

4.

Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

4.1.

O lugar da experiência na atuação do professor pesquisador.

Num contexto pedagógico em que o currículo educacional é recebido pronto e cristalizado pelo professor, em que espaço caberia a sua experiência na realização de pesquisas em sala de aula? Para o professor de filosofia da educação Jorge Larrosa Bondía, não há lugar para a experiência em decorrência da necessidade do excesso de informação, como ele explica a seguir:

desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. (2002, p. 22)

Alinhando-me ao pensamento de Bondía, acredito que para que a experiência se construa, é preciso que algo nos aconteça ou nos toque, e para isso é preciso um gesto de interrupção, requer parar para pensar, para olhar, para escutar, requer também que suspendamos nossa opinião, o juízo e, principalmente, o automatismo da ação.

É preciso que falemos sobre o que nos acontece, e pensando dessa maneira é que construo a minha proposta de pesquisa, pois passamos anos e anos na escola no lugar de aluno, nos tornamos professores e passamos muito mais anos na escola. Porém, nunca há tempo para entender com os alunos, por exemplo, por que temos medo de falar perante os colegas, perante a classe. O que exige de todos esse tempo para parar e pensar, e buscar entendimentos entre aqueles que habitam a sala de aula.

Ainda no capítulo 2, afirmei que deixaria o medo de lado como objeto de análise para dar lugar às observações sobre o que acontecia em sala de aula. Porém, por ser uma questão tão presente e recorrente em minha atuação em minhas reflexões sobre a mesma, a questão da experiência apresentada por Bondía, me fez pensar que estudar por que sentimos medo na sala de aula é

provocar um rompimento na corrente de informações que somos, como professores, induzidos (quase impelidos) a transportar. Provavelmente, inserir nos conteúdos curriculares questões tão humanas como os sentimentos, modificaria a relação que os alunos estabelecem com o que aprendem ou, talvez, possibilitasse uma proximidade maior com o que é esperado que aprendam.

Para isso, todos os participantes precisam entender o que está acontecendo ali, o que uns sentem enquanto outros não, se todos se sentem da mesma forma diante das mesmas coisas, enfim, conhecer melhor o outro para se conhecer melhor também. Assim, tornando todos, nas palavras de Bondía, em sujeitos da experiência¹, i.é, em espaços onde têm lugar os acontecimentos, afinal, a experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética que transcendem a *vida escolar* e fundamente-se na *vida humana*.

4.2.

Natureza da pesquisa

O desenvolvimento da presente pesquisa, como já dito anteriormente, enquadra-se no paradigma qualitativo, justamente por não ter como foco quantificar a recorrência de determinado fenômeno, mas analisar o processo de construção social de um grupo no que diz respeito às relações humanas que se dão em uma sala de aula.

A tempo, vale ressaltar que, segundo Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2006), “qualquer definição de pesquisa qualitativa deve atuar dentro de um complexo campo histórico, pois a pesquisa tem um significado diferente em cada um desses momentos”. Portanto, qualquer definição de pesquisa qualitativa torna-se genérica quando tomamos este modelo de pesquisa de modo global, tentando compreender suas principais características. A pesquisa qualitativa consiste:

em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os

¹ BONDÍA, Jorge Larrosa – “Notas sobre a experiência e sobre o saber de experiência.” – 2002.

lembretes. [...] A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna, 2006)

Assim, trabalho, aqui, tendo como cenário natural a sala de aula na qual atuei como professor de língua portuguesa. A partir das produções de alunos, mais precisamente diários de campo registrados por mim e pelos alunos, busco entender como estes – e eu também – percebemos a vida em nossa sala de aula e que interpretações construímos sobre nossas inquietações, comportamento diante dos outros e percepções sobre o que nos cercam.

4.2.1.

A pesquisa qualitativa e interpretativista: ouvindo múltiplas vozes.

Como apontam Denzin e Lincoln (2006, p. 17), na pesquisa qualitativa “geralmente existe um compromisso com mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo”. Dessa maneira, os mesmos autores propõem a imagem do pesquisador qualitativo como um “bricoleur”, isto é um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens (Denzin e Lincoln, p.18). Ainda, o resultado dessa forma de pesquisar é uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação a esse quebra-cabeças².

As opções práticas interpretativas a serem empregadas não são necessariamente definidas com antecedência. Assim, caberá ao pesquisador retornar várias vezes aos dados para buscar uma das “muitas pontas do novelo” com que tecerá a colcha (alusão à metáfora do parágrafo anterior).

No tocante aos dados desta pesquisa, o retorno frequente aos dados gerou em cada momento e, após cada nova perspectiva teórica conhecida, novas possibilidades de estudo e, também, vários conflitos a respeito do foco a ser escolhido. Principalmente, porque os dados, como mostrado na seção seguinte, foram obtidos em momentos diferentes, compreendendo, assim, momentos

² Idem.

diferentes das relações entre professor e alunos. Voltando à alusão da confecção da colcha, diria que, com a linha da minha experiência escolar como aluno e atual papel de professor/pesquisador, teço as produções dos alunos de modo a tentar criar um sentido pertinente e relevante para a pesquisa. Essa condição já era, de certa forma, prevista pelos autores, pois, para eles, essa metáfora remete ao fato de que “muitas coisas diferentes vêm ocorrendo ao mesmo tempo – diferentes vozes, diferentes perspectivas, pontos de vista, ângulos de visão” (2006, p.19).

Outro aspecto fundamental desta pesquisa diz respeito à comparação dos dados entre si objetivando a construção de entendimentos e, para tal, faremos uso da imagem criada por Richardson (apud Denzin e Lincoln, 2006, p.19). Para o estudioso a melhor imagem para uma investigação qualitativa não é a do triângulo (fazendo referência à triangulação, método usado para a comparação de dados), mas a do *crystal*. Segundo ele, os textos de gêneros mistos (como os que constituem os dados desta pesquisa) possuem mais de três lados e:

combinam simetria e substância com uma infinita variedade de formatos, de substâncias, de transmutações [...] Os cristais crescem, mudam, alteram-se [...] Cristais são prismas que refletem externalidades e refratam-se dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões, exibições, que se lançam em diferentes direções. (RICHARDSON apud DENZIN e LINCOLN, 2006, p.19)

Assim, será visto que os dados da pesquisa narram as mesmas aulas a partir de pontos de vistas diferentes. Chegaremos a ter quase trinta perspectivas diferentes para uma mesma aula. Logo, empobreceríamos a diversidade de percepções sobre as interpretações que damos à vida caso tomássemos uma visão triangular de interpretação, pois cada forma de narrar os acontecimentos, “tal como a luz ao atingir o cristal”, reflete uma perspectiva sobre os mesmos.

Ao trabalharmos a *simultaneidade*, como ilustram Denzin e Lincoln (2006, p. 20), “convidam os leitores a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas”. Afinal, não há uma forma narrar ou compreender os acontecimentos. Cada perspectiva é constituinte das outras perspectivas.

Dentre as estratégias de pesquisa possíveis do paradigma qualitativo, encontram-se o estudo de caso, as técnicas fenomenológicas e etnometodológicas. Minha pesquisa é de cunho etnográfico, considerando a sala de aula como cenário

situado e os participantes desse cenário, sem que fosse necessário o afastamento desses participantes de seu espaço de interação para gerar dados. A abordagem etnográfica interessa-se justamente pelas formas de “entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades que forjam as condutas dos atores sociais”.³

O pesquisador fica, então, nas palavras de André (2010):

diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor.⁴

Essa seção justifica a escolha pelo estilo qualitativo, valorizando a riqueza de possibilidades interpretativas e a proximidade das análises dos dados com as construções da realidade do grupo estudado. Ainda que, em um primeiro olhar, essa escolha se mostre mais adequada às intenções da realização do presente material, cabe dizer que há limitações para estudos desse gênero. Principalmente no que diz respeito ao tempo necessário para geração de dados e à hibridização dos papéis assumidos pelo pesquisador que, além do acadêmico, também funde-se em professor da classe e pesquisado, assim como seus alunos.

Ainda que a diversidade de percepções fosse previsível, compreender que o cotidiano da sala de aula é muito mais rico em acontecimentos e que cada participante pudesse reagir tão diferentemente dos outros em relação aos fatos, fez parecer que aquele espaço/tempo de aula/pesquisa era muito mais desconhecido do que eu poderia desconfiar.

Também, como pesquisador novato, senti dificuldades em aceitar a simultaneidade dos acontecimentos e a diversidade de percepções. Afinal, eu me encontrava em uma situação de status múltiplos – professor e pesquisador – e temia que uma dessas vozes falasse mais alto que a outra e esse fenômeno pudesse comprometer a qualidade da minha pesquisa.

Aos poucos, a aceitação e apreciação da variedade de olhares para os acontecimentos surgiram e fizeram com que não só a minha curiosidade, mas a dos alunos também, motivasse mais participações e novas produções sobre a vida

³ ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de – Etnografia da Prática Escolar – 2010, p. 19.

⁴ Idem. – p. 20.

na sala de aula. Por fim, tornou-se claro para mim e para os alunos que não era apenas eu que fazia aquela pesquisa, mas todos nós que estávamos lá.

A seção seguinte trata desse estranhamento sobre a validade dos dados e sobre a relação que pode, ou deve, ter o pesquisador em relação aos dados que ajuda a gerar.

4.2.2

Sobre a geração de dados

O modelo de pesquisa que não só aceita como também pressupõe a influência do pesquisador desde a geração de dados até as interpretações a respeito dos mesmos faz necessária alguma vivência por algum período de tempo, considerando-se que existem aspectos culturais de uma sociedade, ou mesmo de um grupo localizado dentro de uma sociedade, que não são visíveis a olho nu, que não estão na superfície e que exigem um esforço maior de observação.

Conforme Velho (1978) aponta, até mesmo o que vemos e nos parece *familiar* pode não ser realmente *conhecido*, pois nosso conhecimento a seu respeito pode estar comprometido pela rotina, hábitos e estereótipos⁵. Daí que surge ao pesquisador a capacidade de “por-se no lugar do outro” na incumbência de abrir mão dos conceitos que havia criado a respeito do grupo que pretende pesquisar e de reconstruí-los junto aos pesquisados. Porém, qualquer realidade pesquisada sempre será afetada de alguma forma pelo ponto de vista do pesquisador que a observa, o que torna a pesquisa, segundo Velho, a representação de uma objetividade relativa e sempre interpretativa sem que isso, como já dito anteriormente, represente prejuízo à validade dos dados e da pesquisa em si.

Pensando em pesquisar o que me é familiar, meu projeto tem as aulas de Língua Portuguesa da turma 1001 como espaço de pesquisa. Busco, entre outras coisas, conhecer as opiniões, vivências que, assim como Velho, sei que são valiosas contribuições para o conhecimento da vida social daquele grupo e, talvez, de outros também. A grande vantagem de estudar o *familiar* é a proximidade com a situação instigante em foco, permitindo ao pesquisador rever e enriquecer os

⁵ Idem – p. 41.

resultados ou interpretações que havia feito anteriormente, ao contrário da pesquisa do *não-familiar*, em que depois de gerados os dados, volta-se ao seu lugar de origem sem que possa verificar nenhuma das suas interpretações ou consultar seu grupo pesquisado na intenção de ampliar o corpus da sua pesquisa.

A proposta de registrar nosso trabalho cotidiano na aula de Língua Portuguesa se iniciou com minhas narrativas de aula. A decisão foi tomada com base na PE e percebida como uma escrita que poderia gerar entendimentos mais profundos, ainda que solitários, sobre nossa vida em sala de aula. Tal participação foi como produtor-primeiro de dados.

A partir da curiosidade que essa prática despertou na turma 1001, comecei a compartilhar meus textos, integrando-os às atividades pedagógicas regulares. Assim, eu lia alguns trechos oralmente para os alunos e criava atividades relacionadas.

Essas trocas motivaram os alunos a mostrar suas próprias perspectivas em seus relatos. Logo, como em alguns dos meus relatos⁶, percebi que conhecer olhar do outro motivava a produção textual para exposição do próprio olhar. Quanto mais textos surgiam tendo como foco aquela sala de aula e o professor e alunos como protagonistas, mais os alunos (não todos, evidentemente, mas a maioria) se interessavam em expressar suas opiniões a respeito do que acontecia ali.

Considero que esse desejo dos alunos foi um movimento extremamente significativo de autoria coletiva. Assim, os textos foram produzidos no e sobre o cotidiano da sala de aula.

As atividades de produção textual realizadas nas aulas de Língua Portuguesa da turma 1001, como Atividades Exploratórias com Potencial Exploratório (APPE), criaram a possibilidade pôr em foco os entendimentos sobre a vida na sala de aula. Além disso, todas as produções faziam parte do próprio programa curricular elaborado pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. As propostas para cada produção tinha como foco aspectos gramaticais de uso da língua ou o exercício de gêneros textuais, como é o caso do diário de campo, realizado no 3º bimestre, que tinha como ponto curricular a produção de relatos.

⁶ Tais relatos não constam em sua totalidade entre os anexos devido ao foco sobre as vozes dos alunos. Sendo assim, considere, entre os dados produzidos por mim durante as aulas, apenas aqueles que foram lidos para os alunos e, também, aqueles citados pelos mesmos em seus relatos. Ver mais em 4.3 – Diário do Professor.

Ao todo, foram produzidos relatos de aula, crônicas sobre o cotidiano escolar, memoriais de vida escolar, textos de caráter ficcional sobre a vivência escolar, entre outros. Todos voltados para a vida escolar. Cada um deles possuía um foco diferente, ainda que o cenário fosse sempre a sala de aula. E à medida que o tempo passava, o olhar dos alunos, e o meu também, tomava novas dimensões e davam novas formas e perspectivas a tudo o que acontecia. No meu caso, a própria escrita desta dissertação mantém minhas percepções em plena renovação.

4.3.

Diário de campo do professor: do solitário ao solidário.

Como explicado anteriormente, no início do ano letivo na turma 1001, eu ainda não estava certo sobre que gênero os meus dados teriam. Não sabia ainda se faria entrevistas, se usaria trabalhos preparados pelos alunos, avaliações, gravações de aulas ou diários de campo. Por essa razão, desde princípio, ainda que não fosse útil como dados principais para a dissertação, escrevia relatos de todas as aulas que eu ministrava na turma. Desde a chegada à sala de aula até as sensações que ficavam ao fim delas.

Durante os dois primeiros bimestres, os registros das aulas em diário de campo foram solitários. Os alunos sabiam que faziam parte de uma pesquisa de mestrado, mas além de não entenderem do que se tratava esse tipo de curso, entendiam menos ainda como eles faziam parte daquilo. Achavam que em algum momento eu faria algo como uma entrevista e, inclusive, perguntavam se eu usava um gravador.

A princípio, eu não pretendia mostrar a eles os meus relatos. Aquele diário de campo, que poderia não figurar entre os meus dados de pesquisa, era, além de registros, uma forma encontrada de desabafar angústias, inseguranças e, até mesmo, descobertas a respeito da minha postura como professor.

Os primeiros relatos possuem um caráter, diria, híbrido, entre escrever como pesquisador acadêmico e manifestar descontentamentos como professor. Ainda que eu já soubesse o nome de cada aluno, raramente os citava nesses relatos iniciais. Referia-me a grupos, usava pronomes pessoais do plural, mas raramente os individualizava. Foram justamente as leituras desses relatos que me mostraram

que, ao escrever, eu tratava a turma como um corpo só, como um “monstro de muitas cabeças” com o qual eu precisava lidar na missão de construir entendimentos sobre o nosso cotidiano.

Ingenuamente, eu havia deixado de lado a minha responsabilidade como integrante daquele grupo. Tratava a mim mesmo como protagonista e os alunos como meus algozes. Lidava com eles de maneira distante, ainda que atentamente interessado em tudo o que eles faziam e diziam.

Depois de um mês de aula, especificamente no fim do mês de março, essas reflexões sobre como eu percebia a turma geraram uma nova forma de percebê-los. Os individualizei, passei a citar seus nomes, definir sobre quem eu falava a cada instante. Mesmo que, vez ou outra, ainda recorresse ao tratamento coletivo quando não era capaz de diferenciar suas atitudes individuais.

Ao longo dos meses, acabei deixando de relatar algumas aulas. Vezes por achar que seria capaz de lembrar dos acontecimentos dias depois da aula ter acontecido, vezes por estar tão envolvido no meu papel de professor que deixava de lado o de pesquisador e só percebia a falta de alguns relatos tempos depois de a aula ter acontecido. No entanto, sempre que algo marcante acontecia, fazia questão de elaborar o relato daquela aula.

Algumas vezes, sentia necessidade de redigir algumas considerações no decorrer da aula, ação que se tornou comum ao longo dos meses. O que fazia com que muitos alunos se silenciassem instantaneamente por desconfiança de que aquilo que eu escrevia pudesse chegar em mãos “erradas”, leia-se a direção da escola.

Por fim, diante do volume de dados gerados, minha decisão sobre o uso dos meus relatos foi a de anexar⁷ a este material apenas os primeiros a serem compartilhados com a turma, os quais li em sala para que os alunos entendessem o que eu escrevia sobre eles e a sala de aula, e aqueles que são citados pelos alunos em seus relatos.

4.3.2.

Diário de campo dos alunos

⁷ Ver seção de anexos do professor.

Após dois bimestres escrevendo solitariamente meu diário de campo, decidi adotar a proposta da PE e integrar o diário de campo ao conteúdo curricular do terceiro bimestre. A proposta foi de que relatassem cada aula de língua portuguesa por um mês.

A princípio, duvidei de que essa atividade fosse facilmente aceita ou seguida com seriedade. Afinal, já havia vivido situações semelhantes de grande desinteresse ao longo dos meses anteriores. Então, resolvi compartilhar com eles os diários que, até então, me pareciam úteis só para mim, como parte de um trabalho acadêmico. No entanto, mostrar à turma 1001 que eu escrevia não era uma novidade, pois eles já conheciam outros textos meus, normalmente escritos dentro das mesmas propostas que fazia a eles. A diferença, dessa vez, é que eles eram os personagens dos meus textos. Além disso, eu poria fim ao mistério que envolvia meu caderno de anotações, que, muitas vezes, os alunos suspeitavam ser um caderno para anotar o nome dos que “atrapalhavam” a aula e denunciar à direção da escola.

E qual não foi a surpresa deles quando, enfim, foi descoberto que o meu caderno era o lugar em que eu escrevia realmente sobre eles, mas não para a direção da escola, mas como parte da minha pesquisa de mestrado⁸, ou mais profundamente, como parte do meu trabalho para entender nossa vida naquela turma?

Solicitei cópias de alguns dos relatos do mês de março⁹ e os distribuí para a turma para que fizéssemos uma leitura oral, antes de confirmar que a partir daquele dia, eles também fariam o mesmo. Como eu conto no meu relato sobre o dia dessa revelação, esse foi, provavelmente, o dia em que a turma esteve mais participativa em uma aula normal de Língua Portuguesa¹⁰.

Fui prontamente atendido e, durante todo o mês de setembro, quase a totalidade de alunos participaram da produção dos relatos.

Quanto ao desempenho dos alunos na escrita desses relatos, é importante dizer que foram feitos dois tipos de correção: em ortografia e em pontuação. Essas

⁸ Vale lembrar que desde o início do ano letivo os alunos sabiam que eu cursava uma pós-graduação e que eles faziam parte da minha pesquisa. Eles só não sabiam, até então, como isso se daria.

⁹ Conferir em Anexos.

¹⁰ Exceto pelo projeto do mês de agosto, que teve uma participação exemplar de toda a turma (ver relatos sobre o projeto “As escolas pelo mundo” do dia 22 de agosto).

correções fazem parte do meu trabalho como professor de língua portuguesa. No entanto, não modifiquei palavras ou expressões para não descaracterizar o estilo de escrita de cada um, mas julguei necessárias as correções, pois, além de eu ser o professor de língua portuguesa, precisaria tornar a leitura desses relatos mais fluida.

4.4.

Contexto da pesquisa

4.4.1.

O Colégio Estadual Oliveira Viana

A escolha pelo Colégio Estadual Oliveira Viana não se deu por contingências geográficas. Na verdade, a escolha se deu por interesse de minha parte. Acreditava que, para minha pesquisa, fosse fundamental que a escola escolhida me fosse, de algum modo, familiar como aluno.

Algumas das escolas em que estudei não existem mais. Porém, todas se situam ou se situavam na cidade de Saquarema, Região dos Lagos, litoral do Rio de Janeiro.

O Colégio Estadual Oliveira Viana foi inaugurado na década de 50 e, basicamente, toda a minha família estudou lá em algum momento, desde avó, mãe, tios e gerações seguintes a minha. O colégio é tradicional e bastante conhecido na cidade, e atende, atualmente, apenas alunos do Ensino Médio. Diferentemente do período em que estudei, quando se ofereciam turmas de ciclo básico até a antiga 8ª série do Ensino Fundamental, e ainda se chamava Escola Estadual Oliveira Viana.

Atualmente, o colégio conta com 13 salas de aula, além de sala de vídeo e sala de informática, um refeitório, uma quadra poliesportiva e um pátio. Atende a, aproximadamente, 600 alunos em três turnos.

4.4.2.

A turma 1001.

A turma 1001 cursava o primeiro ano do Ensino Médio e era composta por, aproximadamente, 28 anos. Isso, porque ao longo do ano letivo, alguns alunos abandonaram a escola e outros solicitaram transferência.

Assim que aceitei pela professora titular das turmas 1001 e 1002 e autorizado pela direção do Colégio a realizar a pesquisa ao passo que atuaria como professor da turma, pude escolher, ainda que não soubesse quem seriam os alunos, qual das duas turmas gostaria. Optei pela que iniciasse nas primeiras aulas do dia. E assim me juntei à turma 1001.

Quase metade dos alunos vinha de outras escolas. Ainda assim, logo no primeiro bimestre a turma 1001 já era conhecida nos bastidores da sala dos professores como “a pior turma do colégio”, tanto em comportamento quanto em rendimento.

A respeito dos relatos utilizados como APPE e como dados para análise desta pesquisa, alguns alunos não se encontram entre os redatores. Isto, porque não participaram do processo ou adiavam a escrita dos relatos ao ponto de não lembrarem mais o que havia acontecido naquelas aulas anteriores e não os entregarem.

Optei pelos alunos mais frequentes, tanto nas aulas quanto na redação dos relatos, para que ao observar os relatos, pudéssemos verificar a continuidade do processo.