

## 4 Itinerários<sup>3</sup> da Pesquisa: o percurso metodológico

Neste capítulo pretendo elucidar os caminhos da pesquisa e justificar minha opção metodológica, detalhando o percurso realizado no desenvolvimento do trabalho.

Nas bases de uma pesquisa qualitativa, visando, portanto, ao maior aprofundamento do conhecimento sobre o grupo estudado e tendo menor preocupação com a generalização dos resultados, ainda que esta possa acontecer pela comparação com estudos correlatos ou afins (VAN ZANTEN, 2004a; 2004b; BOGDAN; BIKLEN, 1994), mergulhei no campo para evidenciar aspectos da inserção profissional e da socialização de professores iniciantes pertencentes a várias redes de ensino, de modo a trazer à tona aspectos semelhantes e divergentes desses fenômenos.

Construir sentidos a partir da experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa é o meu objetivo. Sendo assim, os detalhes e a forma como cada sujeito constrói pela narrativa a sua experiência de trabalho, em seus primeiros anos de docência, são importantes e se constituíram na matéria-prima para a realização do meu trabalho: a construção dos dados.

Coerentemente com uma proposta qualitativa de investigação, a preocupação não se concentra na formação de uma amostra representativa dos sujeitos, e sim, na compreensão aprofundada de como cada um interpreta e dá sentido à sua vivência, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 55), entendendo que “a experiência humana é mediada pela interpretação”. As situações, os acontecimentos, as palavras, os objetos e as relações têm o(s) sentido(s) que lhes é(são) atribuído(s) pelos sujeitos. Fui para o campo com essa compreensão, tentando apreender perspectivas de professores iniciantes sobre o que vivenciam e realizam em seu trabalho.

Importante pontuar também que a investigação qualitativa, tal como a estou compreendendo, é descritiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47), priorizando palavras e trechos das narrativas, em vez de números. Portanto,

---

<sup>3</sup> Tomei este termo do livro *Itinerários de Pesquisa*, organizado por Zago *et al.* (2003), pois o considerei sugestivo para me referir aos caminhos percorridos neste estudo.

procurei, em todo o tempo, mostrar que as análises construídas estão firmadas nos depoimentos dos professores. Dessa forma, antes das minhas afirmações, destaco excertos dos depoimentos que informam as construções feitas por mim, dando-lhes sustentação. Consciente de que o mundo social é, em si, uma construção, em uma investigação, nada pode ser visto como trivial ou natural. Portanto, considere que, durante todo o tempo, os sujeitos estavam fornecendo pistas para a compreensão dos sentidos que dão ao seu trabalho, à sua profissão e às relações que estabelecem nesses primeiros anos de docência.

Na construção dos dados, tendo a um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Minha intenção primeira não é a de confirmar ou refutar hipóteses construídas previamente, ainda que seja possível (e desejável) comparar resultados desta pesquisa com achados de outras já realizadas, como procuro fazer ao longo das análises. Os sentidos ou minha compreensão dos fenômenos observados foram sendo elaborados ao longo da coleta de dados e, principalmente, depois de concluí-la, quando passei a me debruçar longamente sobre os depoimentos, examinando-os e dando-lhes contornos; agrupando as convergências e destacando também as divergências. Essa foi uma das estratégias usadas para evitar vieses de uma interpretação apressada com base em eixos ou categorias totalmente pré-definidos.

Para otimizar e organizar o enorme conjunto de informações obtidas, utilizei o software de análises qualitativas NVIVO10 – adquiri uma licença para estudante –, que me permitiu organizar as entrevistas segundo as categorias que fui considerando relevantes ao longo das análises. Desse modo, todas as entrevistas foram armazenadas nesse programa e, ao me debruçar sobre cada uma delas, fui organizando-as e desmembrando-as segundo categorias que criei. Apesar de tender a um processo indutivo, forjando as categorias no decorrer das análises, alguns desses eixos também se configuraram por meio de pistas da literatura já existente sobre professores iniciantes e com base nos meus pressupostos teóricos. O programa NVIVO10 não realiza ou sugere nenhum tipo de cruzamento ou análise das informações, mas permite a criação, pelo pesquisador, de categorias e subcategorias, cumprindo a função de ajudar na organização e armazenamento da extensa massa de informações coletadas, com a qual seria muito difícil de trabalhar manualmente.

As decisões metodológicas foram tomadas ao longo do processo de construção do projeto de pesquisa e no Exame de Qualificação 1, conforme os objetivos e as discussões sobre o estudo foram se delineando. Fez-se dessa maneira porque, como nos alertam Gatti (2002), Bourdieu (2009), Bourdieu, Passeron e Chamboredon (2005), Combessie (2004), Becker (1993), entre tantos outros, a escolha dos instrumentos metodológicos só tem sentido se realizada em função do objeto a ser construído, de modo que é esvaziada de significado a opção por métodos *a priori*. Os objetivos da pesquisa é que devem levar à escolha do(s) método(s) mais apropriado(s) para a consecução dos mesmos. Nas palavras de Gonzaga (2006, p. 75): “Os métodos servem ao pesquisador; nunca é o pesquisador escravo de um procedimento”.

Persegui o objetivo de me colocar tanto quanto possível fora do jogo para melhor perceber o que se passa. Todavia, como em toda pesquisa, o investigador carrega consigo a sua subjetividade e não há neutralidade nas análises (BOURDIEU, 1998; DUARTE, 2004). Houve, entretanto, um esforço constante de distanciamento e aproximação, a fim de proceder a uma construção de dados rigorosa e responsável. Esse esforço de objetivação foi empreendido com o auxílio das constantes anotações no diário de campo, ao longo de e após cada entrevista, com o constante debruçar sobre as transcrições feitas e o empenho em considerar cada entrevista em si mesma, mas também inserida no conjunto dos depoimentos, com a ajuda e os diálogos com a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Lelis, e com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino (GEPPE), fortes aliados nesse processo de intensa construção. Uma vez que a conduta humana não é isolada de seu contexto e que a subjetividade é inerente a qualquer construção, assumo, portanto, a subjetividade das análises realizadas e não descarto a possibilidade de outras interpretações. Reafirmo, contudo, o esforço para evitar possíveis vieses por meio das estratégias já enunciadas. Como afirma Bourdieu (1998, p. 694-695),

O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente.

Em conformidade com os objetivos da pesquisa de aprofundar o conhecimento sobre o trabalho e a inserção de professores iniciantes de diferentes redes em uma perspectiva relacional, entendi que a forma mais coerente de alcançar esses objetivos seria ir direto aos docentes, falar com quem está vivenciando a situação. A opção por entrevistar os próprios professores, e não seus supervisores, coordenadores, diretores e colegas, liga-se ao fato de que decidi, no recorte desta pesquisa, por priorizar a visão dos próprios professores principiantes sobre sua situação de trabalho, por me aproximar do terreno por meio das narrativas de docentes, que sofrem, produzem e reproduzem aqueles contextos. Como sugere Duarte (2004), a entrevista é um instrumento muito útil quando se pretende elucidar lógicas que não estão aparentes, mas orientam as ações no interior de um grupo, pois elas possibilitam um mergulho em profundidade e permitem a compreensão de sistemas classificatórios que estão presentes em determinados contextos, assim como a percepção de valores, crenças, modos de funcionamento, conflitos e contradições; favorece também a apreensão da forma como cada sujeito compreende, atua e dá sentido à realidade que vivencia (DUARTE, 2004, p. 215).

Surge então outra questão: que tipo de entrevista privilegiar? Uma entrevista aberta, uma entrevista estruturada ou uma entrevista semiestruturada? Coerentemente com a ideia de que a escolha de procedimentos metodológicos deve se adequar aos objetivos da pesquisa, reafirmo com Zago (2003), Duarte (2004) e Bogdan e Biklen (1994) que o tipo de entrevista a empreender não se faz sem considerar a problemática de estudo, não existindo um tipo mais adequado em si mesmo. Foi assim que Queiroz (1988) forneceu elementos para eu decidir por uma entrevista semiestruturada, do tipo depoimento. A autora afirma que esse tipo de entrevista focaliza determinados “acontecimentos”, quer dizer, detém-se em determinados aspectos, assuntos ou períodos que interessam ao pesquisador. Diferentemente dos relatos de história de vida, quando o narrador é quem seleciona e fala conforme lhe convém, com o mínimo de interferência do pesquisador, nos depoimentos, o pesquisador é quem tem o fio condutor da conversa nas mãos e a dirige segundo os objetivos da pesquisa (QUEIROZ, 1998, p. 21). Como meu interesse foi focalizar a experiência docente em seus primeiros anos de exercício, julguei coerente esse tipo de abordagem, que me permitiu construir um roteiro de entrevista que selecionasse aspectos desse período da vida

profissional do professor, relegando outros momentos de sua história de vida que não interessavam à pesquisa. Todavia, embora considerando os aspectos previstos no roteiro, não fiquei “presa” ou “limitada” à sequência de perguntas. Abri a oportunidade para que os depoentes abordassem aspectos que, a seu ver, relacionavam-se às questões colocadas, ou para que falassem sobre diversos pontos simultaneamente, sem que eu precisasse passar nomeadamente por todas as questões. O roteiro foi importante porque serviu para orientar as narrativas, segundo os fins da pesquisa, deu certa unidade às entrevistas e favoreceu a obtenção de dados comparáveis (BODGAN; BIKLEN 1994, p. 135).

Realizei também observações não sistemáticas nas unidades, sala de professores, pátio etc., quando de minhas visitas às unidades escolares da rede privada.

Para delimitar o que estou considerando um professor iniciante, utilizei o “ciclo de vida profissional dos professores”, de Huberman (1995), fixando-me nas duas primeiras fases da vida profissional, ou seja, selecionando docentes que estão nos seis primeiros anos de sua carreira, mas que têm ao menos um ano de exercício profissional na rede em que atuam, a fim de que pudessem pensar o período já vivido. Huberman, baseado em estudos empíricos sobre carreira docente, descreve um modelo de síntese do “ciclo de vida profissional do professor” do ensino secundário, que tomei como ponto de partida para considerar os professores do meu estudo, que estão em início de carreira. A fase inicial deste ciclo é “a entrada ou tateamento da profissão”, e inclui os três primeiros anos de exercício. Depois desta, entre os quatro e seis anos de exercício, vem “a fase de estabilização”, em que ocorre a consolidação de um repertório pedagógico e uma definição mais estável da atuação profissional. Os professores que fizeram parte do estudo estão inseridos nessas duas primeiras fases. Dos sete aos vinte e cinco anos, “a fase da diversificação”, quando os docentes, já mais seguros, lançam mão de várias estratégias de atuação e materiais didáticos, ousam tomar rumos mais diversificados no trabalho e, mais frequentemente, levantam questões sobre os sistemas e defendem suas convicções. A partir dessa fase, notam-se maiores divergências entre os percursos individuais. Dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos, vem o que denomina “serenidade, distanciamento afetivo” e, por fim, dos trinta e cinco aos quarenta anos de carreira, vem a fase do “desinvestimento”. Embora a descrição feita seja linear e sequencial, Huberman deixa claro que o

esquema apresenta “tipos ideais” e que o modelo estabelecido em relação ao ciclo de vida profissional dos professores reflete as tendências encontradas entre a maioria dos docentes, evidenciando, portanto, que há variações no ciclo de vida dos professores; nem todos passam por todas as etapas e nem passam por elas sequencialmente, superando as anteriores; há idas e vindas, avanços e retrocessos que se dão, quer por fatores pessoais, quer por fatores profissionais. Da mesma forma, a marcação dos anos de carreira correspondentes às diferentes fases não é fixa. Considerando essa flexibilidade descrita pelo próprio autor, resolvi levar em conta, para os fins desse trabalho, as duas primeiras fases da carreira, de modo a abranger professores que, mesmo estando, por exemplo, no seu quarto ano de docência, possam, ainda, estar vivenciando uma socialização característica do período de inserção. Essa opção metodológica fez-se, portanto, para que não acontecesse um corte abrupto no terceiro ano de docência, desconsiderando a maleabilidade para a qual o próprio Huberman chama a atenção.

A princípio, a proposta era entrevistar professores iniciantes de diferentes redes, aleatoriamente, perfazendo um movimento “bola de neve”. Todavia, nas discussões da primeira qualificação, surgiu a ideia de, em vez de entrevistar um grupo de professores dispersos em diversas redes, focalizar professores principiantes de determinadas redes. Dada a preocupação de que as informações ficassem muito dispersas e difíceis de serem analisadas, optamos, nesse primeiro exame, por delimitar o estudo dentro de um recorte comparativo que privilegiasse professores de três redes escolares. Nesse sentido, o conceito de campo funcionou como uma ferramenta teórico-metodológica que, além de ajudar a compreender e analisar os achados da pesquisa, forneceu também uma orientação metodológica. Isto é, a ideia de campo implica pensar relacionalmente (BOURDIEU, 2009). Abranger professores de redes diferentes foi fundamental para atingir o objetivo do estudo que, desde o início, teve como intenção o estabelecimento de uma perspectiva relacional.

Com a intenção de propiciar o aparecimento de divergências na realidade de trabalho desses docentes, bem como o aparecimento de diferentes modos de socialização e lógicas de inserção pelas diversas condições que influenciam o modo de se constituir como docente do primeiro segmento, privilegiei redes com características distintas. Também tive a preocupação de pensar lugares onde, provavelmente, encontraria professores iniciantes, sim, porque é sabido que há redes

escolares privadas de renome que não contratam iniciantes. Procurei, portanto, terrenos férteis para o estudo de modo a otimizar o tempo e o trabalho. Dessa forma, foram selecionadas: a rede municipal do Rio de Janeiro; o Colégio Pedro II, da rede federal; e uma rede privada, uma das maiores do estado do Rio de Janeiro.

Na escolha das redes<sup>4</sup>, além de levar em conta a diversidade e a probabilidade de existirem iniciantes, foram importantes, também, aspectos como o acesso a essas redes e professores, uma vez que as condições objetivas para a realização de pesquisas devem ser consideradas no planejamento de qualquer estudo.

De partida, entendia que na rede municipal, tamanho o seu gigantismo, não seria difícil acessar professores em início de carreira, principalmente porque eu pretendia o encontro com o docente, sem que isso ocorresse, necessariamente, via escola. Na rede federal, a probabilidade de encontrar docentes iniciantes era razoável, porque vem acontecendo concursos nos últimos anos. Além disso, por estar dentro da rede, comecei a fazer uma busca informal, antes propriamente da entrada no campo. Da mesma forma que na rede municipal, como pretendia ir direto aos docentes, sem acessar, necessariamente, unidades escolares, isso facilitava o meu acesso. A entrada na rede privada me foi favorecida pela pesquisa do GEPPE, da qual participo. Já estávamos realizando o trabalho de campo do grupo, quando iniciei a minha pesquisa. A decisão por essas redes foi tomada coletivamente, ainda no Exame de Qualificação I, baseada nos argumentos supracitados.

A rede municipal do Rio de Janeiro possui 1.004 escolas e 190 Espaços de Desenvolvimento Infantil, sem contar as unidades escolares que atuam como creches e as creches propriamente ditas. Atende a um total de 674.312 alunos, sendo 525.109 do ensino fundamental e os demais, da educação infantil (creche e pré-escola). São 42.903 professores, sendo 21.632 professores II (docentes das séries iniciais do ensino fundamental)<sup>5</sup>. O Colégio Pedro II possui 14 unidades escolares, 12 na cidade do Rio de Janeiro, 1 em Duque de Caxias e 1 em Niterói. Tem cerca de 1.300 docentes (aproximadamente 260 são temporários e os demais, efetivos), que são ligados aos dezesseis departamentos do Colégio, e o número de alunos fica em torno de 12.800. O departamento de 1º segmento é o maior e tem

---

<sup>4</sup> Considerar rede escolar conforme definição feita na introdução.

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>, acesso em 06/01/2014.

cerca de 250 professores (dos quais aproximadamente 50 são temporários). A rede privada tem 11 unidades. Conta com cerca de 900 professores e 12.500 alunos<sup>6</sup>.

A delimitação de que o estudo seria realizado com professores do 1º segmento foi arbitrária. Levei em consideração que o docente desse nível de ensino, grande parte das vezes, passa mais tempo dentro da unidade em que trabalha, atua geralmente em menos escolas que o professor do Fundamental II ou Ensino Médio e, possivelmente, cria maiores vínculos com a unidade em que trabalha, tendo maiores chances de apresentar-se mais marcado pela inserção naquela(s) escola(s) (o número de escolas em que trabalha não costuma ultrapassar duas), além do meu interesse especial por esse segmento.

Ao pensar o movimento de chegar a professores iniciantes dessas redes, a ideia inicial era construir esse caminho por meio de indicações, tendendo a um efeito “bola de neve”. E realmente comecei dessa forma. Na rede municipal, esse movimento funcionou bem. Comecei, como previsto no projeto, com indicações de colegas professores e com professores que conheci ainda como estagiários, e que, hoje, atuam na rede. E esses primeiros depoentes me indicaram outros. Entretanto, com o avanço da pesquisa, deparei-me com a necessidade de utilização de outras estratégias, segundo características das redes, para acessar seus professores iniciantes, uma vez que o movimento inicial apresentou limites na rede federal e na rede privada.

Na rede federal, primeiramente solicitei à Chefe de Departamento do 1º Segmento que encaminhasse um e-mail meu a todos os professores do Departamento, no qual eu explicava a pesquisa e solicitava a participação de professores que se encaixassem no perfil que descrevia. Recebi seis retornos, mas apenas uma docente se enquadrava, e ela não conhecia outros iniciantes. Nesse momento, tive que pensar diferentes estratégias para chegar a outros depoentes. Em um departamento com mais de duzentos professores, era pouco provável que houvesse apenas uma iniciante. Assim, recorri novamente à chefia do departamento – que conhece e tem contato com todos os docentes do 1º segmento – a fim de obter indicações de professores que potencialmente pudessem fazer parte do estudo.

---

<sup>6</sup> Os dados da rede federal e privada foram fornecidos por gestores das respectivas redes. São dados aproximados e sempre em movimento.

Na rede privada não havia possibilidade de fazer contato com os docentes sem entrar nas unidades escolares. Eu só teria acesso a eles recebendo a autorização dos seus superiores hierárquicos. Assim, a professora Isabel Lelis, em contato com a superintendente da rede, conseguiu que eu, além de entrar para o trabalho de campo do grupo, entrasse também para a realização desta pesquisa.

Dessa forma, nas redes federal e privada, recorri a pessoas estrategicamente posicionadas – informantes privilegiados – as quais me indicaram todos os professores que “pareciam” novatos. Como já me referi, na rede federal, foi a Chefe do Departamento de 1º Segmento e, na rede privada, foram as supervisoras pedagógicas das unidades em que entrei. Essas informantes me indicaram professores que poderiam estar dentro dos critérios selecionados *a priori*, quais sejam: ter no máximo seis anos de exercício profissional, atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e ter ao menos um ano na rede. Ao iniciar as entrevistas, observei que, em pelo menos duas redes pesquisadas, os professores das séries iniciais ora atuam no 1º segmento, ora atuam na educação infantil. A partir dessa constatação, considerei coerente admitir também a participação de professores que, no momento, estão na educação infantil.

Na rede municipal, cheguei a dez professoras e parei de procurar outras quando percebi que as recorrências começavam a indicar o ponto de saturação. A isso se somou o fator tempo. Na rede federal, fiz contato por e-mail ou telefone com todas as professoras indicadas – em torno de 30 – que poderiam estar dentro do perfil. Apenas uma não me deu retorno, apesar da minha insistência nas tentativas de contato. Cheguei, assim, a seis professoras iniciantes. Todas concordaram em ser entrevistadas. Como recebi indicação de todas as que poderiam estar compreendidas no perfil, percebo que, se esse não é o universo de iniciantes do 1º segmento do Colégio Pedro II, é quase isso, já que apenas uma das contatadas não me deu retorno. Cabe lembrar, entretanto, que esses números são dinâmicos e que esse levantamento corresponde aos números do início de 2013. Na rede privada, comecei a fazer o levantamento junto à supervisora da unidade em que o GEPPE já estava desenvolvendo sua pesquisa. Das professoras por ela indicadas, duas efetivamente se caracterizavam como tal e aceitaram conceder a entrevista. Como as professoras das duas redes públicas pertencem a diferentes unidades escolares, eu queria também pegar professoras de pelo menos duas unidades escolares da rede privada, para enriquecer a comparação. Com a

solicitação da minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Lelis, entrei na segunda unidade escolar. Fui recebida pelo diretor e, após explicitar os objetivos da pesquisa, ele me encaminhou para a supervisora. A supervisora pedagógica, muito gentilmente, foi comigo à sala de todas as professoras que poderiam ser sujeitos da pesquisa, e fui anotando o contato das que se encaixavam no perfil acima descrito. Acabei abrangendo mais de duas unidades, visto que algumas das depoentes trabalham em duas unidades da rede. Nesse movimento, cheguei a um conjunto de vinte e três entrevistadas (mulheres<sup>7</sup>): dez professoras da rede municipal, seis da rede federal e sete da rede privada.

O trabalho de campo da pesquisa durou um ano. Foi iniciado em junho de 2012 e concluído no final de maio de 2013. A princípio fiz uma previsão de oito meses para o trabalho, entretanto o campo me exigiu um tempo maior. A realização dos contatos com todos os professores indicados demandou um tempo maior que o esperado. Da mesma forma, a marcação das entrevistas e a sua realização de acordo as possibilidades das docentes exigiu ajustes e flexibilidade. O tempo na pesquisa não é linear.

Como as primeiras professoras que consegui acessar foram as da rede municipal, comecei por elas. E, paralelamente, fui tomando as medidas necessárias para fazer contato com iniciantes das outras redes. Assim, quando organizo no texto, primeiramente as considerações sobre a rede municipal, em seguida, as da rede federal e, por fim, as da rede privada, estou apenas seguindo mais ou menos a ordem em que foram tomados os depoimentos das professoras das respectivas redes, sem qualquer organização valorativa ou hierarquização entre elas. Vale ressaltar, contudo, que essa foi a ordem que predominou, mas não foi obedecida uma sequência rígida, porque, como disse anteriormente, o tempo na pesquisa não é linear e, cabe ao pesquisador ter a maleabilidade necessária para ir realizando várias tarefas simultaneamente, conforme vão surgindo as oportunidades. A última entrevista, por exemplo, foi com uma professora da rede municipal.

Minha imersão no campo começou com uma entrevista piloto, uma espécie de pré-teste do roteiro. Entendo com Zago (2003) e Bogdan e Biklen (1994) que o roteiro não é uma camisa de força que, uma vez elaborado, está acabado. Faz parte do processo de pesquisa o aprimoramento dos instrumentos, a

---

<sup>7</sup> Por isso, a partir de agora falarei em professoras quando me referir às depoentes.

fim de melhor captar o que é pretendido. Nesse sentido, foi muito útil a entrevista piloto, pois me fez rever, acrescentar e retirar questões inicialmente formuladas e que não foram eficientes. Ao longo do trabalho de campo, o roteiro sofreu também alguns ajustes. Além disso, essa primeira entrevista foi importante porque, como destaca Duarte (2004), realizar uma entrevista sem validade é um treino, um ensaio para o pesquisador que, após essa experiência, provavelmente, estará mais seguro e desenvolvido para a realização das demais. E foi depois da avaliação da entrevista piloto e da revisão do roteiro que parti para a efetivação dos vinte e três depoimentos válidos.

No que tange ao lugar de realização da entrevista, deixei a critério das depoentes. Realizei, assim, entrevistas nos mais variados espaços: em universidades, cafés, na casa de algumas delas, na escola em que trabalham, na escola em que eu trabalho ou, ainda, em minha casa, conforme a conveniência de cada uma. No caso das professoras da rede privada, as entrevistas foram todas realizadas na unidade escolar em que elas trabalham, uma vez que me deram como disponibilidade de horário o intervalo entre uma aula e outra, quando as turmas estavam em outras atividades, ou no recreio. A variedade de lugares de realização implicou em grande movimentação por diferentes regiões e bairros da cidade do Rio de Janeiro. Esse também foi um fator que exigiu tempo significativo para o trabalho de campo, já que a locomoção pela cidade do Rio de Janeiro não é simples e nem rápida. Muitas vezes investi dias inteiros para a consecução de uma entrevista, considerando o tempo despendido entre a saída de casa e o retorno. Houve ainda várias situações em que perdi a viagem porque a entrevistada esqueceu ou não pode comparecer, e isso exigiu novas marcações. Na rede privada, algumas vezes, cheguei no dia e horário agendado, mas o professor não pode atender, pois havia surgido uma demanda de trabalho para aquele momento ou ele estava em um período mais assoberbado do calendário escolar.

No que se refere ao tempo de duração, a maioria das entrevistas durou entre 50 minutos e 1 hora e 40 minutos. Duas duraram 2 horas, e algumas duraram menos de 50 minutos, devido ao tempo de disponibilidade das professoras. Em geral, os depoimentos da rede privada tiveram que ser mais sucintos por conta do tempo disponível. Com a preocupação ética de não atrapalhá-las ou prejudicá-las em seu trabalho e de interferir o menos possível na dinâmica da escola, respeitei o tempo indicado por elas. Sendo assim, algumas conversas foram realizadas em

mais de uma etapa. Nos casos em que julguei que a entrevista precisava ser completada, voltei aos professores em outro dia e horário. Isso ocorreu algumas vezes, sendo mais comum com as professoras da rede privada. A maioria das entrevistas foi realizada de uma só vez.

Interrupções para recados da supervisora ou dos inspetores, para a mudança de sala ou pela chegada de crianças ocorreram durante as conversas com as professoras da rede privada, pois estavam em seu ambiente e horário de trabalho. Sabemos que as escolas têm vida e são ambientes dinâmicos. Por isso, procurei encarar isso como parte do processo. Se, por um lado, isso demandou a retomada de algumas perguntas ou seu redirecionamento, por outro, permitiu-me uma aproximação do dia a dia de trabalho daquelas iniciantes. Tendo como instrumento privilegiado na pesquisa as entrevistas, não descartei, ao longo do período em que permaneci nas unidades escolares, a possibilidade de fazer no diário de campo observações não sistemáticas e que acabaram servindo para complementar a visão que fui construindo pelas entrevistas. Nesse mesmo sentido, realizei uma entrevista com a supervisora pedagógica de uma das unidades da rede privada em que entrei, a fim de esclarecer alguns pontos sobre o funcionamento da rede. Embora privilegie, na tese, os docentes e não tome especificamente excertos da referida entrevista nas análises, ela trouxe a possibilidade de confirmar ou não algumas ideias levantadas pelos docentes e estou informada também por ela.

Comecei cada entrevista com um preâmbulo sobre os objetivos da pesquisa e garantindo o anonimato das entrevistadas, para deixá-las mais à vontade e tentar estabelecer uma relação de confiança. Desse modo, todos os nomes que utilizo ao me referir às depoentes são fictícios, e as unidades escolares, quando mencionadas nos depoimentos, são designadas por letras do alfabeto, pois, se fossem identificadas, ficaria fácil reconhecer as docentes.

Em relação às redes, não achei problema em identificar a rede municipal do Rio de Janeiro e nem o Colégio Pedro II, uma vez que isso não oferece riscos, nem às redes nem às depoentes. Todavia, mantenho em sigilo a denominação da rede privada com base em um acordo firmado entre o GEPPE e a rede, como condição para a realização da pesquisa no interior da instituição.

Percebi que, inicialmente, foi mais fácil conseguir a confiança das entrevistadas das redes públicas. Notei que as mesmas se sentiam bastante à

vontade na entrevista, não aparentando receio ou timidez ao abordar as questões. Já as entrevistadas da rede privada, de modo geral, levaram um tempo maior para se colocarem mais abertamente, e algumas se mostraram bastante cuidadosas ao abordarem determinados assuntos. Isso foi visível. Bourdieu (1998), Zago (2003) e Bagdan e Bilklen (1994) alertam para o fato de que o comportamento do entrevistado é sempre influenciado em uma situação de entrevista, que é uma situação artificial. Também alertam, todavia, que isso faz parte do processo de pesquisa e, como tal, não deve servir de empecilho para a sua realização. Essas “distorções estão inscritas na estrutura da relação de pesquisa”, devendo ser reconhecidas e dominadas (BOURDIEU, 1998, p. 694). O referido autor nos convida a perseguir um tipo de comunicação “não violenta”, ou menos violenta, assumindo posturas que favoreçam uma conversa aberta e franca. Os autores supracitados sugerem algumas formas para se conseguir uma aproximação e estabelecer uma relação de confiança como recursos para controlar, na medida do possível, o que alguns chamam de “efeito pesquisador”, a fim de que seja realizada uma boa entrevista. Busquei empreender, nesta pesquisa, alguns desses recursos: além de começar explicando os objetivos da pesquisa e garantindo o anonimato, apresentei-me como pesquisadora e professora do ensino fundamental. Falar que também sou professora das séries iniciais foi uma boa forma de “quebrar o gelo” inicialmente, na maioria dos casos. Abordar assuntos corriqueiros no início da conversa, tais como a movimentação da escola, o tempo (o calor, o frio, a chuva) ou o modo como fiz para chegar até o local da entrevista, também foi uma estratégia positiva. Além disso, procurei estabelecer uma conversa aberta, respeitando a professora quando preferia não aprofundar muito determinado aspecto. Voltar a determinados assuntos redimensionando a pergunta também foi muito importante e fez com que, muitas vezes, aspectos inicialmente abordados de modo superficial fossem mais bem explorados. Quando julguei interessante deixei fluir mais espontaneamente determinadas respostas, de modo que de uma só vez as entrevistadas já respondiam a diversas questões do roteiro. O contato visual e a escuta atenta também foram fundamentais, assim como evitar julgamentos ou expressões faciais que evidenciassem discordância ou reprovação em relação ao que falavam. Outra estratégia foi o cruzamento entre o conteúdo das entrevistas. Isso me fez ficar atenta em relação a algumas informações que, ao gerarem dúvidas, me fizeram voltar ao professor ou procurar explorar melhor a

questão nas entrevistas seguintes. Uma questão que favoreceu a interação com as docentes, especificamente na rede privada, onde as reservas iniciais foram maiores, foi o fato de frequentar a escola durante um período significativo. Após a primeira semana, quando lhes fui apresentada, voltei com frequência às unidades, e as professoras já me cumprimentavam e trocávamos algumas palavras, mesmo que, naquele dia, eu estivesse por lá para entrevistar outras pessoas. Enfim, essas foram algumas maneiras que encontrei de controlar possíveis desvios e favorecer a interação com as docentes.

Avalio que as entrevistas foram bastante ricas e proveitosas, à exceção de uma, da escola privada, cuja professora foi bastante reservada e sucinta em suas respostas. E, mesmo essa, me deu muitas pistas sobre o que explorar nas entrevistas seguintes. Vale lembrar que as professoras da rede pública gozam de estabilidade profissional, enquanto as da rede privada, não. Dessa forma, é compreensível que estas sejam mais comedidas em sua fala do que aquelas. Algumas professoras das redes públicas falavam, como é notório em várias pesquisas, como se eu pudesse ser porta-voz de suas ideias e angústias. Isso não ocorreu na rede privada.

A partir desse conjunto rico de informações, que são a matéria-prima (DUARTE, 2004) para o meu artesanato, elaborei as construções que apresento nesta tese. Esclareço que as falas foram editadas, recortadas, aglutinadas ou suprimidas, conforme os objetivos da pesquisa, pois nem tudo o que o entrevistado diz serve às intenções do estudo, e só é útil preservar *ipsis litteris* os depoimentos quando se está fazendo uma análise do discurso (DUARTE, 2004). Caso contrário, preservá-las com erros e muitas marcas de oralidade só serve para sobrecarregar os leitores e tornar o texto cansativo. Sou eu também quem reúno ou agrupo os depoimentos, conforme a minha compreensão e os sentidos que apreendi, e quem, desde o início, organizou todo o processo de diálogo com os professores para atingir os objetivos propostos para o estudo.

Para realizar as análises, desmembrei e organizei as falas em unidades de significação e, a partir daí, foi iniciada a interpretação dessas unidades, que foram se consolidando como categorias ou subcategorias de análise, tanto as que emergiram do campo como as extraídas da literatura. Assim, foram sendo estabelecidas conexões entre os depoimentos, e os mesmos foram colocados em diálogo, de modo a constituir a teia de interpretações que fui tecendo e que apresento a seguir.