidade como em sua generalidade.

Ao estudar vidas de professores, Nóvoa (1992b) lançou mão da relação entre a pessoa do professor e sua profissão para compreender os significados do trabalho docente em trajetórias individuais, nas quais notou a impossibilidade de separação entre o eu pessoal e o eu profissional, numa profissão muito impregnada de valores e ideais e exigente no que se refere ao empenhamento e à relação humana. Desta forma, verificou que as histórias de vida dos professores compõem um todo orgânico que une a instância pessoal com a dimensão profissional.

Assim também, para Queiroz (1988, p.36), “A história de vida é, portanto, técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social”. As

histórias de vida “se colocam justamente no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz em seu íntimo” (idem, *ibidem*, p. 40).

No entanto, o recurso do método biográfico foi uma perspectiva metodológica pouco usada no século XX pelos teóricos das ciências sociais, com exceção dos poloneses e dos sociólogos da Escola de Chicago, portanto, nos anos de 1920 e 1930 (Bueno, 2002). No Brasil, ele surgiu nos anos 1940 e início de 1950, mas depois desapareceu, retomando após os anos de 1980 (Queiroz, 1988; Bueno, 2002). A chegada tardia das histórias de vida no discurso sociológico foi referida por Bourdieu (2005, p.74) como “(...) uma dessas noções do senso comum que entraram de contrabando no universo do saber”.

A entrada do método como “contrabando” se deveu basicamente a dois fatores ligados ao mau uso do mesmo. O primeiro fator foi que, na tentativa que se fez em transformá-lo em método científico, adaptado, portanto, aos métodos tradicionais das ciências sociais, buscava-se estabelecer hipóteses prévias e quantificar os seus produtos, o que, em última análise, mostrava uma total incompreensão do valor do conhecimento que o método atribui à subjetividade. Outro uso equivocado do método era o de tomar uma biografia não como fonte possível para novos conhecimentos, mas apenas como exemplo para ilustrar as hipóteses levantadas e os problemas estudados (Ferrarotti, 1988).

Embora a história de vida seja um procedimento de grande utilidade para levantamento de questões de um tema sobre o qual se têm poucos conhecimentos, como é o caso desse estudo, ela demanda longo tempo e, às vezes, vários encontros, o que nem sempre é possível em uma pesquisa com prazo certo para terminar. Diante disso, apesar de usar material biográfico primário, recolhido, portanto, através de entrevistas gravadas, optei por narrativas na linha de história de vida.

A narrativa de vida não corresponde à própria vida, mas apenas a uma reestruturação que a pessoa faz da sua vida, como nos alerta o personagem Riobaldo, de **Grande Sertão: Veredas**, no início desse segmento. As lógicas de narração de cada “vivimento” da pessoa pertencem a diferentes pessoas. Assim, o narrador seleciona e privilegia os elementos que lhe parecem ter mais sentido, ou até mesmo que acredita interessar ao entrevistador. Afinal, quem conta uma história o faz para

alguém, o que requer um posicionamento em relação ao outro, mas também a si mesmo e com relação àquilo que está sendo narrado.

Para Ferrarotii (1998), a narrativa é uma micro-relação social completa (com papéis, expectativas, normas e valores) e o entrevistador deve assumi-la como uma interação natural, uma comunicação. Idéia explicitada assim pelo grande narrador Riobaldo: “Mas o senhor é homem sobrevivendo, sensato, fiel como papel, o senhor me ouve, pensa e repensa, e rediz, então me ajuda. Assim é como conto. Antes conto as coisas que formaram passado para mim com mais pertença” (Rosa, 1967, p. 79).

Narrar seria, desta forma, um processo instaurador de realidades sociais. Segundo Bruner (1997, p.64), “a narrativa não é simplesmente uma forma de texto, mas é um modo de pensamento”, que revela um saber. E que se realiza numa prática dialógica, criadora de sentidos para a vida social, que envolve conhecimentos de convenções retóricas e interacionais por parte de uma comunidade. A entrevista é um exemplo desta prática.

Das diversas “micro-relações” sociais que estabeleci com os diferentes sujeitos do contexto estudado, descrevo, a seguir, a escolha, realização e tratamentos dos dados das entrevistas biográficas.

### 3.2.1

#### **Entrevistas biográficas**

Os relatos dos professores foram colhidos através de entrevista biográfica, considerada a forma mais antiga e conhecida de coleta de depoimentos. Tem sido considerada a técnica, pois ela permite a identificação dos momentos-chave, a partir dos quais se pode determinar o que foi relevante para a construção das identidades profissionais.

Por outro lado, cuidado especial deve-se dar ao fato de ela ser também potencialmente disvirtuadora dos relatos (Queiroz, 1988). Tal opção metodológica ainda traz outros problemas, que levanto de forma esquemática: 1) a questão da subjetividade exacerbada pela história pessoal, o que pode levar à perda dos aspectos

políticos e sociais (Goodson, 2003); 2) a questão ética de identificação dos depoentes, o que deve ocupar lugar central na investigação (idem); 3) o texto escrito, a ser analisado, não corresponde à memória falada, por mais que se seja cuidadoso na transcrição (Lelis, 1996).

Sobre a questão da subjetividade, além do que já foi apresentado anteriormente em relação aos cuidados que deve ter o pesquisador no uso da biografia, cabe trazer mais uma vez Ferrarotti (1988, p.26), para quem “O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”. Assim, para o autor, a questão de como a subjetividade contida nas narrativas pode vir a se tornar objeto de conhecimento científico é absolutamente destituída de sentido.

O segundo problema levantado acerca da utilização de entrevistas biográficas, ou seja, a questão ética da identificação, o cuidado refere-se à manutenção do contrato realizado com os sujeitos na preservação da confidencialidade e do anonimato. Nesta pesquisa este problema se coloca e procurei minimizá-lo dando nomes fictícios aos entrevistados, à escola e ao espaço geográfico de sua localização.

No que se refere à transcrição, tentei ser fiel às falas dos professores, incluindo um parêntesis em caso de interrupção de uma frase, e, ainda, marcando os silêncios, uma vez que “é tão importante o que dizem como o que omitem” (Canário, 2007b). Entretanto, optei por retirar repetições e interjeições repetitivas, comumente usadas no discurso oral. Por outro lado, mantive algumas repetições que considerei significativas, como, por exemplo, uma entrevista em que a professora repetiu centenas de vezes o meu nome, o que conclui tratar-se de uma busca de intimidade e de simetria. Ao final, uma cópia da transcrição foi dada a todos os professores a quem foi pedida uma conferência em relação à entrevista dada.

Bourdieu (2003) alerta para a dissimetria da situação de entrevista, uma vez que o pesquisador ocupa uma posição superior a do pesquisado, ele inicia o jogo e estabelece as suas regras, os objetivos e os hábitos. O autor nos alerta aqui para uma hierarquia dos diferentes tipos de capital, principalmente do capital cultural. Sugere que a diminuição dessa dissimetria (ligada à distância social entre pesquisador e

pesquisado) pode acontecer com um “exercício espiritual” de ser capaz de se colocar no lugar do outro no pensamento. Concluindo, a entrevista, para Bourdieu (2003), pode se transformar em um “discurso extraordinário” se convertida numa forma de

(...) *exercício espiritual*, visando a obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como é, na sua necessidade singular é uma espécie de *amor intelectual* (...)” (Bourdieu, 2003, p.704)

Ainda em relação aos necessários cuidados na atitude do pesquisador durante a entrevista, quero lembrar do respeito ao entrevistado, sugerido por Sennet (2004, p.55), traduzido na habilidade “(...) em calibrar distâncias sociais sem deixar o entrevistado se sentir um inseto sob o microscópio”. E, ainda, na atenção ao etnocentrismo: “Um entrevistador deve usar sua experiência para compreender os outros, em vez de ouvir os ecos de sua própria vida (...) A lição parece ser: se você os respeita, não se projete neles”.

Aprendidas as lições de *amor intelectual* e de *respeito*, dediquei-me aos cuidados necessários para realizar as entrevistas de uma maneira bem informada. Para isso, li vários estudos, mas usei como maior referência o Manual da História Oral (Alberti, 2005), que traz sugestões de ordem prática acerca da preparação de uma entrevista, da elaboração de um roteiro, da realização (local, material, presença de outras pessoas, a melhor forma de conduzir), do encerramento e, finalmente, do tratamento do acervo.

Para a entrevista, confeccionei um roteiro cujas questões versam acerca das trajetórias familiares, escolares e profissionais dos professores (anexo 4). A fim de economizar tempo, optei por aplicar o questionário de levantamento de dados sócio-econômico e culturais aos professores, que, como já comentei, tem forma e fundamentação teórica similares ao dos estudantes. O que variou foi a introdução de algumas perguntas típicas do ofício, como o tempo da experiência docente e o tipo de escola em que lecionam (anexo 5).

O critério da escolha da amostra foi baseado no tempo de um mínimo de 10 anos de experiência docente na escola, situado, portanto, dentro do período caracterizado por Huberman (1992) como o de total integração dos docentes no

estabelecimento (lembro que considerado elemento central na construção do ofício docente), assim como por uma independência e domínio de conteúdos e métodos.

Um total de 15 professores compõe a amostra, o que corresponde a 62,5% do quadro de docentes do colégio Viola. São 75% de mulheres e 25% de homens que lecionam nos níveis a seguir estas matérias: na primeira, segunda e terceira-série iniciais e numa turma de aceleração; ciências, matemática, português e artes, para quinta e sexta séries; educação física, inglês, história, geografia para todas as turmas a partir da quinta-série; língua portuguesa para ensino médio; filosofia e sociologia, ensino médio.

As entrevistas foram objeto de uma análise uma a uma, com o objetivo de se identificarem a sua estrutura e o seu sentido, para, a partir daí, buscar captar o modo como se articulam a dimensão biográfica e a dimensão contextual para cada um dos profissionais. Assim, num primeiro momento fez-se uma leitura flutuante das narrativas, quando foram identificados os momentos e acontecimentos chave da vida dos professores e os temas abordados, o que permitiu a definição dos temas para a análise do conteúdo, a partir de sua articulação com os objetivos da pesquisa.

Desta forma, explicito os sentidos que os professores dão a si mesmos, ou seja, as imagens que têm de si. Depois, busco mostrar que sentidos eles dão para a escola e para seus estudantes, momento a partir do qual passo a operar com a gramática dos espaços de Roberto DaMatta (1997). Assim, os sentidos eles dão às suas práticas cotidianas na sala de aula são cotejados numa perspectiva tanto “da casa”, como “da rua”, como “do quintal”, ou seja, numa perspectiva pessoal e profissional.

A análise de conteúdo usada permite a identificação das variações individuais e as recorrências entre as várias entrevistas, o que auxilia nas descrições das semelhanças e especificidades das identidades dos professores. Vale ressaltar que privilegiei um estilo narrativo também durante a análise.

As entrevistas foram agendadas pessoalmente ou por telefone, quando lhes explicava que, de fato, não estava pesquisando a escola da dona Clair, mas os professores que atuavam há mais tempo lá, momento em que brincava dizendo que “queria descobrir qual o segredo deles que justificasse o bom desempenho no ENEM”. Acredito que esta abordagem foi bem recebida por todos. Apenas duas

entrevistadas pareceram claramente resistentes à entrevista, pois alegavam sempre falta de tempo, resistências que foram vencidas de duas formas: aceitando realizar a conversa na escola mesmo, durante um intervalo de aulas vagas (chamadas por eles de “caixote”) e, no outro caso, esperando até as férias de julho.

Onze das quinze entrevistas foram realizadas nas casas dos próprios professores, duas em minha casa de sítio, uma na própria escola e uma em um restaurante situado em uma fazenda, no período de abril a julho de 2007. Tentei, de início, realizar as entrevistas nas casas dos professores, pois queria ter um tempo mais alargado para a conversa e, ainda, conhecer um espaço pessoal deles.

Antes de começar a gravar, tive o cuidado de explicar a pesquisa e falar da importância do depoimento da pessoa para ela, além de lembrar da liberdade de se responder àquilo que quisesse e/ou se pedir para desligar o computador, o que aconteceu durante duas entrevistas. Por último, tocava na questão da privacidade das informações dadas, o que começava pela mudança nos nomes, momento em que pedia uma sugestão de um nome para o entrevistado (com pedido de justificativa pela escolha), o que foi atendido por dez deles.

A transcrição das entrevistas foi feita pessoalmente por mim, porque não gostei do resultado de uma única tentativa de pedir a alguém que me ajudasse. Apesar do enorme trabalho, que durou três meses, penso que ele foi muito frutuoso, porque me ajudou a iniciar a análise dos dados e a modificar a forma de realizar as entrevistas seguintes, quando algumas perguntas geradoras de depoimento foram mudadas e outras trocadas de lugar. Foram cerca de 25 horas de gravação, que totalizaram 193 páginas transcritas.