

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA

Mire e veja: O importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa

1.1 O objeto de estudo e sua relevância

A investigação que me proponho a realizar tem como ponto de partida a necessidade de conhecer a concepção e as práticas de leitura e escrita que se dão no interior de uma escola pública do Ensino Fundamental. Este estudo se justifica ao considerarmos o alargamento do conceito de alfabetização, nas duas últimas décadas. Embora o tema já tenha sido bastante explorado, acredito que esta pesquisa possa trazer contribuições por se tratar de um estudo de caso através do qual se busca compreender os conceitos de alfabetização e de letramento a partir das práticas pedagógicas de professores que atuam num sistema de ciclos, aspecto apontado na literatura disponível como relevante no desenvolvimento desses conceitos.

A opção por um estudo de caso de caráter etnográfico se legitima pela possibilidade de compreender como operam no cotidiano escolar “*os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade e o mundo*” (André, 1995:41). A pesquisa etnográfica permite, desta forma, reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, uma vez que oportuniza um contato direto com a situação investigada. Neste caso, o objetivo é compreender os processos que envolvem as práticas leitoras.

A fim de subsidiar esta discussão busco às contribuições metodológicas que o campo da Antropologia tem oferecido à Educação. Tal área de estudo tem se revelado como possibilidade de o pesquisador ultrapassar uma postura

etnocêntrica, buscando compreender os fenômenos estudados a partir do ponto de vista do outro. Esta atitude se torna imprescindível ao constatar-se que os fenômenos sociais são produzidos cultural e historicamente. O desafio que se apresenta a mim, como membro do grupo/sociedade investigada, é tentar compreender as questões segundo a ótica dos sujeitos pesquisados.

1.2 Caminhos percorridos

A escolha do campo

O interesse em investigar o fazer pedagógico de professores que viessem investindo não só no ensino da aquisição do código escrito, mas também em práticas de leitura e escrita, trouxe como premissa que esta pesquisa se concretizasse numa instituição que valorizasse a leitura e a escrita, e que possuísse um grupo de profissionais envolvidos com a prática pedagógica.

A Fundação Municipal de Educação de Niterói tem se destacado pelo investimento que vem fazendo na área da alfabetização e da literatura infantil, promovendo a formação continuada dos professores e adquirindo livros de literatura para o acervo das escolas.¹ Assim, a Rede de Ensino Público de Niterói, na qual estou inserida desde 1994, pareceu-me adequada para realizar esta pesquisa.

Escolher uma única unidade escolar dentre as trinta e uma escolas de 1º e 2º ciclos da Rede Municipal da Niterói não se constituiu em tarefa fácil. Porém, acreditando que o estudo de caso permite compreender, segundo Ludke e André (1986), uma instância singular da realidade, procurei definir alguns critérios na tentativa de delimitar o campo de pesquisa.

“O estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos

¹ Segundo a Coordenadora de Atividades Literárias, responsável pela seleção dos títulos dos livros que são adquiridos pela Fundação Municipal de Educação, no ano de 2002, foram comprados cerca de 6.440 livros de literatura infantil para as escolas de 1º e 2º ciclos, a fim de ampliar o acervo já existente nas escolas. Em 2003 foram adquiridos sete títulos para estudo do professor, distribuídos também a todas as Unidades Escolares. Havia ainda a intenção de realizar nova compra de livros a fim de contribuir com a formação destes.

para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (Ludke e André, 1986: 23).

De acordo com o Guia de Orientações para a Ação Pedagógica nas Unidades Escolares e Unidades Municipais de Educação Infantil, organizado e publicado pela Fundação Municipal de Educação em 2002, as escolas municipais de 1º e 2º Ciclos de Niterói passaram a agrupar as turmas de 1º, 2º, e 3º ano escolar (1º ciclo) num mesmo turno, e as turmas de 4º e 5º ano escolar (2º ciclo) em turno oposto, visando propiciar um maior entrosamento entre os professores, fortalecendo o trabalho e garantindo a formação de equipes que estejam centradas nos objetivos de cada ciclo.

Assim, um dos critérios definidos para que eu pudesse escolher a escola a ser pesquisada foi que as turmas do 1º ciclo estivessem reunidas no mesmo turno, uma vez que, em geral, os professores que atuam nelas focalizam as discussões na tarefa de alfabetizar. Foi preciso também verificar se a escola estava comprometida com práticas de leitura e de escrita e se possuía um grupo de profissionais envolvidos com as mesmas, visto que o estudo teve como foco a investigação da concepção dos professores acerca da alfabetização, leitura e escrita.

Estabelecidos os critérios, consultei alguns Coordenadores Pedagógicos² da Fundação Municipal de Educação para que sugerissem uma escola a ser pesquisada. Quatro escolas foram sugeridas. Mas, ao verificar se, de fato, atendiam às necessidades desta investigação, percebi que apenas duas delas se aproximavam do que foi delimitado como critério para a escolha do campo. Dentre essas, uma havia sido alvo de recente pesquisa, defendida na PUC/Rio, o que me fez refletir que seria enriquecedor conhecer uma outra realidade, um campo ainda não investigado.

Desta forma, a Escola Beta³ pareceu-me a melhor opção, pois além de atender aos critérios estabelecidos, correspondia também às necessidades de ordem prática, tais como segurança e proximidade, otimizando o tempo de que dispunha para a realização da investigação.

² Foram consultados os Coordenadores das Equipes de Supervisão Educacional, de 1º e 2º Ciclos e de Atividades Literárias.

³ A fim de resguardar a escola pesquisada utilizaremos um nome fictício. .

Não há como negar que, conhecendo algumas escolas, eu também tive um olhar seletivo. Render-me ao fato de que fazia parte deste trabalho, não só como pesquisadora, mas também como professora desta Rede de Ensino, foi a forma encontrada de iniciar a investigação. Considerei a mim mesma como um dos instrumentos de observação, seleção, coordenação e interpretação, como propõe Sanday (apud Alves, 1991:60). Este fato salientou ainda mais a necessidade de uma auto vigilância permanente e de um planejamento cuidadoso, a fim de realizar um estudo com o rigor imprescindível a toda pesquisa de cunho qualitativo.

Tal rigor está longe de sugerir a busca por uma verdade objetiva, forjando uma lógica em que não me reconheça como parte integrante do universo pesquisado. A vigilância constante à qual me refiro busca aceitar o fato de ser sujeito da pesquisa e, assim sendo, reconhecer que nela interagem meus valores, crenças, inseguranças, frustrações e tantos outros sentimentos.

Procedimentos metodológicos

Ao optar por realizar um estudo de caso em uma única escola, pretendi retratar as particularidades de uma realidade, sem perder de vista a totalidade das questões para as quais apontava a mesma realidade observada. Entendendo que, para apreender o dinamismo da vida escolar, é preciso, segundo André (1995), considerar três dimensões — a instrucional ou pedagógica, a institucional ou organizacional e, ainda, a sócio-política-cultural — a escola se tornou o foco desta pesquisa; nela, a sala de aula. As circunstâncias concretas de vida da população por ela atendida não deixaram de ser consideradas, assim como o sistema de ensino da cidade de Niterói.

Sabia que a experiência como pesquisadora no campo exigiria aprender a domesticar teoricamente o meu olhar, pois *“a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sob o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo”* (Oliveira, 1998:19). Era preciso aceitar que a realidade observada estava sendo vista por um determinado prisma e manter um constante diálogo com a teoria, a

fim de não perder de vista os significados, as crenças e as concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Percebendo que o processo de observação seria fundamental durante a realização da investigação e aceitando que o olhar é carregado de valores, convicções, dúvidas e concepções, foi necessário construir um planejamento cuidadoso. Ludke e André (1986) alertam para que se de fato procuramos por um instrumento que tenha validade é preciso estarmos atentos ao seu planejamento:

“Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (Ludke e André, 1986: 25).

Esta rigorosidade não descarta, mas aceita o desconhecido, o inesperado. A sistematização acolhe os caminhos que a pesquisa oferece e permite. O planejamento se faz e refaz no dia-a-dia da investigação, impõe-se e se submete diante dos caminhos que, impossíveis de serem antecipados, só se revelam durante o caminhar.

Ainda assim, foi necessária a construção de um cronograma inicial de observações durante o ano letivo de 2003. As atividades realizadas pelos professores constituíram-se no principal foco das observações, fosse no contexto da sala de aula, fosse em outros espaços (sala de leitura, pátio, murais).

Porém, atenta à inviabilidade da imposição de um programa rígido, fui ao longo do ano, refazendo tal cronograma, rendendo-me ao seu caráter provisório e aceitando a dinamicidade que o campo de pesquisa oferece. Desta forma, focalizando três turmas de 1º, 2º e 3º ano de escolaridade, busquei identificar as concepções teóricas que sustentam as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores de 1º ciclo desta escola pública.

A escolha das turmas que seriam observadas se constituiu em novo desafio, mas acabei optando por iniciar a observação na turma da professora Paula⁴, com quem eu já tinha um contato anterior. Sabia que uma boa aceitação dos professores seria decisiva para a realização da pesquisa. As outras turmas foram sendo selecionadas à medida que os professores iam ganhando confiança no

⁴ O nome de todos os profissionais que aparecem no texto é fictício.

trabalho e se colocando à disposição para que as observações fossem realizadas em suas salas de aula.

A flexibilidade do planejamento se tornou um constante exercício, visto que mesmo tendo um cronograma traçado, a dinamicidade da escola não permite captar ou mesmo pré-determinar os seus movimentos, ainda que constantemente buscasse uma organização também pré-definida para tal dinâmica.

Mas apenas olhar não bastava, era preciso sentir, ouvir. Por isso, no cronograma construído, abri espaço para ouvir a Diretora, os professores e alunos. Se, no primeiro semestre, detive-me em observar e registrar tudo o que via e sentia, no segundo semestre de 2003, além das observações, realizei entrevistas individuais com os sujeitos envolvidos na pesquisa e uma entrevista coletiva apenas com os professores que tiveram suas turmas observadas. Atenta às observações de Ludke e André (1986) sobre o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação, procurei construir um roteiro semi-estruturado, mais livre.

Confesso que a tarefa de ouvir se constituiu em momentos de ansiedade e por vezes de frustração. Sentia que as entrevistas nem sempre correspondiam a minha expectativa. Ora os professores falavam de assuntos que se distanciavam das perguntas construídas, ora não aprofundavam temas que eu considerava relevantes. Foi preciso parar e indagar: Quais eram as minhas expectativas? O que esperava ouvir? Será que ainda estava presa a um modelo de entrevistas mais estruturado, engessado por perguntas onde aquele que responde só tem uma possibilidade de resposta?

Por outro lado, foi preciso reconhecer que, *“no ato de ouvir o ‘informante’, o etnólogo exerce um poder extraordinário sobre o mesmo, ainda que pretenda posicionar-se como observador o mais neutro possível, como pretende o objetivismo mais radical”* (Oliveira, 1998: 23). Afinal, além de pesquisadora, eu também faço parte da Rede de Ensino de Niterói, mais especificamente de uma Equipe Pedagógica que atua na própria Fundação. Há diferença entre compartilhar experiências com uma pesquisadora com quem não se tem nenhum vínculo anterior e fazer o mesmo com alguém que também é professora e que, além disso, trabalha na FME? As entrevistas revelariam fidedignamente o cotidiano pesquisado?

Questionando os fundamentos dos modelos correntes de entrevista, Kramer e Jobim e Souza (1996) optam em sua pesquisa pela construção de entrefalas, entretextos, conversas, em que os professores são convidados a falar de um assunto de interesse comum: o relato de suas trajetórias com a leitura e a escrita.

“Do ponto de vista metodológico, isso significa romper com uma pretensa cientificidade que buscava respostas exatas para indagações diretas; significa ultrapassar tanto uma abordagem generalista, teoricista, que se satisfaz com abstrações descoladas do real, quanto uma abordagem empiricista, colada no real, dependente da coisa vista, retratada, presa a ela, fotografada” (Kramer e Jobim e Souza, 1996:28).

Foi preciso novamente dialogar com a teoria, buscar subsídios que me ajudassem a ultrapassar essa constante preocupação com o produto, reconstruindo os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Estar atento aos significados que as pessoas dão às coisas e à sua própria vida se tornou um incessante exercício.

Afinal o que nos diz a preocupação da professora Marisa com o gravador? “Precisa gravar? Ah, meu Deus! E se a gente falar bobagem? Porque falando às vezes sai uma concordância errada...” E do acréscimo de informação alguns dias após a entrevista? “Em casa eu me lembrei de uma coisa importante para te dizer...” Segundo Berreman, o pesquisador aparece diante dos sujeitos da pesquisa como um intruso desconhecido, inesperado e indesejado, “as impressões que estes têm dele determinarão o tipo e a validade dos dados aos quais será capaz de ter acesso e, portanto, o grau de sucesso do seu trabalho” (1990:141). Trabalhar nessa tensão me manteve obrigada a atentar para as relações, reconhecendo que são muito mais reveladoras que o próprio produto.

A análise de documentos se constituiu como a terceira fonte de dados da pesquisa. Esses documentos envolveram: publicações feitas pela FME, os registros dos alunos e dados dos professores quanto à formação e à entrada nesta Rede de Ensino. Ludke e André (1986) destacam a relevância deste instrumento:

“Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Ludke e André.1986: 39).

O acesso aos documentos foi facilitado na medida em que se relacionavam mais a aspectos administrativos, como fichas de aluno e professores. Infelizmente, não tive oportunidade de estudar as fichas de conselhos de classe ou mesmo o projeto pedagógico da escola. Este, segundo a Diretora, não revela todo o trabalho que vem sendo construído ao longo dos últimos anos e precisa ser reformulado:

“Quando a gente lê o projeto, a gente não sente a Escola Beta, o dia-a-dia. Eu acho que o projeto tem que ser assim: você lê e sente o dia-a-dia, vê o retrato da escola, e se tirar o nome da escola ali da frente eu não vejo a escola Beta, entendeu? Tem que ser reformulado, melhor dizendo, tem que rasgar, jogar fora e fazer outro”. (Entrevista 1: 4)

Ainda que a Diretora tente justificar o motivo pelo qual não me permitiu o acesso a determinados documentos, o que esta atitude diz? Talvez que *“cada um tentará dar ao outro a impressão que melhor serve aos seus interesses”* (Berreman, 1990: 141). Assim, enquanto pesquisadora preciso estar atenta não só às informações reveladas, oferecidas, mas, e talvez principalmente, aos gestos, cheiros, àquilo que, não dito, manifesta-se através de expressões com as quais poucos se preocupam ou controlam. São essas que darão suporte para se compreender as relações que permeiam o cotidiano escolar.

Diferente do estudo de documentos feito na escola, na Fundação tive pleno acesso a dados estatísticos, propostas de ação, publicações etc. Um dos motivos é que, fazendo parte da instituição e convivendo diariamente com os profissionais da FME, tinha como acessar e coletar as informações necessárias. Nesse Departamento, eu não era vista como uma intrusa, mas alguém que buscava contribuir para a compreensão das relações que se desenrolam no dia-a-dia de uma das escolas da Rede.

Com os dados nas mãos, a hora é de classificar, ordenar e escrever. *“Se olhar e ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar”* (Oliveira, 1998: 31). É no decorrer do processo de escrita que o pensamento avança, resolvendo problemas que por certo não apareceriam antes, apenas com a observação ou interlocução.

Não é possível ter todas as respostas primeiro para depois dar voz às palavras. O ato de pensar ocorre concomitantemente ao ato de escrever, formando, segundo Oliveira (1998), um mesmo ato cognitivo. É na escrita, na reescrita e no

aprimoramento do texto que se aperfeiçoam a descrição, permitindo o aprofundamento da análise e o fortalecimento dos argumentos.

É preciso, no entanto, que a escrita, assim como o olhar e o ouvir estejam marcados por uma postura relativista, a fim de ultrapassar a atitude etnocêntrica. Esta atitude, segundo Dauster, centra-se “*nos próprios valores e na própria cultura ou etnia. Tal tendência, se bem que universal, é a lente que nos impede de olhar o ‘outro’ na sua dignidade e positividade*” (2003: 4). A investigação, pautada nos estudos da Antropologia, precisa interpretar o fenômeno a partir do ponto de vista do outro. O desafio que nos propomos é relativizar nos termos que Da Matta apresenta, dialogando com as idéias dos sujeitos que estão inseridos neste trabalho e ultrapassando “*o plano das conveniências preconceituosas interessadas em desmoralizar o outro*” (1987: 27). O objetivo, ao adotar esta perspectiva, é estabelecer uma relação de alteridade, compreendendo o outro a partir de suas próprias categorias.

1.3 A construção do papel do pesquisador

Aflições iniciais

Assim que iniciei a construção do objeto desta pesquisa, deparei-me com a questão da *familiaridade*, talvez ainda imbuída de uma visão muito carregada de resquícios de uma das crenças que, outrora permearam as ciências sociais: a busca por distanciamento e neutralidade.

Esta aflição surgiu a partir da necessidade de realizar uma investigação na própria Rede de Ensino na qual estou inserida, percebendo que isso poderia se tornar uma boa oportunidade de compreender as concepções de alfabetização que subsidiam a prática do professor de 1º ciclo da escola pública de Niterói. Contraditoriamente, temia não alcançar o distanciamento necessário para que pudesse de fato olhar o cotidiano e retratar as particularidades de uma escola, sem perder de vista a totalidade das questões.

O diálogo com a Antropologia foi o caminho encontrado para ir além do que estava posto, na busca de ver como o outro vê. Relativizar minhas próprias

impressões a fim de compreender o outro a partir de seus termos confirmou-se como um importante desafio.

Para Dauster, a escolha dessa abordagem pode ocorrer em função da necessidade de se buscar uma atitude de “estranhamento” pelo pesquisador, possibilitando que ele venha *“a pensar outros sistemas de referência que não o seu próprio, ou seja, outras formas de representar, definir, classificar e organizar a realidade e o cotidiano que não em seus próprios termos”* (2003: 3).

Na tentativa de digerir o medo de não alcançar o distanciamento indispensável para realizar uma pesquisa na Rede de Ensino na qual estou inserida, busquei as contribuições de Velho, na medida em que o autor trata da questão da distância social e da distância psicológica: *“O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto, conhecido”* (1981: 39).

Foi assim que me senti com o desenrolar da pesquisa. Aquilo que eu pensava ser tão familiar — afinal já estou inserida no contexto escolar de Niterói desde 1994, ora atuando como professora do 1º ciclo, ora atuando como membro de uma Equipe que desenvolve um trabalho de acompanhamento às escolas, organizando projetos de formação continuada e oportunizando, através de reuniões, o repensar da prática pedagógica — constituiu-se como um campo ainda desconhecido.

O primeiro contato com o campo também permitiu perceber que muito ainda havia a ser revelado na investigação. Exemplo disso foi a recepção da Diretora da escola quando fui expor o projeto de pesquisa já aprovado pela Fundação Municipal de Educação. Mesmo não se opondo à investigação, a Diretora deixou bem claro que seriam os professores que decidiriam, pois a observação da sala de aula poderia deixá-los constrangidos. Percebi nesta observação, mais pelas entrelinhas do que pelas palavras pronunciadas, um certo receio ao se deparar com a possibilidade de ter em “sua” escola alguém de fora. Mas, ao mesmo tempo, essa resistência, que poderia ser somente uma resistência inicial, indicou que talvez a minha presença familiar não significasse um conhecimento de fato das relações construídas no cotidiano da instituição.

Essa situação me impulsionou à reflexão sobre o receio inicial. Comecei a acreditar que nem sempre se possui realmente conhecimento das situações que

parecem familiares. Velho (1981) assinala que há disponível um mapa que nos familiariza com os lugares e as situações do nosso dia-a-dia, nomeando, situando e posicionando os indivíduos. Porém, isso não significa que se conheço ponto de vista e a visão de mundo dos vários atores em uma situação social, nem as normas que subsidiam essas interações. *“O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam”* (Velho, 1981: 41). A questão não era mais o grau de familiaridade, mas o lugar que ocupava na relação entre Equipe Técnico-Pedagógica da FME e a Escola, e as possibilidades de transcender e poder me colocar no lugar do outro.

Aceitar o fato de que fazia parte deste processo de investigação permitiu compreender que esta pesquisa seria filtrada por determinados pontos de vista. Isto não significa *“a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa”* (Velho, 1981: 43). O movimento de relativizar os conceitos de distância e objetividade possibilitou observar um contexto familiar e estudá-lo reconhecendo a impossibilidade de obter resultados imparciais.

Contatos elementares

Na segunda visita à escola, tive a oportunidade de conversar com a Supervisora Educacional. Ao entregar-lhe uma síntese do projeto, buscava desfazer a imagem de membro da Equipe Técnico-Pedagógica da FME e tentava iniciar a construção de uma nova relação, agora, assumindo o papel de aluna-pesquisadora da PUC.

Inicialmente a Supervisora mostrou-se bastante interessada e aberta à minha entrada na escola, mas por mais de uma vez perguntou se eu também estaria disposta a colaborar com as discussões pedagógicas, trazendo “idéias” e “sugestões” para os professores. O desafio estava concretizado. Era de fato necessário reconstruir as relações que foram construídas com base em outro papel.

Na primeira reunião de planejamento de que participei, tive a oportunidade de esclarecer a proposta para todo o grupo de docentes. Foi a professora de sala de leitura, que eu ainda não conhecia por ter entrado na Rede e na própria escola

havia pouco tempo, aquela que acolheu a idéia de forma bastante positiva. Contou que na outra escola em que trabalha, no município vizinho, há um grupo de pesquisadores e que o “*trabalho tem sido muito tranqüilo*” e que estaria tudo bem se eu desejasse observar suas aulas. A professora Paula, do 1º ano de escolaridade, com quem já tive oportunidade de conviver por mais de um ano, também foi receptiva à observação em sua sala, naquele primeiro momento.

Enquanto eu explicava os objetivos da pesquisa, a Diretora juntou-se ao grupo, considerando-me naquele momento enquanto aluna que “precisava de um campo para pesquisar”. Mostrou-se mais aberta, afirmando que eu teria boas oportunidades de ver um trabalho de leitura ali, pois “*o carro-chefe da escola é a leitura e a escrita*”. Lembrou ao grupo o quanto eu também estou envolvida com a literatura, mencionando o fato de eu já ter contado histórias para as crianças da escola. Para ela eu não poderia me eximir da possibilidade de contribuir nesse sentido.

Eu precisava estar atenta, de modo que não criasse uma barreira com o grupo logo no primeiro encontro, mas, ao mesmo tempo, deixando bem claro o meu objetivo. Compreendia que o trabalho de pesquisa, pelo menos inicialmente, deveria se concentrar na tarefa de olhar, ouvir e escrever (Oliveira, 1998). Seria preciso que o grupo percebesse isso também.

Depois dessa reunião, iniciei a construção de um cronograma de trabalho e decidi começar a observação com a turma de 1º ano, da professora Paula. O motivo da escolha baseou-se no fato de ela própria se mostrar receptiva à pesquisa. Se conhecê-la, trazia-me uma certa tranqüilidade, deixava-me apreensiva também, pois não sabia como lidaríamos com a nova relação. O que Paula esperava de mim? O que eu esperava dela? Ao abrir as portas de sua sala, a professora me permitiria conhecer, de fato, a realidade daquele cotidiano?

Foi preciso dialogar mais uma vez com Berreman (1990) e reconhecer que a pesquisa de caráter etnográfico, por si própria, pressupõe uma tentativa de controlar as impressões que o outro tem, seja por parte do pesquisador, seja por parte do sujeito pesquisado. Assim, o fato de conhecer Paula não se constituía como garantia de uma relação em que todas as verdades seriam reveladas, mas sim que teríamos como dados as verdades possíveis.

Entrada no campo

Inicialmente planejei observar cada turma durante duas semanas, em dias intercalados, começando o trabalho de observação na turma do 1º ano de escolaridade. Pretendia em dois meses registrar quinze aulas. As observações sistemáticas do trabalho na sala de leitura foram programadas para o fim do segundo trimestre. Assim, no final do mês de abril de 2003, fui recebida por Paula que, nesse dia, já estava na sala com os alunos. Ela fez uma breve apresentação e disse que eu poderia ficar à vontade, sentando onde quisesse e perguntando o que fosse necessário.

Nesse período inicial, a proposta se restringiu a sentar no fundo da sala e observar o trabalho. Anotava o que via e ouvia. A partir de então, entrevistas e conversas com os professores foram planejadas. Temi, no entanto, que os professores observados não compreendessem a necessidade que eu sentia de ficar observando sem interação mais direta com o grupo e solicitassem minha opinião sobre determinado assunto, pedissem para que eu contasse história, ou qualquer tipo de intervenção que pudesse a prejudicar a minha intenção de pesquisa. Felizmente, Paula se mostrou ótima colaboradora. Em momento algum, solicitou minha participação em suas aulas.

No entanto, é preciso reconhecer que o fato de estar presente na sala de aula já pressupunha certo tipo de participação. Se por um lado Paula não solicitou de forma explícita nenhum tipo de ajuda, por outro, o que significa a troca de olhares, a cumplicidade que um sorriso pode demonstrar, a aproximação dos alunos? A objetividade buscada nesse contexto *“não significa de maneira alguma não-participação (que geralmente exclui tanto a interação subjetiva quanto a objetiva), mas um tipo específico e positivo de participação”* (Simmel, 1978:184). Significa a busca por uma participação que se constrói com base em outras relações e não pautadas apenas no papel anteriormente desenvolvido enquanto membro da Coordenação de 1º e 2º Ciclos.

Mas Paula era a única professora com que eu já tinha um contato anterior. Ao planejar minha entrada nas turmas de 2º e 3º ano, outro desafio se colocava: trabalhar na FME nem sempre facilita a aproximação dos professores. Se por um lado, alguns vêem os que são da Fundação como bons parceiros, outros os consideram fiscais. Ser considerada um fiscal naquele momento provavelmente

traria prejuízos para o trabalho. Essas preocupações pareciam não ser infundadas, já que Vidich, comentado por Berreman aponta que:

“O etnógrafo surge diante de seus sujeitos como um intruso desconhecido, geralmente inesperado e freqüentemente indesejado. As impressões que estes têm dele determinarão o tipo e a validade dos dados aos quais será capaz de ter acesso, e portanto, o grau de sucesso do seu trabalho” (Berreman, 1990:141).

Assim, centrada na tarefa de construir um papel de pesquisadora, coloquei como princípio não abordar assuntos relativos à FME, não levar qualquer tipo de informação dessa instituição para a escola ou mesmo participar de conversas que envolvessem o meu trabalho enquanto membro da Coordenação de 1º e 2º Ciclos. A estratégia parece ter sido acertada, pois fui recebida com tranquilidade pelos professores que, assim como Paula, facilitaram a minha inserção nas salas, permitindo que eu observasse a rotina das aulas.

Mas se os professores mantiveram-se distanciados o suficiente para que eu realizasse a coleta de dados, os alunos, muitas vezes, mostraram-se curiosos e afetivos. Alguns se aproximavam e perguntavam o que eu estava escrevendo, como conseguia escrever tão rápido, para que eu anotava tantas coisas etc. Quando me encontravam no corredor perguntavam sobre meu retorno à turma ou sobre a possibilidade de eu trabalhar na escola posteriormente. Fui respondendo a essas perguntas com a maior clareza e sinceridade possível. Abraços e afagos também fizeram parte dessa relação.

Duas situações destacaram-se no decorrer desses dois primeiros meses de inserção no campo:

- Por volta da terceira semana de observação, os professores organizaram um almoço de Páscoa, onde iriam realizar um amigoo-culto de chocolate. Ao ser convidada, percebi que não poderia recusar, pois mais do que um convite era uma espécie de rito de passagem. Eu estava sendo oficialmente aceita pelo grupo. Participar desse almoço não me tornou igual a eles, mas permitiu construir uma relação de parceria e colaboração, mesmo sendo eu um membro da FME ou uma aluna-pesquisadora.

- Outro momento em que me vi inserida na rotina da escola foi na culminância do projeto “Lendo e viajando pela nossa literatura”. Coordenadores de outros grupos da FME estiveram prestigiando o trabalho. Ao terminarem as apresentações em que as crianças dramatizaram, cantaram num coral, leram poesias etc, fui convidada pelos coordenadores a retornar à FME com eles. Ao recusar o convite, esclarecendo que iria posteriormente, tentei fortalecer a dissociação entre o papel de membro da instituição e de pesquisadora. Parece-me também ter sido acertada a decisão, visto que, a seguir, fui solicitada a servir o lanche, ajuda que não foi pedida a ninguém da Fundação.

Tensões e dilemas da pesquisa em campo

O primeiro contato com a Diretora da unidade escolar escolhida permitiu-me antecipar que a construção do papel de pesquisadora seria de extrema importância para os resultados da pesquisa. Naquele momento, eu ainda aspirava ser aceita plenamente pelo grupo. Na verdade, tinha a ilusão de que a construção da nova função tornaria-me parte dele.

Distanciar-me, ou mesmo negar o papel de membro da Coordenação de 1º e 2º Ciclos pareceu-me o melhor caminho para alcançar o objetivo. Porém, se por um lado, procurei manter um certo distanciamento das atribuições que desenvolvia na FME; por outro, não podia negar que de fato faço parte da Equipe.

Tinha a sensação de que as observações realizadas nas turmas me aproximavam do grupo e a expectativa de ser aceita aumentava a cada dia. Só mais tarde, percebi que isto tudo era fruto da familiaridade que eu tinha com o trabalho em sala de aula. Ainda que a cordialidade fizesse parte do cotidiano, seria sempre uma espécie de *estrangeira* na escola.

“O estrangeiro está próximo na medida que sentimos traços comuns de natureza social, nacional, ocupacional ou genericamente humana, entre ele e nós. Está distante na medida em que esses traços comuns se estendem para além dele ou para além de nós, e nos ligam apenas porque ligam muitíssimas pessoas” (Simmel, 1978:186).

A proximidade se baseava no fato de ser mulher, professora e trabalhar na mesma Rede de Ensino. A distância se concretizava na medida em que, além disso, eu também era membro de uma Equipe da FME, era mestranda de uma universidade reconhecida e estava, naquele momento, na escola não para dar aula, mas para conhecer o que pensavam e faziam as professoras.

Uma situação vivenciada na escola ilustra a tensão nas relações que se construíram especialmente entre pesquisadora e Diretora. Ao estar três dias seguidos na escola, devido à observação da sala de aula e ao conselho de classe, ouvi a seguinte indagação: “*Agora você vem todo dia na escola?*” Este foi um momento difícil. Senti-me intrusa e indesejada.

Foi preciso compreender que “*o sentimento de que se é apenas tolerado entre os indivíduos com quem se trabalha*” não pode se tornar um impeditivo para a continuidade da investigação e que, sendo assim, “*a pesquisa pode se tornar o princípio motivador mais importante*” (Berreman, 1990:137), ajudando a seguir em frente e enfrentando os desafios diários de se realizar uma pesquisa na própria rede de ensino na qual estou inserida.

As dificuldades diárias da pesquisa na Escola Beta

Se inicialmente eram as observações nas turmas e a relação que construiria com as professoras o que me afligia, logo percebi que a sala de aula se tornaria um verdadeiro refúgio, tendo em vista as dificuldades que o campo ofereceu durante o ano de 2003.

Considerando que as professoras pesquisadas dificilmente faltaram ao trabalho, o cronograma de observação das aulas só se alterou na medida em que feriados, reuniões ou outros imprevistos ocorreram. No entanto, é necessário destacar que o mesmo não aconteceu com as aulas na sala de leitura, realizadas por uma professora que, a princípio, se dividia entre essas atividades e as aulas de informática educativa.

Durante o primeiro semestre, não consegui realizar nenhuma observação do trabalho dessa profissional na sala de leitura ou na sala de informática. Um dos fatores que podem ter contribuído para que este fato ocorresse foi o acúmulo de funções que a professora acabava desenvolvendo. Toda vez que um outro profissional faltava ou entrava de licença médica, a professora Áurea o substituía.

Enquanto isso, as outras turmas ficavam sem a aula de leitura ou informática. Esse era um aspecto que incomodava a professora. Numa conversa, Áurea declarou:

“Eu estou me sentindo muito mal, porque eu não tenho uma turma minha, não consigo fazer o trabalho de sala de leitura, nem o de informática. Ser pipoca me deixa frustrada, porque cada hora faço uma coisa e me sinto não fazendo nada... Se tivesse uma outra pessoa para substituir quem falta... Porque eu acabo ficando limitada, não posso desenvolver o trabalho que pensei”.

Permitir que as crianças ficassem sem aula era inadmissível para a Diretora que, reconhecendo a dinamicidade do cotidiano, buscava as alternativas que considerava mais adequadas: *“O dia-a-dia é cheio de conflitos: falta professor... Então a gente tem que optar: ou substituir o professor com um extraclasse ou mandar a turma embora, pois a gente não tem um professor-volante”*. A situação poderia sugerir que tal atitude se justifica pela preocupação da Diretora com a qualidade da educação, mas ao consultar a Carta Regimento das Unidades de Educação Municipais de Niterói, observei que uma das atribuições do Coordenador de Turno é *“substituir, quando necessário, o regente de turma, respeitando a sua qualificação educacional”* (2003:19). Seria esta uma das opções para que os alunos tivessem garantidas as aulas de leitura e de informática? Se a Coordenadora de Turno assumisse a função de substituir o professor, quando necessário, preservando o trabalho de sala de leitura e informática, o sentimento de menos valia de Áurea seria minimizado?

Qual a possibilidade de diálogo nesta situação? Enfrentar o problema de forma coletiva poderia ajudar a escola a encontrar outros caminhos para os conflitos diários? Mas a quem interessa o fortalecimento de um coletivo em que as decisões sejam tomadas em conjunto? Segundo Freire, para o opressor interessa a permanência das massas populares *“em seu estado de ‘imersão’, em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como ‘situação limite’ que lhes parece intransponível”* (1987:39). Teria sido este um dos motivos que levaram a professora Áurea a sair da escola ao fim do primeiro semestre?

O alto índice de rotatividade do corpo docente⁵ estaria marcado por uma relação de opressão? A saída da escola seria uma estratégia de ação rebelde? *“Num quefazer libertador não se pode perder de vista esta maneira de ser dos*

⁵ É possível encontrar na Tabela 1 dados do corpo docente da escola que revelam que das dezoito professoras, apenas seis estão na escola há mais de cinco anos.

oprimidos, nem esquecer este momento de despertar” (Freire, 1987: 51). E como se inserem neste contexto, as práticas de leitura e escrita? Quais as interações possíveis? Como identificar a ordem que serve aos opressores e não submeter a si nem às crianças a mesma ordem? Para Freire, ainda que se frustrando na sua atuação, muitas vezes tal ordem levaria os oprimidos “*a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros*” (1987: 49). Foi preciso olhar novamente para a sala de aula a fim de compreender as interações que os professores vão fazendo com as crianças e mesmo as interações presentes entre as próprias crianças.

Observar as reuniões de planejamento também não se constituiu em tarefa fácil. No primeiro semestre, tendo a colaboração da Supervisora, que costumava me receber nos encontros de quarta-feira e inclusive nos conselhos de classe com cordialidade acompanhei apenas algumas reuniões, já que havia planejado concentrar meus esforços nas salas de aula, deixando para o semestre seguinte a observação mais sistemática dos encontros de planejamento. Porém, com o pedido de exoneração desse profissional da Rede, devido à aprovação em outro concurso público, participar das reuniões de planejamento se tornou uma difícil empreitada.

Planejei participar das reuniões que aconteciam semanalmente às quartas-feiras, entre 9h30min e 11h30min, a cada quinze dias, reconhecendo que minha presença constante nem sempre era bem vinda. Esta observação se deu a partir de mais um embate com a Diretora, quando, em determinado dia a participação na reunião não foi permitida, tendo como alegação o fato de os professores se sentirem constrangidos com a minha constante presença. Para Berreman, “*o etnógrafo procura obter informações sobre a região interior; os sujeitos procuram proteger seus segredos, já que representam uma ameaça à imagem pública que desejam manter. Nenhum deles poderá ter um sucesso absoluto*” (1990:142).

E mesmo me sentindo mais uma vez intrusa e indesejada, voltei ao campo. Entretanto, o que observei foi que as reuniões começaram a se esvaziar. Os professores eram liberados e usavam o horário para realizar outras tarefas. Este fato começou a me preocupar, pois acreditava que observar os professores em espaços de discussão coletiva me trariam dados ainda não percebidos. Desejava identificar possíveis conflitos e mesmo compreender melhor o ponto de vista de cada um.

Foi preciso para isso paciência e mudanças de estratégia. Com a dificuldade de observar as reuniões de planejamento, simplesmente pelo fato de não acontecerem, na maior parte das vezes, durante o segundo semestre, optei por realizar uma entrevista coletiva com as professoras envolvidas na pesquisa, trazendo inclusive esse fato à tona. O que significava o esvaziamento de um espaço que poderia se constituir enquanto movimento de reflexão coletiva e superação de uma ordem individualista? Fui em busca de respostas, utilizando como estratégia uma entrevista com as três professoras pesquisadas.

Segundo Kramer (2003a), são relevantes as diferenças entre entrevistas coletivas e aquelas de caráter individual. “*Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de idéias divergentes ocorrem com intensidade muito maior, na medida em que os professores podem falar e também escutar uns aos outros*” (Kramer, 2003a: 64). Além disso, observei que algumas questões foram esclarecidas durante a própria entrevista, como, por exemplo, a confusão da professora Ludimila no que se refere à escolha do livro didático. Os mecanismos de escolha utilizados pela escola não estavam claros. A professora desconhecia o Programa Nacional do Livro Didático: “*Naquele ano o que veio para a escola foi o livro que a Rede escolheu*”. O diálogo possibilitado pela entrevista permitiu que a professora Paula argumentasse: “*Não é a Rede que compra não. O formulário com as opções dos títulos sai direto da nossa escola e vai para ... o MEC*”. Kramer (2003a) diz que, ao se mostrarem mais espontâneas e fazerem perguntas umas às outras, as pessoas mudam de lugar e assumem o que seria apenas o papel do entrevistador.

Ao considerar, neste capítulo, os caminhos percorridos, as observações, as entrevistas, as dúvidas, as incertezas, os medos, enfim, o dia-a-dia do trabalho de campo, pretendi revelar os bastidores desta investigação, condição necessária para a validação da pesquisa etnográfica.