

2 A Metodologia da Pesquisa

Para atingir seus objetivos, este trabalho buscou conhecer as dinâmicas de funcionamento de uma instituição específica, localizada na Barra da Tijuca, zona oeste do Município do Rio de Janeiro. Procuramos mergulhar nas singularidades, nas diferenças, nas infinitas variações dentro de um campo de possibilidades que poderiam fazer emergir o inesperado, o fluido e o ambíguo. Com isso, as explicações causais baseadas em critérios universais de verdade foram recusadas.

Por se basearem num esforço interpretativo, achamos por bem centrar nossas observações e análises nos sistemas de interpretação gerados pelos atores sociais, na ação social. Com isso, introduzimos na pesquisa uma dimensão cultural, antropológica e etnográfica, já que toda ação, em contexto organizacional, deve ser estudada como interpretação de uma ação interpretada pelos atores sociais.

Por esta razão, foi importante considerar a natureza eminentemente lingüística da interpretação, isto é, atentar ao fato de que a interpretação se realiza no quadro das relações comunicativas que se utilizam da linguagem verbal como primeiro material para que aquelas dinâmicas se estabeleçam. Como as formas de comunicação são, não apenas, formas de poder, mas também expressam formas de poder, é importante que o pesquisador tenha a consciência de estar participando de um jogo social com elementos de poder.

Por fim, foi necessário que nos colocássemos, todo o tempo, sob a reflexividade metodológica, isto é, perguntando-nos pelo sentido e pelo porquê de colocar o foco do nosso olhar em determinados aspectos e não em outros. Com isto, estabeleceu-se a permanente necessidade de referir-nos freqüentemente, durante a pesquisa, ao quadro teórico-conceitual e ao quadro sócio-cultural-ideológico nos quais foi gerado o trabalho investigativo e em relação ao qual poderíamos analisar o campo do nosso próprio saber reconstruído pela pesquisa.

Em resumo, buscamos desenvolver esta pesquisa de modo a podermos afirmar com Alves-Mazzotti (2003:33-48) que

o grande desafio com que a pesquisa em educação se defronta hoje é conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fenômenos microssociais, contextualizados, à possibilidade de transferência de conhecimentos ou mesmo de hipóteses para outras situações semelhantes.

2.1

Por quê esta metodologia e por quê este caso?

O caso tomado como *objeto* deste estudo não resultou de uma escolha casual, mas sim, como fruto de uma seqüência de afirmativas que apontavam em determinada direção, ao mesmo tempo que se faziam acompanhar de restrições que eliminavam certas instituições.

Por razões já explicitadas, optamos desde logo por uma escola particular e, nela, pelo segmento de 5^a a 8^a série. Pelas razões expostas, poderíamos ter optado pelo Ensino Médio, mas isto não ocorreu concretamente porque a escola escolhida não trabalhava, na ocasião, com esta etapa da educação básica.

Ao mesmo tempo, tínhamos a clareza de excluir das nossas opções as escolas que tivessem, de algum modo, marcas institucionais muito fortes, capazes de *mascarar*, de algum modo, os resultados obtidos. Evitamos, então, escolher para lócus de pesquisa as instituições de natureza confessional, assim como aquelas ligadas a mantenedoras que pudessem lhes conferir algum caráter ideológico, como aquelas mantidas ou ligadas de modo bastante estreito a partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais. Procuramos eliminar, ainda, as instituições que, mesmo escapando aos critérios anteriores, tivessem uma marca muito forte no imaginário social acerca da sua identidade e, portanto, das suas práticas. Tratou-se, portanto, de buscar uma escola menos *marcada* por sua história, confessionalidade e outros elementos que pudessem configurar uma *cultura de escola*¹⁰. Chegamos, então, à Escola da Barra¹¹, cuja descrição detalhada ocorrerá em espaço próprio deste trabalho, mas sobre a qual podemos e devemos adiantar algumas características: é uma escola particular que atende a crianças de origem nas camadas médias-altas da Barra da Tijuca, no Rio de

¹⁰ Cultura de Escola é utilizada, aqui, no sentido dado por Cuche (1999:222): *A cultura da escola é supostamente homogênea, e é apresentada como uma espécie de essência que estaria necessariamente impregnada em todos os alunos. Cada cultura é pretensamente única, considerada como insubstituível e mesmo indispensável. Nesta lógica, cada um conclui que sua cultura de escola não pode ser comparada a qualquer outra e é até incompreensível para os que não fazem parte dela. Isto permite que se recuse a priori qualquer análise desta cultura vinda do seu exterior.*

¹¹ Nome fictício que colocou em relevo o bairro onde se situa a escola, pela peculiaridade das representações associadas pela população da Cidade a seus moradores (e, portanto, freqüentadores da escola em questão).

Janeiro, nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Quando terminávamos nosso trabalho de pesquisa de campo, a escola iniciava o trabalho com sua primeira turma de Ensino Médio.

A este conjunto de afirmativas e critérios de exclusão vieram se juntar algumas exigências quanto ao *modus operandi* institucional. A primeira delas referia-se ao modo de relação entre a entidade mantenedora e a parte pedagógica da escola: para que pudesse ser uma experiência com alguma margem de aplicabilidade, era importante que a instituição tivesse uma nítida separação entre estas duas instâncias. Embora conscientes da íntima relação entre a administração institucional e os aspectos pedagógicos, o conhecimento do campo nos alertava para a importância de evitar instituições onde essa relação passa por tal mistura, que fica difícil estabelecer até onde vai uma e até onde vai a outra, o que tornaria difícil qualquer tentativa de estudo da gestão em tais condições.

Outra exigência referia-se ao tipo de clientela atendida. Para que pudessemos verificar as relações entre a gestão pedagógica e a vivência de experiências significativas por parte dos professores, era importante que se tratasse de uma instituição com um nível mínimo de conflitos com os alunos e com suas famílias, a fim de verificar aspectos como a mediação de conflitos e o estabelecimento dos diálogos entre as várias partes que constituem o todo escolar. Buscamos, então, uma instituição na Barra da Tijuca, que atendesse a camadas médias (normalmente, identificadas com o *fenômeno da emergência social*), ao mesmo tempo que a escola apregoasse, em sua proposta pedagógica, valores que não são, normalmente, assumidos por esta camada da população. Ao mesmo tempo, não poderia se tratar de um conflito tão intenso, a ponto de provocar a rotatividade de professores, conforme ocorre em algumas instituições que se defrontam com a situação.

Por fim, optamos por não enfatizar, nesta pesquisa, os resultados apresentados pela escola, tanto em nível acadêmico, quanto em termos de formação de hábitos e atitudes. Como o nosso interesse era a vivência de experiências significativas por parte dos professores, a partir de suas práticas docentes, eventuais resultados daquela natureza somente foram considerados quando remetiam, de algum modo, para as vivências dos professores. Do mesmo modo, alguns aspectos da gestão pedagógica foram assim considerados.

Trata-se de uma instituição que também sofre com suas incoerências internas, com resultados acadêmicos nem sempre considerados ideais, de acordo com os parâmetros de avaliação, com famílias que questionam seus profissionais e suas ações, muitas vezes de modo inadequado; enfim, trata-se de uma escola que, como tantas outras, vivencia cotidianamente suas dificuldades, conflitos e contradições.

Utilizamos a metodologia do Estudo de Caso, compreendido como o exame de um fenômeno específico que se constitui num sistema integrado (numa unidade) que se visa conhecer na sua globalidade (SARMENTO, 2003:137).

Segundo Lüdke e André (1986:17-20),

o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.(...) O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Em nosso caso, o estudo teve inspiração etnográfica, sem que possa ser caracterizado como de cunho eminentemente etnográfico, já que não centramos nossa atenção nos aspectos simbólicos e culturais das relações entre sujeitos no espaço escolar, embora tenhamos colhido dali, vários elementos para o nosso trabalho de descrição e análise.

Além disso, a escolha do Estudo de Caso nos oferecia condições de fundamentar teoricamente nossas práticas de pesquisa, na medida em que, para ele, convergem observações importantes de vários autores.

Erickson destaca a importância de descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas, ou da mera reprodução das suas falas e de seus depoimentos. Para ele, o trabalho de campo nesta perspectiva é particularmente útil para responder às seguintes perguntas:

O que acontece, especificamente, na ação social que ocorre neste contexto em particular?

Que significado tiveram essas ações, naquele momento em particular, para os que delas participaram?

Como se organizam os acontecimentos, em termos de padrões e princípios, para a condução da vida cotidiana?

*Como o que está ocorrendo neste contexto, enquanto totalidade, se relaciona com outros níveis do sistema de que esta totalidade faz parte?
Como podem ser comparados os modos de organizar a vida cotidiana nesse contexto com outros modos de organização em outros contextos? (ERICKSON, 1989:196-203).*

Cinco razões são apontadas pelo autor para justificar a importância das respostas a estas perguntas para a pesquisa em educação: desvelar aquilo que constitui a vida cotidiana na sua invisibilidade (o olhar externo do pesquisador permite descobertas que a imersão no cotidiano não permite a quem o frequenta); adquirir um conhecimento específico através da documentação de determinados detalhes da prática concreta; considerar os significados locais que têm os acontecimentos para as pessoas que deles participam; ter um conhecimento comparativo de diferentes ambientes sociais; ultrapassar, através deste conhecimento comparativo, as circunstâncias imediatas das ações locais.

André (1997:105) alerta para o fato de que *não basta reproduzir o real, mas é preciso reconstruí-lo, o que só se torna possível quando há uma orientação, uma proposta teórico-metodológica a seguir.*

Outro aspecto importante, apontado por Sarmiento (2003:152-155), é a consideração do *tempo* e do *modo* como vai ser estruturada a pesquisa. Em relação ao primeiro, afirma: *o tempo da investigação deve, em síntese, ser compatível com os seus pressupostos teóricos e conceituais, adequado à temporalidade institucional dos contextos escolares e favorável à realização de um estudo em profundidade das lógicas de ação nas escolas.* (op. cit.:156).

Quanto ao modo de investigação, faz referência aos métodos utilizados para recolher, analisar e tratar as informações, sugerindo uma triangulação através de três técnicas: a observação participante, as entrevistas e a análise documental. Segundo ele,

O cruzamento de informação permite explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir (...). (op. cit.: 157)

Vejam, então, o modo como cada uma dessas técnicas está sendo considerada neste trabalho.

2.1.1 Observação Participante

Ao se fazer referência a esta técnica, convém lembrar que na *observação, é interessante para a análise estabelecer-se um relação entre teoria e dados, sem engessar os dados pela teoria. A observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias (VIANNA, 2003:98).*

Nos termos colocados por este mesmo autor (op. cit.:20),

uma observação, qualquer que seja o seu objetivo e suas finalidades, deve propor, inicialmente, quatro importantes questões a serem objeto de consideração ao longo de todo o trabalho:

O que deve ser efetivamente observado?

Como proceder para efetuar o registro dessas observações?

Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações?

Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação?

Por sua vez, Lüdke e André (1986:25) afirmam que,

para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica (...) determinar com antecedência o quê e como observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo.

Feitas, então, as escolhas acima, era necessário estabelecer os limites do que seria observado, quando e como. Optamos por participar dos momentos de recreio do grupo de professores, ocasião em que a observação era mais informal, sem anotações evidentes (que eram feitas logo após a saída dos professores do local onde passavam o tempo de recreio). Esta observação dos espaços informais, porém, foi complementada pelo espaço formal das reuniões semanais, da qual participavam os 22 professores do segmento e a Equipe de Gestão Pedagógica (a Diretora, a Supervisora Pedagógica e a Psicopedagoga).

Aqui, começamos a vivenciar a experiência reportada por Vianna (2003:30): *é extremamente problemático para o observador, especialmente na fase inicial do processo, compreender, de forma completa, a linguagem, os costumes e até mesmo os hábitos das pessoas sob observação, especialmente em função da especificidade do grupo.*

As observações feitas nesses espaços e tempos ainda eram de caráter genérico, na medida em que não havia se configurado o *recorte*. Para podermos optar por uma parte da realidade a ser privilegiada nas observações, era necessário acompanhar as experiências diárias dos sujeitos, para *tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações* (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:26). Além disso, como aponta Sarmiento (2003:160-161), *as relações de comunicação vão-se estreitando à medida que a permanência no terreno aumenta, sendo o investigador progressivamente tomado enquanto elemento que se posiciona (...). A presença de um investigador externo introduz um cenário de complexificação das relações sociais no seu interior, sendo que esta situação só é ultrapassada quando o tempo permite uma habituação mútua a uma presença desejavelmente não interferente e muito menos avaliativa e uma familiarização distanciada que permite enxergar o pesquisador como “mais um de nós”, só que com uma tarefa própria.*

Esta presença observadora na escola ocorreu ao longo dos 4 (quatro) últimos meses do ano letivo, de setembro a dezembro de 2005. Embora tenha sido, em certo sentido, fruto do acaso, o fato de ocorrer nesta época do ano letivo permitiria considerar uma série de variáveis, tais como: os processos de avaliação formal de cada professor e o confronto desses processos nos Conselhos de Classe, especialmente quanto a possíveis aprovações ou reprovações; o estado de ânimo e, até mesmo, o estado físico dos professores, muitos deles bastante cansados a esta

altura do ano letivo; os critérios e processos de avaliação funcional, já que esta é a época em que as equipes gestoras costumam proceder a demissões e contratações, etc. Ao mesmo tempo, a implantação do Ensino Médio, embora fugisse ao escopo desta pesquisa, trazia alguns elementos importantes para a observação, na medida em que estava sendo feita pela mesma equipe gestora que vínhamos observando, trazendo profissionais externos à instituição para constituir a equipe docente do novo segmento. Como reagiriam os professores antigos, se convidados a participar deste novo trabalho? Que representações seriam elaboradas pelos que não foram chamados? Como se vê, tratava-se de momento fecundo para uma série de observações na instituição.

Paralelamente a esses aspectos, foram observados, ainda, diversos elementos que poderiam se constituir em uma espécie de *cenário* que lançasse novas luzes sobre as observações mais diretas que viessem a se constituir como foco do estudo. Assim, buscamos descrever a arquitetura e a ocupação dos espaços da escola, desde o ponto de vista funcional até seus aspectos estéticos, por entendermos que a arquitetura escolar não é neutra, mas traduz um modo de ver o mundo e a própria escola. Observamos o modo de agir dos funcionários não-docentes, especialmente por vê-los, no cotidiano escolar, tão próximos dos alunos e dos professores e, portanto, capazes de interferir de algum modo na dinâmica das relações institucionais. Estabelecemos relações numéricas que permitissem comparações entre variáveis como mensalidades, salários dos professores, tempo de docência, tempo de preparação, etc. Registramos diversos sinais que permitissem intuir, com alguma margem de segurança, o padrão de consumo dos alunos e de suas famílias, como os veículos que os conduziam à escola, seus apetrechos escolares e não-escolares (telefones celulares, aparelhos para reprodução musical, etc), entendendo que constituem como que emblemas de uma cultura de origem dos alunos, cultura esta que se relaciona diariamente com a cultura da escola e a cultura dos professores.

Em resumo, podemos afirmar que nossas observações resultaram naquilo que Lüdke e André (1986:30-31) caracterizam como *parte descritiva* (descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e comportamentos do observador) e como *parte reflexiva* (reflexões analíticas e metodológicas, dilemas e conflitos éticos,

mudança na perspectiva da observação e esclarecimentos a serem mais explorados).

O processo de observação constituiu-se numa postura de pesquisa que nos acompanhava a cada vez que comparecíamos à escola, ainda que com outra finalidade, como entrevistar profissionais ou analisar documentos. Assim é que, embora formalmente possamos trazer seus resultados em separado, sua verdadeira riqueza só se revela por ocasião do cotejo de seus conteúdos com aqueles oriundos das entrevistas e da análise dos documentos.

2.1.2 Entrevista

Para Sarmiento (2003:162-163), as entrevistas podem se parecer com um *embaraçante e perigoso exame. Por outro lado, a assunção de uma ação dramática e teatral por parte dos atores sociais é, nestas circunstâncias, particularmente favorecida, seja pelo silenciamento do que pode ser perigoso, seja pela narrativização idealizada ou ficcional da realidade.* Segundo ele,

A realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive.

Lüdke e André (1986:33-38) destacam a relação interativa que se cria na entrevista, onde quem pergunta e quem responde se influenciam reciprocamente, em especial no caso das entrevistas semi-estruturadas, devendo este discurso ser analisado e interpretado no confronto com os resultados das demais técnicas, quais sejam, em nosso caso, a observação e a análise documental, além dos próprios conteúdos das entrevistas entre si.

As entrevistas que realizamos com os professores ocorreram, ainda, tendo por propósito discutir os processos de formação continuada promovidos pela e na

instituição, especialmente buscando revelar elementos de constituição de um modo de ser professor. Para tanto, as entrevistas tiveram os seguintes eixos:

- 1) Desafios que a realidade cotidiana coloca às práticas do professor em sala de aula (especialmente aspectos característicos da classe sócio-econômica dos alunos) e sentimentos frente a estes desafios.
- 2) Formas pelas quais o professor enfrenta esses desafios.
- 3) Apoio (ou falta dele) institucional ao professor nesse enfrentamento, especialmente nos processos de formação continuada.
- 4) As relações com os colegas como espaço de aprendizagem, correção e/ou reforço de práticas pedagógicas.
- 5) A comparação dessa realidade na escola pesquisada com outra(s) escola(s) onde o professor atua.
- 6) As conseqüências deste quadro na vida pessoal e familiar do professor.

É importante esclarecer, por ora, que foram realizadas 19 entrevistas, embora o total de professores de 5ª a 8ª série fosse de 22. Um dos profissionais, pelo fato de estar se desligando da escola naquele final de ano letivo, evitou a entrevista, no que foi por mim respeitado, não insistindo em seu depoimento. Outro profissional não se mostrou à vontade para gravar a entrevista, o que levou a supervisora a promover, a meu pedido, um encontro informal entre nós, de modo a que ele pudesse expor seus pontos de vista. Como esta conversa ocorreu ao final das demais entrevistas e não acrescentou novos elementos aos dados de que dispúnhamos, ela não foi aqui considerada. Por fim, uma terceira profissional encontrava-se, por ocasião das entrevistas, assoberbada com outras tarefas da escola, tornando impossível que ela dispusesse de tempo para a entrevista.

Para que se tenha uma noção do encaminhamento das entrevistas, escolhemos uma delas para compor o Anexo 13 deste trabalho.

As entrevistas se estenderam, ainda, à Diretora Pedagógica, à Administradora, à Supervisora Pedagógica e à Psicopedagoga. Foi entrevistada, ainda, a Supervisora Pedagógica do Ensino Médio, por ter sido a responsável pela implantação gradativa do segmento de 5ª a 8ª série, até o ano anterior à realização da pesquisa.

Por fim, convém acrescentar que as entrevistas fizeram-se acompanhar do preenchimento de uma ficha (Anexo 2), onde foram coletados dados objetivos sobre cada professor, evitando que tais informações fizessem parte da entrevista,

no seu momento formal. Com isto, além da economia de tempo, foi possível relacionar variáveis que não caberiam no curso da entrevista, tais como as trajetórias familiares dos professores, seus discursos explícitos e silenciosos, além do dimensionamento de questões objetivas como renda e ocupação do tempo.

2.1.3 Análise Documental

Referindo-se à análise documental, Lüdke e André (1986:38-40) entendem como documentos diversos elementos dentre os quais destacamos aqueles de que nos utilizamos, de modo mais sistemático, no presente trabalho: o projeto pedagógico da instituição, o regimento escolar, as fichas de informações dos alunos e o caderno de avisos que acompanha as reuniões, a fim de que os professores recebam as comunicações objetivas sem necessidade de perder tempo com sua leitura. Além desses documentos, fizemos uso eventual de circulares, avisos e memorandos, com a finalidade de apoiar materialmente uma ou outra situação em estudo.

As autoras fazem referência às críticas que se apresentam ao uso de documentos. Respondem, especialmente, àquelas que consideram a utilização de documentos uma escolha arbitrária, lembrando que a própria subjetividade na escolha do que se constitui como documento pode ser um dado a ser considerado na análise.

Outra crítica, porém, merece ser aqui aprofundada, exatamente porque revelou-se, na realidade pesquisada, a ocorrência de uma situação oposta à que é criticada pela maioria dos autores. Referimo-nos ao fato de que os documentos seriam amostras não-representativas do que ocorre no cotidiano escolar, na medida em que as escolas não mantêm registros dessas ocorrências. No caso da Escola da Barra, uma das características que conduziu à opção por tomá-la como locus de um estudo de caso foi o registro escrito do cotidiano escolar. Dos diversos materiais que constituem este registro (Anexo 12), um deles mostrou-se especialmente importante na dinâmica institucional de formação continuada e constituição identitária: a ficha de atendimento ao aluno e à sua família. O

acompanhamento bastante próximo e amigável do aluno e de seu background familiar, registrado minuciosamente, a fim de ser trabalhado com os professores (dentro do que é eticamente aceitável), constitui-se em importante elemento no processo pelo qual a equipe docente pode reexaminar seu conhecimento e suas opiniões sobre cada um dos alunos, com as conseqüências diretas que este conhecimento e este posicionamento opinativo podem oferecer ao modo com que o professor se relaciona com o aluno e, conseqüentemente, à qualidade de suas práticas docentes.

Concluimos a apresentação da metodologia utilizada, lembrando que esta somente se completou quando as leituras do material de campo permitiram detectar temas recorrentes que se revelaram como os eixos interpretativos do trabalho:

Estruturas e mecanismos institucionais, estabelecidos por uma equipe de gestão pedagógica que se apóia em habilidades técnicas, relacionais e conceituais para criar e manter essas estruturas e mecanismos possibilitam a vivência de experiências significativas por parte dos professores e dos próprios profissionais de gestão.

Estas experiências vivenciadas pelos professores concretizam-se, segundo Dubet, em relações que se apóiam em três lógicas: a integração, a concorrência e a subjetivação. Estas experiências, nos diversos comportamentos e relatos, antes mesmo de formalizados nas entrevistas, revelaram-se como extremamente significativas para os professores, em seus aspectos profissional, pessoal e social.