

APRESENTAÇÃO

O trabalho de mestrado: *A sala de aula: uma análise de pesquisas produzidas na década 1989-99*, realizado em 2002, cujo objetivo foi analisar a produção de pesquisas defendidas nos anos noventa, nos programas de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), bem como descrever e caracterizar as pesquisas sobre a sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental, mostrou ser relevante dar continuidade aos estudos e aprofundar a análise das condições em que estas produções foram desenvolvidas. Com este objetivo foram realizadas entrevistas com enfoque na história de vida dos pesquisadores que procederam tais pesquisas de modo a levantar suas trajetórias e investigar os seus percursos.

Inúmeras questões apesar de terem sido apresentadas naquele momento, não puderam ser aprofundadas. Pretende-se, nesse trabalho, privilegiar algumas delas:

- a- Os desafios enfrentados durante a feitura dos trabalhos;
- b- A sala de aula na pesquisa e na vida do pesquisador;
- c- A destinação dada às pesquisas analisadas e seu impacto na sala de aula e no próprio campo pedagógico;
- d- As relações entre os envolvidos com a pesquisa: orientador, pesquisador e informantes (sujeitos pesquisados)?;
- d- O lugar do pesquisador na sala de aula e na escola observada;
- f- As condições de produção das pesquisas e o papel dos orientadores; e,
- g- As expectativas dos pesquisadores para a pesquisa educacional e para a educação em geral, entre outras.

Pesaram na escolha a experiência e os interesses profissionais da pesquisadora responsável por este projeto envolvida com questões de sala de aula há cerca de vinte anos. Nesse sentido, foi impossível abdicar das inúmeras indagações acumuladas no decorrer dessa experiência e suscitadas na pesquisa do Mestrado. Daí, o interesse em examinar mais detidamente o movimento realizado pelos pesquisadores para chegar à produção de cada dissertação de mestrado ou tese de doutoramento, em analisar os seus pontos de vista, as suas histórias pessoais e profissionais.

A escolha metodológica deve-se, de início, a uma dupla exigência: de um lado, a necessidade de obter o ponto de vista do pesquisador sobre sua pesquisa e sobre o processo

que o levou à sala de aula ainda como aluno e, mais tarde, como professor e pesquisador na área da educação. De outro lado, o envolvimento da pesquisadora com o método das histórias de vida, em 1993, no projeto de pesquisa realizado junto a professores da rede pública paulista sobre a formação contínua por meio do recurso ao método autobiográfico, o qual resultou no artigo intitulado “Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho dos professores”, publicado na coletânea *A vida e o ofício dos professores*, em 2000.

A investigação para o Mestrado, a análise sobre a produção de pesquisas, suscitou o interesse em ampliar o estudo realizado, conhecer os seus autores, bem como as formas que encontraram para desenvolver seus trabalhos, os impasses e as dificuldades por que passaram.

Portanto, no Doutorado, pretendia - se dar continuidade à investigação e entrevistar os 55 autores de teses e dissertações sobre a sala de aula no ensino fundamental e sobre a feitura de suas pesquisas, defendidas nos anos 90, na FE-USP e na PUC-SP. Isso implicou no primeiro problema operacional: encontrar os pesquisadores e convencê-los a fornecer informações sobre os seus trabalhos de pesquisa e, principalmente, sobre as suas vidas. Não se trata de tarefa fácil para um profissional iniciante no campo da pesquisa, convencer pesquisadores, na sua maioria veteranos, a abandonar suas inúmeras tarefas cotidianas e dedicar o seu tempo para pensar, recordar, conversar, relatar desejos, expectativas, sucessos, frustrações, emoções, etc., foi tarefa árdua. Contudo, tal dificuldade não surpreendeu por completo, na medida em que já se sabia por antecipação, dos problemas a serem enfrentados.

De qualquer forma, chega uma hora em que o início da pesquisa de campo se torna inevitável, inadiável. Ela se impõe e nada mais se pode fazer, a não ser lançar-se no enfrentamento do desafio iminente... e, parece ser essa a força que move qualquer indivíduo – pesquisador ou não – em seu campo de ação, campo que o seduz e atrai, sem maiores explicações. Aquilo que Pierre Bourdieu (1996) denomina de *habitus do campo*, provindo da *illusio*, uma espécie de ilusão que um campo produz sobre o agente social no interior do próprio campo, que é sempre um campo de forças, um espaço de luta constante. A *illusio* produz a adesão ao jogo enquanto tal, a aceitação dos pressupostos fundamentais de cada jogo, seja ele literário, científico ou artístico, pois o jogo vale a pena ser jogado, ser levado a sério. Para Bourdieu, a *illusio* literária, por exemplo, é essa adesão originária ao jogo literário, que funda a crença nas ficções literárias, uma condição por vezes despercebida, que é a do prazer estético, a do prazer de jogar o jogo sob efeito mesmo da crença no próprio jogo (Bourdieu, 1996: 365).

Na perspectiva de Pierre Bourdieu, a academia pode ser vista como um lugar privilegiado, específico, no interior do campo intelectual; como um lugar desconhecido, com seus diferentes jogos, símbolos, códigos e regras. Por exemplo: as leituras, as escritas, as bibliografias, os autores, etc., constituem aspectos de um caleidoscópio que é preciso decifrar para dominar as regras deste mundo singular.

A elaboração deste trabalho tem, assim, o propósito de contribuir para o avanço do conhecimento relativo ao campo acadêmico. Apresenta-se organizado em três partes e seis capítulos. Na introdução, procede-se a uma reflexão sobre a pesquisa educacional, seu desenvolvimento e alguns de seus problemas teóricos e metodológicos, principalmente no que diz respeito aos estudos em sala de aula, que começam a se desenvolver, no Brasil, somente a partir da década de 1980, e se intensificam nos anos 90. A seguir realiza-se uma incursão pelas questões teórico-metodológicas da História oral, das abordagens biográficas e de sua utilização na área da educação.

Na segunda parte do trabalho, um dos capítulos tem o objetivo de revelar o lugar social da própria pesquisadora responsável por esta pesquisa. Um breve relato autobiográfico à luz da teoria de Pierre Bourdieu, propõe mostrar o seu percurso da sala de aula ao campo pedagógico, exercício que pretende explicitar a busca de todo pesquisador para compreender-se enquanto vai compreendendo o seu objeto de pesquisa. A diferença é que, no caso, optou-se por explicitar o processo, também por orientação metodológica e recomendação teórica, assim como tomar esta experiência e o próprio texto como ponto de partida para a realização das entrevistas.

Procurou-se registrar o sinuoso caminho para encontrar cada pesquisador e cada pesquisadora e convencê-los a se tornarem um dos informantes, diante das inúmeras tarefas que assolam a vida e a profissão dessa categoria, tal como indica este estudo. Apresenta também o procedimento de realização das entrevistas e suas respectivas transcrições, a caracterização dos entrevistados, compondo um breve perfil de cada um a partir das informações por eles fornecidas.

Na última parte do trabalho, as entrevistas são analisadas a partir das questões anteriormente explicitadas. Contudo, no decorrer da pesquisa estas questões foram agrupadas em quatro temas básicos, de acordo com as revelações dos sujeitos entrevistados:

- A sala de aula na vida e na profissão docente;
- O lugar do pesquisador na sala de aula observada;
- As condições de realização da pesquisa e o papel do orientador;
- As expectativas dos informantes para a pesquisa em educação.

Nas conclusões, levando em consideração as reflexões realizadas, indica-se algumas propostas sobre a pesquisa educacional e a área de educação em geral.

1. A PESQUISA EDUCACIONAL: ALGUNS REFERENCIAIS TEÓRICOS ADOTADOS

As análises e os levantamentos realizados por ocasião do mestrado evidenciaram que a pesquisa educacional, no Brasil, só se voltou para a sala de aula e para o cotidiano escolar no fim dos anos 80 adquirindo maior volume no decorrer dos anos 90. Aparecida Joly Gouveia (1971-75), Maria B. Franco e Maria A. Goldberg (1976) Bernadete Gatti (1983), Guiomar N. de Mello (1983) José Mario Azanha (1992), Gui Berger (1992), Bernard Charlot (2006), entre outros, identificam as várias temáticas das pesquisas em Educação, no período, tecendo críticas sobre as questões de natureza metodológica. Eles observaram que os estudos mostravam-se ainda predominantemente exploratórios e descritivos, constituídos de meros levantamentos de dados e apresentando apenas resultados contrastantes, sem maiores preocupações com a utilização de conceitos e a especificação das hipóteses, o que resultava em trabalhos cujas promessas eram muito ambiciosas e os resultados deixavam a desejar.

Os autores apontavam as dificuldades que a pesquisa educacional enfrentava. Uma autora em pauta naquele momento (Mello, 1983) afirmava que a pesquisa educacional brasileira se apresentava “volúvel tematicamente e enviesada metodologicamente”, mostrando-se incapaz de contribuir para a transformação da nossa educação e, sobretudo, para a transformação da realidade social com a qual essa pesquisa dialoga e da qual é produto. De acordo com os autores, as explicações para essa situação diziam respeito, de um lado, ao modismo acadêmico que afeta os pesquisadores no Brasil; e, de outro, ao distanciamento entre os pesquisadores e as questões sociais e políticas. Nesse contexto, evidenciava-se um quadro de pobreza teórica e incoerência metodológica que, quase sempre, acabava em interpretações reducionistas, tomadas de empréstimos de outros campos, como a psicologia, a sociologia, a economia, etc.

A consulta ao estudo efetuado por Warde (1993) sobre “A produção discente dos programas de pós-graduação em educação (1982-1991)” ofereceu indicadores metodológicos importantes para a construção dos aspectos analisados. Em seu balanço, a autora conclui que a produção discente padecia de alguns males: de um lado, a falta de objetivos claros e devidamente explicitados e, de outro, o signo da improvisação, que afetava, naquele momento, as dissertações de mestrado e ameaçava as teses de doutorado. Entre as prováveis causas desses males ela aponta a grande dificuldade encontrada pelos pesquisadores para se organizarem enquanto “uma comunidade científica capaz de compartilhar objetivos

pertinentes” (Warde, 1993, p. 73) a partir de 1985. Isso não somente se repõe atualmente como se intensifica.

Sousa (1994) aponta quatro problemas de natureza diversa que caracterizam as condições de produção da pesquisa educacional quais sejam: “as condições pessoais dos alunos, as condições institucionais das universidades, o modelo de pós-graduação e a política de financiamento da pesquisa” (p. 56). A evidência maior dessas questões, de acordo com a autora, é o fato de os discentes precisarem manter atividades profissionais durante o período de realização da pesquisa, dificultando sobremaneira, ou até mesmo chegando a inviabilizar a conclusão dos estudos. A autora considera, de um lado, a influência da política de financiamento à pesquisa, que tem se caracterizado pela “descontinuidade e seletividade” (p. 56); de outro, a forma como se organiza o trabalho na universidade, em que professores sobrecarregados com atividades docentes e administrativas reservam um lugar subordinado à pesquisa.

Ainda sobre essa questão, Gambôa (1987) acrescenta que as condições de produção das pesquisas precisam ser melhores discutidas, uma vez que a estrutura da universidade na pós-graduação se reparte em dois momentos quase que estanques, a fase de integralização de créditos e a fase de elaboração da dissertação ou da tese propriamente dita. A falta de entrosamento dos conteúdos das disciplinas oferecidas e as necessidades das pesquisas evidenciam uma dicotomia entre as questões teóricas e as questões metodológicas. De acordo com o autor, a superação desses impasses implica, entre outras coisas, na reorganização das disciplinas e do modelo da pós-graduação, bem como, do sistema de orientação.

Os resultados da pesquisa *A sala de aula: uma análise de pesquisas produzidas na década de 1989-1999*, realizada no Mestrado¹, indicam que esse quadro da pesquisa educacional não só persistiu como se acentuou. A investigação mostrou o crescimento do número de estudos sobre o interior das salas de aula e a grande recorrência às metodologias qualitativas em suas diferentes abordagens: pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa em colaboração, etnográfica, entre outras. Tais dificuldades podem ser explicadas, já que os pesquisadores optaram por um objeto de pesquisa e se enveredaram por um caminho metodológico igualmente desconhecido no âmbito da pesquisa educacional.

Segundo Dlamont e Hamilton (1981), nos anos 70, houve, inquestionavelmente, uma mudança nos interesses de pesquisa e a sala de aula passou a ser o novo foco. Em vários

¹ . JESUS, L. **A sala de aula: uma análise de pesquisas produzidas na década de 1998-99**. São Paulo, 105p (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

países, os pesquisadores passam a reconhecer que é essencial a qualquer análise dos processos educacionais a apreciação e a compreensão dos acontecimentos presentes em sala de aulas. Assim, por exemplo, os resultados de certas estratégias pedagógicas, os problemas ocorridos com este ou aquele currículo no interior das salas de aulas, a eficácia ou não da formação de professores para trabalhar com determinados alunos, as relações professor/aluno, etc. Todas essas questões podem ser observadas principalmente numa sala de aula e, por conseguinte, apontam à sala de aula como um lugar, como um campo de pesquisa relevante.

No Brasil, somente em meados dos anos 80, a sala de aula começa a aparecer nos levantamentos, porém muito timidamente. E somente a partir dos anos 90 ficou evidente que as salas de aula estão sendo cada vez mais abordadas pelas pesquisas, e, se constituindo, aos poucos, em objeto de estudos no Brasil, ainda que, com atraso em relação a outros países, sobretudo os Estados Unidos e a Inglaterra (Jesus, 2002).

Com efeito, nossos estudos sobre a sala de aula encontram-se ainda muito incipientes e as condições de produção bastante precárias. Os problemas vão desde a resistência dos agentes à própria pesquisa, o que leva a confrontos e dificuldades no momento da coleta de dados, até os equívocos teóricos cometidos por pesquisadores que, ao isolarem o espaço da sala de aula do contexto social em que ela interage, identificam na figura do professor o responsável maior pelas contradições e problemas educacionais. Questões como essas decorrem do fato de os pesquisadores levarem a campo posições fechadas sobre o papel do professor, próprias de modelos construídos *a priori* como, por exemplo, o “da eficácia do trabalho docente” (Berger, 1992).

Portanto, cabe continuar perguntando: por que o pesquisador não consegue se livrar desse lugar de juiz? Qual a sua compreensão da pesquisa qualitativa? Como foram construídos os arcabouços teóricos e os pressupostos exigidos para esse tipo de pesquisa? Ou seja, ao realizarem suas pesquisas, em que condições defendem esses pontos de vista, desembocando numa lógica denominada de “lógica do enclausuramento”, que não lhes possibilita os múltiplos olhares exigidos por pesquisas dessa natureza. Que movimento é esse observado no interior do campo da pesquisa educacional?

Gui Berger (1992) afirma que a investigação nas ciências da educação nos apresenta modelos de contestação e problematização das práticas que trazem algumas implicações. Primeiro, porque enumera verdades independentes da realidade existente; verdades que servem para justificar os fins, o de contribuir para o desenvolvimento social. Depois, porque coloca o pesquisador na posição daquele que vai dizer a *verdade* para o prático, visto na posição de leigo, desprovido de qualquer saber sobre si mesmo e sobre suas ações. De acordo

com o autor, o papel do pesquisador/interpretador é justamente o de trabalhar junto àqueles que atuam, e, por isso mesmo, *sabem fazer*; é o de detalhar historicizar as práticas/saberes educacionais/escolares e, com isso, produzir um sentido de reflexão e aprimoramento desses saberes. Vejamos o que diz o autor:

O papel das ciências sociais e em particular das ciências da educação seria, em última análise, o de trabalhar o saber que as pessoas são portadoras, e não o de produzirem saberes sobre as pessoas (...) que elas não seriam capazes de fazer. (BERGER, 1992, p.25).

Nas abordagens investigativas, do tipo qualitativo-etnográfica educacional, em que a escola é considerada como espaço privilegiado para a compreensão dos processos educativos, a investigação tende a ser sempre, conforme Berger (1992), um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenômenos que todos nós experienciamos. Com isso, o autor adverte que a investigação em ciências da educação tornar-se-ia mais independente de disciplinas como psicologia e sociologia, sempre tomadas como pressupostos para essas ciências (Berger, 1992). O que nos coloca um outro tipo de problema: se nas pesquisas tradicionais o método é o que garante certo distanciamento entre o sujeito que investiga e o agente social, ou a situação investigada; na pesquisa qualitativa o sujeito que eu investigo não é alguém que se deixa simplesmente observar, mas, sim, alguém que, com certeza, pode questionar acerca do próprio processo de investigação. Ele pode, por exemplo, perguntar: que tipo de resposta interessa? O que fará com tais informações sobre mim e sobre meu trabalho? Que tipo de jogo é esse?

Tais paradoxos seriam alguns dos motivos pelos quais os professores, muitas vezes, resistem às investigações e pesquisas em suas salas de aulas e na escola. Pois se, de um lado, as pesquisas caracterizam e definem a profissão docente, precisando sua ação e demarcando seus espaços, por outro lado, elas podem fragilizar o seu discurso ao expor suas fragilidades e inseguranças, afirma Berger. Principalmente se pensarmos nas marcas registradas pelas situações burocráticas e relações autoritárias vivenciadas no interior da escola.

A complexidade que envolve o objeto das ciências da educação é grande. Com isso, o investigador precisa apreender o sentido da situação, para que esta tenha sentido para ele, e isso só se torna possível com os significados que lhe são colocados pelos agentes sociais (Berger, 1992).

Com efeito, neste projeto, nossa aposta foi a de que os pesquisadores entrevistados reconstituíssem cada detalhe do seu passado, na perspectiva do presente. Nosso intuito, com este procedimento foi o de precisar um ponto de partida e de vista capaz de revelar questões que engendram a pesquisa educacional. O pesquisador ou pesquisadora, ao contar sua história, pôde recriar um tempo e uma realidade com aproximações e distanciamentos, memórias e esquecimentos, capazes de revelar alguns desses impasses da pesquisa educacional, bem como alguns embates por que passa em sua entrada e permanência no campo pedagógico.

Bourdieu (1983) observa que o campo científico define a posição dos pesquisadores, dos métodos e das estratégias científicas utilizadas, impondo uma definição de ciência ao agente iniciante, na luta pelo reconhecimento. Não lhe resta muito a fazer senão cumprir as regras do campo. Para o autor, o campo é sempre um lugar de luta desigual entre os agentes dominantes (veteranos) e dominados (iniciantes). Em certas condições, a própria lógica do campo exerce desvio sistemático dos fins que transformam a busca dos interesses científicos.

Outro ponto a ser considerado sobre isto, que nos permite avaliar melhor essa questão, é o problema da má qualidade da pesquisa educacional analisado por Jose Mario Azanha (1992). Para ele, essa idéia de má qualidade da pesquisa educacional é assentada no reconhecimento do escasso valor prático dessa pesquisa, afirmando ainda que para examinar um pouco mais detidamente a questão é preciso assinalar a ambigüidade da expressão, indagando o que significa de fato e como se pode reconhecer a má qualidade de uma pesquisa. Seria por suas falhas metodológicas, as quais consistiriam em inadequados registros de observações, invalidade dos instrumentos de coleta de dados, imprecisão conceitual, argumentações incoerentes, etc? O autor observa que esses pontos podem até ser levado em conta para se concluir que uma pesquisa é de má qualidade. Contudo, argumenta, esse não é um caminho capaz de postular tal veredicto. Segundo Azanha (1992), se não houver cautela e forem tiradas conclusões apressadas a esse respeito, corre-se o risco de se cometer um erro lógico e histórico. Refere-se aos inúmeros casos de investigações clássicas que, avaliadas em termos dos padrões científicos vigentes na época, exibiam graves problemas, e, no entanto, deram grandes contribuições à ciência. Cita, como exemplo, as descobertas das luas de Júpiter, por Galileu, rejeitadas pelos astrônomos, pois o telescópio era considerado um instrumento de fundamentos científicos pouco esclarecidos.

O autor adverte exemplos dessa natureza não devem servir para justificar a displicência metodológica, mas apenas para evidenciar que as falhas metodológicas não são uma indicação segura de ausência de valor científico em uma investigação,

(...) Somente uma perspectiva histórica permitirá ajuizar em situações concretas se eventuais falhas metodológicas afetaram ou não o valor científico da investigação, porque, embora as falhas anteriormente indicadas e outras sejam abstratamente abomináveis para qualquer comunidade científica, a simples identificação dessas falhas em situações específicas daria margem a complicadas e intermináveis disputas sobre a adequação dos critérios a serem utilizados para essa identificação. A noção de falha metodológica vincula-se à idéia de violação de regras e transgressão de normas. Nesses termos, ou se postula que as regras e normas transgredidas numa particular situação pertencem a um código metodológico universalmente aceito, ou se instala uma interminável discussão sobre se a violação ocorrida constitui ou não uma falha metodológica. É nesse ponto que constitui a quase impossibilidade de passar de considerações abstratas sobre a qualidade científica de pesquisas para avaliações numa particular situação concreta. Por mais amplo que possa ser o consenso em torno de determinada regra, abstratamente considerada, não há critérios gerais para decidir inequivocadamente, em qualquer caso concreto, se a regra foi mesmo violada ou até que ponto a violação é tolerável sem comprometimento de um padrão científico desejável de investigação (AZANHA, 1992, p.17).

Com isso, o autor nos coloca que o problema metodológico não deixa de ser também um problema político no interior do campo científico. Ele sustenta que existe uma lógica da comunidade científica que regula e legitima as regras metodológicas.

Assim, os equívocos teórico-metodológicos que acometem os pesquisadores em Educação não podem ser tratados simplesmente como um desvio de um ou de outro, isoladamente, mas sim como *uma lógica implícita no campo pedagógico que articula tais equívocos*. Vale lembrar aqui que, a despeito das indefinições ou inconsistência metodológica dos pesquisadores em educação que esse parece ser um problema estrutural do próprio campo. Na opinião de Bernard Charlot a pesquisa educacional padece da falta de identidade.

Antes de enveredarmos pelos argumentos de Bernard Charlot a respeito das indefinições do campo da educação e da pesquisa educacional, é preciso abrir alguns parágrafos para explicitar a questão específica da pedagogia, uma vez que esta tem sido alvo de diferentes confusões e entendida, ao mesmo tempo, por educação, pedagogia e ciências da educação tanto pelo próprio Charlot quanto na visão geral. A esse respeito, é possível encontrar nas idéias de Èmilie Durkheim, em especial no texto “Natureza e método da pedagogia”, alguns elementos que contribuam para “limpar” um pouco esse terreno.

De acordo com Durkheim,

(...) o que é a pedagogia senão a reflexão aplicada o mais metodicamente possível às questões da educação, tendo em vista regular seu

desenvolvimento? Sem dúvida que não temos entre as mãos todos os elementos que seriam desejáveis para resolver o problema: mas isso não é razão para não tentar resolvê-lo, uma vez que precisa ser resolvido. Não há, pois, outra coisa a fazer que não seja coligir o mais possível os fatos instrutivos que temos e interpretá-los com o máximo de método que aí pudermos colocar, a fim de reduzir ao mínimo as possibilidades de erro. É este o papel do pedagogo. Nada é tão vão e estéril como esse puritanismo científico que, sob pretexto de que a ciência não está feita, aconselha a abstenção e recomenda aos homens que assistam como testemunhas indiferentes, ou pelo menos resignadas, à marcha dos acontecimentos. Ao lado do sofisma da ignorância, há o sofisma da ciência que não é menos perigoso. Sem dúvida, ao agirmos nestas condições, corremos riscos. Mas a ação implica sempre riscos; a ciência, por mais avançada que possa estar, não saberá suprimi-los. Tudo o que nos podem pedir é para colocar quanto temos de ciência, por imperfeita que seja, e quanto temos de consciência, a prevenir riscos. E é precisamente nisto que consiste o papel da pedagogia. (DURKHEIM, 2001, p. 83)

Com essa afirmação, o autor conceitua e define os objetivos da pedagogia e garante que, se em outras épocas ela foi desnecessária, tende a tornar-se cada vez mais uma força contínua da vida social. Entende que para a reflexão pedagógica produzir os efeitos necessários é preciso que seja submetida a uma cultura apropriada, a uma cultura pedagógica, a começar pela história do ensino, dos sistemas escolares, a história das doutrinas pedagógicas, etc. Para ele a história da pedagogia não deve ser separada da história do ensino. A cultura pedagógica deve ter uma base amplamente histórica, pois somente desse modo pode escapar às acusações que tem sofrido. De acordo com Durkheim, muitos pedagogos edificaram seus sistemas abstraindo-se da realidade anterior existente. Assim, recomenda o autor:

(...) é preciso menos arrebatamento passional e unilateral, e, pelo contrário, mais método e um sentimento mais presente da realidade e das dificuldades múltiplas às quais é necessário fazer face. É este sentimento que dará uma cultura histórica bem interpretada. (DURKHEIM, 2001, p. 89)

A partir dessas perspectivas, pode-se entender melhor as questões levantadas por Charlot sobre a especificidade da educação como campo de conhecimento e de pesquisa, bem como as confusões vêm sofrendo. Sobre isto, Charlot (2006) afirma que nem mesmo os próprios professores universitários e pesquisadores têm acordo em seus pontos de vistas. Os universitários que atuam nos departamentos, institutos, faculdades de ciências de educação ou em cursos de pós-graduação em educação não estão de acordo sobre a existência de uma

disciplina específica chamada *ciências da educação* ou *educação*. Na opinião do autor, há três posições possíveis: em primeiro lugar, os departamentos, faculdades, etc., que são apenas espaços institucionais nos quais colaboram especialistas de diferentes áreas, como sociólogos, psicólogos, matemáticos ou geógrafos que se interessam pelo ensino, além dos pedagogos especializados em pedagogia - os quais, de acordo com o autor, não se sabe bem precisar o que são, mas que parecem estar ligados a questões práticas. Embora tais pessoas trabalhem nos mesmos ambientes e/ou pesquisem nas mesmas estruturas da pós-graduação, isso não quer dizer que exista uma disciplina, um campo de pesquisa específico chamado *educação* ou *ciências da educação*, pois embora exista uma realidade institucional, administrativa e organizacional, essa realidade de pesquisa não tem existência epistemológica específica. Para ele, em um departamento de educação e mesmo na pós-graduação existe uma pesquisa em sociologia da educação, em psicologia da educação, em didática do ensino da matemática, mas não existe a pesquisa educacional e, sim, a pesquisa sociológica, psicológica, didática, etc., sobre temas ligados à educação. Por conseguinte, o problema da especificidade da disciplina educação permanece não resolvido.

O segundo ponto que Charlot analisa consiste na idéia de uma *cultura comum*. Quando se trabalha em um departamento de psicologia, por exemplo, interessa-se prioritariamente pelo que é publicado na área de psicologia, o que inclui outros temas além da educação. Ao passo que, quando somos psicólogos educacionais em um departamento de ciências da educação, interessamo-nos, sobretudo, por aquilo que se publica sobre educação, estando aí incluídas áreas diferentes da psicologia. Assim, de acordo com esse autor, em um departamento e/ou em uma pós-graduação, nas "ciências da educação", pode-se construir pouco a pouco uma cultura comum, fortemente inter ou transdisciplinar, ao permitir que as questões sejam colocadas de outro modo, produzindo assim uma especificidade das pesquisas desenvolvidas nas faculdades de educação. Isso pode estabelecer o consenso entre aqueles que dão importância ao fato de trabalhar no mesmo campo, "a educação". Ainda que se continue a definir por sua disciplina de origem ou sonhemos com a construção de uma disciplina específica denominada *educação*, podemos concordar com essa idéia de cultura comum e com o fato de que ela introduz certa especificidade nas pesquisas feitas na pós-graduação em educação, desde que os produtores se interessem pelo que fazem seus colegas, que leiam o que eles produzem, promovam-se debates e que se tenham projetos comuns (Charlot, 2006).

O autor, ao examinar a pesquisa em educação ou sobre educação, sua especificidade, seus desafios, os elos entre os conhecimentos, práticas e políticas, aborda o tema por meio de três questões sucessivas. Primeiro pelo modo como os próprios pesquisadores respondem a

essa questão; segundo, pela análise dos diferentes tipos de discursos produzidos atualmente sobre a educação e suas características; e terceiro, discutindo a singularidade de uma disciplina original, que permanece em construção, denominada ciências da educação ou educação, e o que se pode fazer para permitir o avanço e valorizar a especificidade e a originalidade da pesquisa em educação. Segundo Charlot, uma ciência jamais pode surgir em um espaço vazio; uma ciência é sempre construída conquistando espaço no qual já havia outro tipo de discurso. Por exemplo, a sociologia ocupa um espaço onde antes havia discursos filosóficos, psicológicos e políticos.

1. 1 OS DIFERENTES TIPOS DE DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO

No inventário que constrói a respeito dos atuais discursos sobre educação, Charlot distingue alguns tipos principais, aos quais recorreremos para dar seguimento à argumentação desenvolvida neste trabalho:

1.1.1 Os discursos que negam o interesse ou a legitimidade de um discurso científico específico sobre a educação.

1.1.1.1 O discurso espontâneo.

O discurso vindo daqueles que, baseados em uma experiência de educação (a sua ou a de seus filhos) afirma que "sabe" ou acha que sabe alguma coisa. O sociólogo acredita que não se pode confundir ter uma opinião (dizer o que acreditamos, a partir de uma experiência pessoal) e produzir um saber (um discurso no qual a significação das palavras é controlada, no qual levamos em conta diversas formas de colocar o problema, vários pontos de vista, apoiados em provas que podem ser verificadas por qualquer um). Para CHARLOT (2006), o pesquisador em educação deve sair da esfera da opinião e entrar no campo do conhecimento. Com frequência, constata o autor, os pós-graduandos desenvolvem uma pesquisa para mostrar aquilo que eles já sabem de antemão, quando, de início o mais importante em um projeto de pesquisa são as perguntas (o problema) que ninguém sabe responder e o como fazer para resolver tais perguntas, ou, pelo menos, quais os pontos de partida para se chegar até elas. Um discurso científico sobre a educação, afirma ele, precisa controlar seus conceitos e se apoiar em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso, mas é

preciso sustentar que há diferentes formas de rigor. Essa idéia é bastante fértil para a convivência, para o trabalho conjunto e os debates em um departamento de ciências da educação ou em uma pós-graduação em educação, em que é necessário aceitar a diversidade como riqueza, incluindo-se aí a diversidade epistemológica e metodológica. Assim, é preciso que cada forma de rigor obedeça às regras e deva ser controlada por uma comunidade científica. Ao se optar por fazer uma pesquisa com *qui quadrados* ou *pesquisa-ação*, por exemplo, há normas a respeitar, o que não consiste (como se supõe com frequência) em agir e dizer que fazemos pesquisa porque refletimos e escrevemos sobre a ação que fazemos. Existem normas de produção científica, elas podem ser diversas em relação a alguns pontos, e, por vezes, até conflitantes, mas essas normas existem. Se não há regras, ou se não há uma comunidade para controlá-las, não há mais pesquisa, há uma conversa “de botequim” sobre a educação (Charlot, 2006).

1.1.1.2 O discurso do "prático".

Prático é aquele que opõe sua prática às teorias, garante o autor, com o argumento de que ele pode apresentar resultados enquanto o teórico só pode falar. É preciso sair dessa pseudo-oposição entre teoria e prática. Na verdade, aquilo que o prático opõe à teoria, não é como ele acredita sua prática e sim o seu discurso sobre a sua prática. Charlot observa:

(...) Por exemplo, a noção de carências. O prático diz que "vê" carências, ou deficiências, em sua classe, o que, por definição, é impossível, pois a "carência" é uma falta, uma ausência, um não-ser que não podemos "ver", mas somente identificar por uma comparação, o que pressupõe pensamento, uma interpretação do mundo. No que se considera confronto entre teoria e prática, há, na verdade, dois discursos que se confrontam (CHARLOT, 2006, p. 11).

Para o autor, é possível interpelar os dois discursos, o do prático do ponto de vista de seus conceitos e, o discurso do teórico, do ponto de vista de seus dados, e se há maior ou menor concordância entre esses dados e as situações reais nas quais os professores e profissionais trabalham. O prático pode sempre contestar os dados do pesquisador, dizendo que eles não têm qualquer relação com as condições nas quais trabalha as condições nas quais trabalha um professor "normal". Segundo Charlot, o pesquisador, por sua vez, precisa prestar atenção ao professor "normal", desvencilhando-se da idéia de que para ser um bom

profissional na área da educação e do ensino é necessário ter qualidades que são, na verdade, as de um santo ou de um militante.

O contexto em que atua o professor brasileiro, de acordo com Bernard Charlot, é o do trabalho em uma escola pela manhã e, em outra, à tarde, receber salários muito baixos e, com frequência (mesmo havendo exceções), ter feito o vestibular para o curso de pedagogia porque era o mais fácil em determinada universidade. De modo que, para ele, é fundamental pensar nesse profissional real, e não em um professor ideal. Conseqüentemente, o pesquisador deve controlar com bastante cuidado os dados que utiliza, e sua relevância em relação às condições de trabalho do docente real.

Por um lado, para o autor, a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate, que deve, ele próprio, ser analisado; de outro, a recusa do pesquisador ou do professor universitário de confrontar as teorias que ele ensina com as situações e práticas do professor ou do formador levanta suspeitas sérias sobre o valor de suas teorias, incluindo-se aí a questão do valor do ponto de vista da verdade. Não se trata de dar "receitas" sobre modos de fazer, que funcionem de imediato e só precisam ser aplicados. A prática é sempre contextualizada, e uma receita nunca funciona. Entretanto, afirma o autor,

(...) podemos e devemos definir técnicas a partir dos conhecimentos que a pesquisa produz e que ensinamos. Ou seja, modos de fazer, procedimentos, cujos fundamentos e limites de validade foram explicitados. Devemos responder à questão "como fazer?" explicando que, munidos dessas técnicas, cada professor deverá reinventar sua prática no contexto em que atua. (CHARLOT, 2006, p. 11)

1.1.1.3 O discurso dos "antipedagogos". E também dos didatas e de alguns filósofos

Nesse discurso, a educação é vista como o encontro entre a razão humana e os conhecimentos. Como todo ser humano é dotado de razão, o problema educativo é permitir o encontro das pessoas com o conhecimento. Charlot observa que é um erro acreditar que a simples apresentação do conhecimento põe a inteligência em movimento. A seu ver, é preciso acompanhar o acesso dos jovens ao conhecimento:

(...) a questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende. No direito, a Razão é universal, mas, na verdade, ela não é mobilizada espontaneamente,

imediatamente e, da mesma forma, para cada indivíduo que encontra uma oportunidade de aprender. O problema pedagógico fundamental está aí: obter, de uma forma ou de outra, uma mobilização intelectual do aluno. (CHARLOT, 2006, p. 12).

1.1.2 O discurso pedagógico

Aquele que, segundo o autor, trata especificamente da educação e pode ser confundido com o discurso das ciências da educação. Para ele, é preciso diferenciar aquilo que a pedagogia deveria ser e poderia ser daquilo que consideramos como sua essência. Quando se considera aquilo que historicamente foi, as pedagogias que surgem, com esse nome, em tal ou qual época, nos damos conta de que elas têm uma característica fundamental: elas unem diretamente os fins e as práticas (ou técnicas). Assim, diz Charlot:

(...) Há uma pedagogia tradicional (que não tem nada a ver com aquilo que recebe essa denominação e que é menosprezado no Brasil...), uma pedagogia Montessori, uma pedagogia Freinet, uma pedagogia Paulo Freire, etc. Cada uma é um conjunto de fins ligados a uma concepção filosófica e muitas vezes política, da infância e do homem, e traduzidos em práticas específicas. A pedagogia não é fundamentalmente um campo de saberes, é um campo de axiologia prática, poderíamos dizer um campo de valores com os meios de colocá-los em ação, ou um campo de práticas ordenadas para determinados fins. Nesse sentido, muito mais que conhecimentos, a pedagogia produz descrições, relatórios de experiências, manifestos. Porque tem sempre um lado prático e militante, ela é objeto de experimentações, de debates, de pesquisa-ação, e produz mais convicções, instrumentos e inovações do que conhecimentos demonstrados. (CHARLOT, 2006, p. 12)

Tal concepção, segundo ele acredita, não vem depreciar a pedagogia, mas, ao contrário, constatar que ela está centrada nas práticas e nos fins, bem como no elo entre os dois, e não nos saberes. E, dessa maneira, ela pode veicular saberes obscuros, implícitos, ligados a práticas interessantes para a pesquisa. Para ele, as pedagogias "novas" foram construtivistas a mais de meio século antes do surgimento do termo "construtivista".

1.1.3 Os discursos "dos outros"

São aqueles discursos sobre a educação produzidos por disciplinas das ciências humanas, principalmente a psicologia e a sociologia, as quais, segundo o autor, dominaram

por bastante tempo a área da educação e ocupam, ainda hoje, um espaço significativo. Por exemplo, o discurso "construtivista" não se desenvolveu no campo da educação, mas surgiu fora dele. Seus principais teóricos são Piaget, Bachelard e Vygotsky. Piaget pode ser considerado um psicólogo, mas é, originalmente, biólogo e lógico, e se utiliza dos processos de assimilação e de acomodação, pensados com base num modelo biológico, que constroem pouco a pouco as estruturas lógicas da inteligência. Bachelard, historiador das ciências e epistemólogo, estudou a formação do pensamento científico. Vygotsky era inicialmente um teórico da literatura. Nenhum desses autores são pesquisadores em educação, seus projetos científicos são outros. Logo, afirma Bernard Charlot o discurso dominante atualmente no campo da aprendizagem vem de outros campos de pesquisa.

Um outro exemplo desse tipo de discurso é o da sociologia da reprodução, que vem há duas gerações convencendo os professores de que a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, supondo, ainda que não diretamente, que os professores servem para pouca coisa ou nada podem. De acordo com o autor, os professores, por sua vez, teriam apreciado esse discurso, já que com isso puderam, no mínimo, dividir a culpa pelo fracasso escolar com a sociedade. Embora essa idéia não seja de todo equivocada, pois quando o professor e o aluno fracassam é também uma falha da sociedade, e esse discurso, por sua importância, não possa ser descartado, ele não deve ser confundido com o discurso educacional.

1.1.4 Os discursos políticos

Bernard Charlot observa que os discursos políticos são de vários tipos e analisa aqui dois exemplos que ele considera como os principais: o dos militantes e o das instituições internacionais.

1.1.4.1 O discurso dos militantes

O discurso militante apóia-se, com freqüência, na sociologia da reprodução e, atualmente, na crítica da globalização neoliberal, cujos fundamentos são corretos. As crianças são socialmente desiguais, no que se refere à escola; o neoliberalismo considera a educação como uma mercadoria, e não como um direito. Contudo, ao utilizar-se de explicações amplas, "macros", para dar conta da amplitude do fenômeno, "do micro ao macro", tende a ignorar as

diferentes ordens e escalas dos fenômenos, ou seja, não há pesquisa possível, pois a resposta já está dada. Para explicar melhor essa questão, o autor cita o caso da violência nas escolas, e a justificativa de que ela ocorre em razão da pobreza. Para ele, há efeitos claros da violência do bairro sobre a escola, mas não se pode ignorar o fato de que existem escolas pouco violentas em bairros violentos e que entre as crianças pobres só uma pequena minoria é violenta. Ou seja, para Charlot, a pobreza não é explicação suficiente para a violência dentro da escola; é preciso que haja pesquisa que levantem dados que fundamentem melhor os discursos políticos, inclusive quando são politicamente corretos.

Nesse caso, os desafios que o autor considera urgente enfrentar na pesquisa em educação, no Brasil, é o de integrar a educação enquanto portadora de uma dimensão política, e o de recusar como pesquisa análises que tragam dados pouco precisos e argumentos muito genéricos. Charlot observa:

(...) Articular as análises "macro" e "micro" é um desafio fundamental da pesquisa em educação, no mundo inteiro. Explicar diretamente o "micro" pelo "macro", ou o "macro" pelo "micro", é um erro epistemológico e metodológico, que deve ser tratado como tal, quaisquer que sejam as boas intenções políticas desse erro. (CHARLOT, 2006, p.14)

1.1.4.2 O discurso das instituições internacionais

Aqueles discursos que se difundem pouco a pouco nos círculos dirigentes, e, em seguida, junto aos jornalistas, e, por meio deles, na opinião pública. Para Charlot, as principais agências de produção de discursos políticos sobre a educação são a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BIRD), que segue a mesma linha. Sobre a última declara Charlot:

(...) ocupa-se da educação desde o final da década de 1950, (mais precisamente, depois do lançamento do Sputnik russo). Foi dela que surgiu a reforma da matemática moderna. Foi dela que, ao longo dos anos de 1980, surgiu o discurso sobre a "qualidade" da educação. Foi dela que se originou a proeminência atual da questão da avaliação. Ela construiu e divulgou, há mais de vinte anos, uma ideologia que se tornou dominante entre os políticos, em que as palavras-chave são "qualidade", "eficácia", "avaliação". Trata-se de um discurso do domínio e da transparência: saber tudo, controlar tudo, prever tudo, como o Panóptico de Bentham e de Michel Foucault. Trata-se também, com frequência, de um discurso que acredita que a inovação é, em si, um progresso (CHARLOT, 2006, p.14).

Embora tal discurso não seja automaticamente neoliberal, já que o alcance da qualidade e da eficácia no ensino seja urgente no campo da educação, ele pode se tornar rapidamente neoliberal:

(...) basta supor, como faz o Banco Mundial, que só a privatização do ensino e a constituição de um mercado da educação podem assegurar a qualidade e a eficácia da educação (...). O discurso neoliberal de certas organizações internacionais é ainda mais perigoso para o pesquisador quando vem acompanhado por instrumentos de poder: a difusão de temas que, repetidos, se impõem com uma pseudo-evidência, a encomenda de pesquisas por instituições públicas, as verbas e bolsas para equipes de pesquisadores (CHARLOT, 2006, p. 14).

Para Bernard Charlot, é nesse contexto que residem às dificuldades com que um jovem pesquisador se defronta quando se engaja em pesquisas em educação. Depara-se com um campo completamente saturado de discursos; para qualquer questão já há uma resposta, prática ou política, discursos teóricos, poderes intelectuais constituídos; a defesa de conceitos confunde-se, mais ou menos, com a conquista de postos e de poderes, dificultando o surgimento de novas questões e a realização de pesquisas.

Outro problema mencionado pelo autor é o da pressão, ainda que difusa e implícita, exercida sobre a escolha dos objetos de pesquisa. E explica que há objetos, aos quais denomina de “sociomidiáticos”, foco da atenção da opinião pública, de políticos e jornalistas que aparecem como questões importantes, que têm de ser resolvidas (e aí, o que faz a pesquisa?). Evidentemente, é grande a tentação de tomá-los como objetos de estudo, principalmente porque as verbas são destinadas a eles:

Trata-se de objetos de discurso, socialmente relevantes, mas que não são, enquanto tais, objetos de pesquisa. Hoje em dia, os principais são: o fracasso escolar, a violência na escola, a cidadania, a parceria educativa, a qualidade da educação, a avaliação, e ainda, sem nunca sair de moda, a formação de professores. Seria interessante fazer uma análise de conteúdo, especialmente a partir dos títulos dos projetos de pesquisa educacional financiados pelos órgãos científicos e universitários brasileiros, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sobretudo. Isso permitiria identificar os temas que são apoiados, valorizados, considerados prioritários numa dada época, e saber se se tratam de objetos científicos ou sociomidiáticos. Podemos fazer uma pesquisa partindo de temas sociomidiáticos que não são apenas simples efeitos da moda, mas que remetem a problemas sociais fundamentais. Porém isso pressupõe que se defina, a cada momento, um objeto de pesquisa, pois esses temas não são, e não podem ser, enquanto tais, objetos de pesquisa. (...) O objeto da pesquisa assim definido pode ser pensado em relação a uma disciplina: filosofia, sociologia, psicologia, história, etc., da educação, ou didática desta ou daquela

matéria. Essas pesquisas, evidentemente, têm seu lugar em uma pós-graduação em educação. Também podem ser pesquisas de um tipo mais pedagógico, que investigam os vínculos entre fins e práticas, mais do que produzem conhecimento. Podemos ir além, e ter a ambição de construir uma disciplina – educação ou ciências da educação – que tenha uma especificidade e conceitos próprios? Não se trata de construir a partir do nada. Hoje já existem muitas pesquisas em educação que não sabemos muito bem onde enquadrar. Mas elas continuam esparsas, justapostas, em vez de articuladas. Não sabemos bem se se tratam de objetos estranhos, misturados, fora dos padrões, ou produtos de uma disciplina que ainda não existe (CHARLOT, 2006, p. 14, 15).

Tomando por bases as considerações de Charlot, esta pesquisa procura acolher e examinar as histórias de vida escolar de pesquisadores que desenvolveram pesquisas em sala de aula na década de 1990, com a finalidade de conhecer os motivos que os levaram a desenvolver tais pesquisas, a escolher tais temas e percursos teórico-metodológicos. Propõe-se, enfim, analisar as condições de produção dessas pesquisas localizadas por ocasião de nosso trabalho de mestrado, reconstituir o caminho trilhado pelos pesquisadores entre a sala de aula como espaço de aprendizagem e trabalho e a sala de aula como objeto de estudo.

A reflexão que fizemos neste capítulo buscou esclarecer alguns aspectos da pesquisa educacional, os seus problemas teóricos e de método, assim como indicar a ampliação dos estudos sobre o tema. No próximo capítulo, pretende-se realizar uma reflexão sobre questões relacionadas à História Oral no Brasil e a utilização das histórias de vidas e do método biográfico como instrumento de investigação, procurando situar historicamente o método autobiográfico e a sua integração nos trabalhos em Educação.

2. HISTÓRIA ORAL, HISTÓRIA DE VIDA E O MÉTODO BIOGRÁFICO: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.

2.1 O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO E AS HISTÓRIAS DE VIDA

O método autobiográfico e as histórias de vida, como recurso de investigação, possibilitaram o levantamento de informações relevantes para a compreensão do campo da pesquisa educacional acadêmica, principalmente no que diz respeito ao movimento de seus autores no decurso de suas vidas, objeto a que nos propomos a analisar. O nosso objetivo consiste em conhecer o caminho que resultou em cada uma das dissertações de mestrado e teses de doutorado, localizadas e analisadas como produção sobre sala de aula das séries iniciais, na década de noventa. Utilizamos como referenciais teóricos as contribuições de Thompson, Nóvoa, Ferrarotti, Sanchez-Gamboa, Catani, entre outros autores estrangeiros e nacionais.

O ponto de partida foi a coletânea intitulada *O método (auto) biográfico e a formação*, organizada pelos autores Antônio Nóvoa e Mathias Finger (1988), com a participação de autores como Adèle Chené, Pierre Dominicé, Franco Ferrarotti, Christine Josso, Gaston Purneau, publicada em Lisboa, com o objetivo de dar a conhecer ao público interessado pela problemática das Ciências da Educação reflexões sobre a utilização das histórias de vidas, do método biográfico ou das biografias educativas, conforme designações dos diferentes autores aí envolvidos, como instrumento de investigação e de formação. Esta coletânea de textos, segundo seus organizadores, procura tanto situar historicamente o método autobiográfico e a sua integração no campo das ciências sociais e humanas quanto fundamentar as experiências de utilização das histórias de vida no domínio da investigação e da formação.

De acordo com Nóvoa e Finger (1988), o debate em torno da utilização desse método pelas Ciências da Educação é recente. Segundo eles, essa perspectiva metodológica surge no final do século XIX, na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez, de forma sistemática, pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago, nos anos vinte e trinta. Desde então, vêm se desencadeando importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas e, ainda hoje, observa-se uma luta intensa pelo reconhecimento de seu estatuto científico no campo da Sociologia, enquanto que nas Ciências da Educação não provocou grandes alardes. Conforme observam os autores:

(...) a introdução do *método biográfico* no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo intuitivo a importância do *método biográfico*, que se veio a revelar não apenas um *instrumento de investigação*, mas também (e sobretudo) um *instrumento de formação* (NOVOA & FINGER, 1988, p. 13. Grifos do autor).

Na opinião de Ferrarotti (1988), o interesse crescente pelo uso do método biográfico no campo sociológico responde a uma exigência dupla. De um lado, a necessidade de uma inovação metodológica provocada pela crise generalizada das metodologias clássicas das Ciências Sociais e, de outro lado, o surgimento de uma nova antropologia, que desse conta da necessidade de uma ciência das *mediações*, no momento em que as explicações estruturais por meio de categorias muito gerais já não satisfaziam. Para ele:

As pessoas querem compreender a sua vida quotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhes impõe. Deste modo, exigem uma *ciência das mediações* que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microsociais. (FERRAROTTI, 1988, p. 20. Grifos do autor).

Ou seja, a sociologia clássica mostrava-se impotente para responder à reivindicação de uma ciência que fizesse a mediação entre as ações e a estrutura, entre a história individual e história coletiva. Nesse contexto, o método biográfico se apresentava como alternativa para se realizar tais mediações situando-se “numa encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem” (Ferrarotti, 1988, p. 19). Contudo, o método autobiográfico apresenta seus exageros, garante o próprio Ferrarotti, que adverte para os usos chamados por ele “escandalosos” que os sociólogos fizeram das biografias. Tal escândalo dizia respeito a uma série de equívocos cometidos pelos pesquisadores na utilização dos recursos biográficos, que se procura explicitar a seguir.

Primeiro, a tentativa de tratá-lo como um “método científico”, buscando estabelecer hipóteses prévias e quantificar seus produtos sem atentar para o caráter subjetivo do conhecimento contido na biografia. Vejamos o que diz o autor:

Uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Baseia-se em elementos materiais, na maioria dos casos, **autobiográficos** e, portanto exposto a inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se observa e que se reencontra. Situa-se freqüentemente no quadro de uma interação pessoal (entrevista). (FERRAROTTI, 1988, p. 21. Grifos do autor).

Outro aspecto, dessa utilização do método, que tanto chamou a atenção do autor, foi a sua redução a um conjunto de “materiais biográficos justapostos”, a protocolos de conhecimento sociológico ou, ainda, a fichas sociológicas personalizadas, desconsiderando seu valor heurístico e quebrando a unidade sintética, desde os anos 50. Para Ferrarotti, são muito poucos os elementos quantificáveis de uma biografia, já que esta é inteiramente de domínio qualitativo, de modo a ser impossível aplicar-se a ela a lógica do método experimental. Ou seja, trata-se de um método subjetivo, qualitativo, distante de qualquer esquema hipótese-verificação. Vejamos o que ele observa sobre isso:

(...) de uma série de biografias ‘extraí-se’ elementos, problemas, hipóteses e informações. Uma segunda fase de investigação ultrapassará e reintegrará tudo isto num quadro interpretativo mais vasto, que uma metodologia **realmente** científica se encarregará de verificar. Utilizam-se as biografias “para saber”, insiste-se em não as considerar como um **saber organizado**, mas crítico, que é preciso aprender a decifrar. (FERRAROTTI, 1988, p. 22. Grifos do autor).

Um outro aspecto ainda lembrado por ele foi o de reduzir os processos colhidos a simples “fatia de vida” utilizada como exemplo, ilustração ou caso, num quadro interpretativo mais elevado de abstração. Para o autor, isso atribui ao método biográfico um empobrecimento epistemológico, pois reduzir o concreto a exemplos seria tomar como valor de conhecimento somente aquilo que é generalizável, tal como no axioma Aristotélico “só existe ciência no geral”. Enquanto a especificidade irrepetível de um fato seria do domínio do irracional, do acaso, a singularidade de uma história individual que a torna única, passa a ser, de certa forma, um obstáculo, um resíduo sem interesse científico. Assim para Ferrarotti:

Esta redução da biografia a uma justaposição de informações e a uma exemplificação, faz-nos voltar ao que chamamos uma aposta epistemológica. Os dois elementos que fazem à especificidade da biografia constituem

obstáculos que temos que contornar ou que ultrapassar. A subjetividade e a exigência da anti-nomotética da biografia, define os limites da sua cientificidade; são as suas características imanes, **a despeito das quais**, o método biográfico conserva apesar de tudo algum valor heurístico. (FERRAROTTI, 1988, p. 23. Grifo do autor).

Ferrarotti prossegue suas análises sobre o método biográfico classificando os materiais utilizados por ele em dois grandes grupos: os materiais denominados de biográficos primários, que são as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação face-a-face, e os materiais biográficos secundários, que são os materiais que não foram produzidos no quadro de uma relação primária com seus agentes, como correspondências, fotografias, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornais e outros. Para o autor, apesar de o método biográfico tradicional ter uma preferência pelos materiais biográficos secundários, por serem mais objetivos, em detrimento dos materiais biográficos primários, a inversão desta tendência seria uma condição fundamental para uma renovação do método. Assim ele enfatiza:

Devemos abandonar o privilégio concedido aos materiais biográficos secundários! Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os **materiais primários e a sua subjetividade explosiva**. Não é só a riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa, mas também e, sobretudo a sua **pregnância subjetiva** no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. (FERRAROTTI, 1988, p. 25. Grifos do autor).

Franco Ferrarotti, não sem razão, insiste muito na importância da subjetividade inerente ao método biográfico, tomando-a como o grande diferencial desse método. Entretanto, ele continua suas análises interrogando:

- a- Como essa subjetividade poderia tornar-se conhecimento científico?
- b- Quais são as fases que servem de mediações entre o pólo individual e o pólo coletivo?
- c- Quantas biografias são precisas para se ler uma realidade social?
- d- Porque não abandonar de vez a biografia do indivíduo em detrimento da biografia de um grupo primário como unidade heurística de base para a renovação do método biográfico?

e- Como obter a biografia de um grupo?

O próprio autor, em sua tentativa de resposta, pontua que algumas dessas questões não têm sentido se pensarmos que, de certa forma, o sistema social encontra-se inteiramente em nossas ações, em nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos, etc. Ou seja, a história do sistema social está contida na história pessoal, contudo as coisas não podem ser tratadas de modo simplista. Assim, o autor vai buscar em Sartre e depois em Marx explicações através dos conceitos de ‘universal singular’ e ‘práxis humana’, os quais, posteriormente, utilizaremos em nossa análise, quando voltaremos a cada uma das questões teóricas aqui abordadas.

Apesar de o autor trazer a importância das biografias de grupo para diminuir os riscos de uma atomização social, pois para ele a biografia de um grupo primário permite eliminar uma etapa complexa do método biográfico e compreender a totalidade que o indivíduo opera a partir do seu contexto, ele deixa muito claro que defende, incondicionalmente, a biografia individual como um processo mais complexo e, portanto, mais fértil para o método biográfico, sendo este último, uma fase mais rica, porém, mais difícil, que ele espera ser alcançada após todo um trabalho de reflexão teórica no campo da Sociologia.

No domínio desse projeto seguimos, até certo ponto, os passos do autor, ao nos propormos a trabalhar, primordialmente, com os **materiais biográficos primários** e, posteriormente, de acordo com a necessidade, recorreremos a alguns **materiais biográficos secundários**, como os memoriais fornecidos por alguns dos informantes. Desse modo, as advertências que o autor faz sobre os problemas em que tem incorrido o método biográfico tradicional, foram pistas importantes para que não caíssemos nas mesmas complicações em que caíram os autores dos quais reclama Ferrarotti.

Com efeito, nenhum método é infalível e, neste caso, como podemos observar, as implicações são tantas que nos resta garantir um olhar atento às contradições que possam aparecer no decorrer do trabalho, para que elas não nos surpreendam tanto. Com isso, para intensificar essa criticidade, tomamos as idéias de Pierre Bourdieu contidas no texto *A ilusão biográfica*, de 1996, para aprofundar um pouco mais os contrastes que a abordagem biográfica apresenta. Neste texto, o autor adverte para o fato de que não é possível pressupor que a vida seja uma história, que ela seja “um deslocamento linear, unidirecional” (Bourdieu, p.75) que comporta começo, meio e fim; e que, na narrativa ficcional, essa vida organizada como história, desenrola-se de acordo com uma ordem cronológica e lógica. Para ele, a biografia ou a autobiografia é, muitas vezes, inspirada na preocupação de dar sentido à

existência, é produzir uma história de vida que venha favorecer uma seqüência significativa de fatos ou fragmentos de vida contados para justificar a própria existência.

O autor continua suas reflexões considerando que se de fato a vida fosse uma seqüência de acontecimentos significativos, tal como diz o senso comum e a linguagem cotidiana que a descreve como um percurso orientado, uma estrada, uma caminhada de sucesso ou insucesso, um *curso*, ou como quer o historiador, o romancista, a filosofia da história, se ela tivesse um sentido de sucessão de eventos históricos, tanto a teoria da narrativa histórica como os processos de investigação na perspectiva da biografia ou da autobiografia não apresentariam tantas implicações. Assim, ele procura Aponta algumas pistas nessa direção ao afirmar que o entrevistado, ainda que muitas vezes perca o fio da sucessão cronológica, ao propor eventos que não se desenrolam em uma seqüência, tende a organizá-los de acordo com uma sucessão ordenada e com relações inteligíveis. Esta pretensão do entrevistado é compartilhada pelo entrevistador, pois:

O sujeito e o objeto da biografia (o entrevistador e o entrevistado) têm de certo modo o mesmo interesse em aceitar o *postulado do sentido da existência* contada (e implicitamente de qualquer existência) (BOURDIEU, 1996, p. 75. Grifos do autor).

Como contrapartida a essa questão que a tradição literária sempre reforçou, o autor menciona o abandono do romance enquanto narrativa linear, que segundo ele coincidiu com o questionamento da visão da vida como existência dotada de sentido, como os exemplos dos romances *O som e a fúria*, de Faulkner, e *Macbeth*, de Shakespeare, tomados como dados nos quais se exprime uma visão de vida como anti-história, que rompe definitivamente com a tradição literária anterior. Para melhor explicitar tais idéias, extrai a seguinte passagem da obra *Le miroir qui revient*, publicada por Alain Robbe-Grillet, em 1984:

O real é descontínuo formado por elementos justapostos sem razão, cada um é único, e tanto mais difíceis de entender porque surgem sempre de modo imprevisto, fora de propósito, de modo aleatório (BOURDIEU, 1996, p. 76).

Até onde se pode compreender e tirar conclusões, é possível dizer que, para o autor, esta concepção do romance moderno estaria mais afinada com a realidade. Porém, ele próprio afirma que não se pode deixar de lado os mecanismos sociais que privilegiam e autorizam a

experiência de vida como totalidade. Nessa direção, o autor encontra no conceito de *habitus*² o princípio ativo de unificação das práticas e das representações, e observa que a única maneira de apreender essa unidade prática e suas manifestações sucessivas seria talvez apanhá-la na unidade de uma narrativa totalizante que “autoriza as várias maneiras mais ou menos institucionalizadas de falar de si” (Bourdieu, p. 77):

Tudo leva a supor que a história de vida mais se aproxima do modelo oficial da representação oficial de si – carteira de identidade, atestado de estado civil, *curriculum vitae*, biografia oficial – e da filosofia da identidade subjacente a ele quanto mais nos familiarizamos com os questionários oficiais das pesquisas oficiais – cujo limite é o interrogatório policial ou judiciário – e nos afastamos, ao mesmo tempo, das trocas íntimas entre membros da família e da lógica da *confidência*, corrente nesses mercados protegidos onde se está entre amigos (BOURDIEU, 1996, p. 80. Grifo do autor).

Ou seja, para o autor, as normas que orientam a produção de discursos na relação entre um *habitus* e um *campo*, aplicam-se a esta forma de discurso que é a narrativa de vida. Portanto, sua forma e seu conteúdo vão variar de acordo com a qualidade do campo no qual será apresentada. O que quer dizer que a própria situação de pesquisa traz implicações que determinam à forma e o conteúdo do discurso recolhido, além das limitações e de censuras específicas que a apresentação pública e a oficialização da representação privada de uma vida impõem. Entretanto, o autor também supõe que as leis da biografia oficial tenderão a ir além das situações oficiais através dos pressupostos inconscientes da entrevista, bem como além do lugar que entrevistador e entrevistado ocupam nessa relação. De um lado, o primeiro pode manipular a situação, indo desde as formas mais suaves de interrogatórios até as confidências mais íntimas; de outro lado, o entrevistado faz uma representação da situação de pesquisa em função de suas experiências nestas situações que, segundo Bourdieu, “orientarão todo o seu esforço de apresentação de si, ou melhor, de produção de si” (Bourdieu, p. 81).

Com essas observações, o autor pretende nos advertir sobre a impossibilidade de compreender uma vida como uma série única e por si só, já que, para ele, uma trajetória, ou seja, o “*envelhecimento social*” é independente do “*envelhecimento biológico*”, ainda que o acompanhe, a menos que tenhamos construído *a priori* “os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou” (Bourdieu, p. 82).

² Este conceito de Pierre Bourdieu diz respeito ao que ele chama de estruturas estruturantes do agente social.

2.2 SOBRE HISTÓRIA ORAL

Paul Thompson (1992) garante que toda história depende de sua finalidade social, e que o desafio da história oral é relacionar-se em parte com uma finalidade essencial da história, já que por meio da história as pessoas procuram compreender as revoluções e mudanças por que passaram em suas próprias vidas, desencadeando um processo de identidade de uma comunidade, ou mesmo de uma pessoa.

No sentido mais geral, uma vez que a experiência de vida das pessoas de todos os tipos possa ser utilizada como matéria-prima, a história oral ganha nova dimensão para Thompson, pois oferece, quanto à sua natureza, uma fonte bastante semelhante à da autobiografia publicada. Como se sabe, a maior parte das autobiografias publicadas é de grupos restritos, de modo que a história oral uma vez que a escolha dos entrevistados venha a ser mais científica e menos social. Mesmo que o historiador venha a encontrar uma obra certa, na data certa, pode acontecer de ela não tratar do seu tema. Em contrapartida, na história oral, os entrevistadores sempre podem escolher exatamente a quem entrevistar e o que perguntar, além de propiciar a descoberta de documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não seriam localizados. Assim, a história oral serve a muitos mais campos que, simplesmente, o da pesquisa acadêmica, e não se limita à escrita de livros ou projetos, mas afeta diferentes instituições como museus, bibliotecas, escolas, etc, que encontram na história oral um meio de infundir vida a suas ações, colocando-se em relação mais ativa com a comunidade.

Thompson assegura que bem antes de surgir o termo “história oral” já se utilizava a entrevista³, a história de vida para apresentação em rádios, propiciando uma bela tradição de técnicas de história oral, o que faz dos arquivos de programas de grandes emissoras, como a BBC, fartos materiais para o historiador do futuro. Contudo, são os projetos conjuntos de historiadores orais, sindicalistas, políticos e educadores que mais floresceram. O autor reclama que a relação entre história e comunidade não deve ter mão única, mas uma constante dialética entre informação e interpretação, educadores e formações, classes, gerações e gênero nos diferentes tipos de histórias e suas conseqüências sociais. A história oral lança a vida para a história ampliando o seu campo de visão, além de proporcionar contatos entre professores e alunos, pesquisador e pesquisado, como parceiros de trabalho e pode, ainda, ajudar as

³ . Consta dos estudos do autor que a primeira experiência de história oral como atividade organizada data de 1948, na Universidade de Colúmbia, em Nova York, com a publicação de “The Oral History Project”, por Allan Nevis. Contudo, esses trabalhos vão eclodir de fato no fim dos anos 60 e início dos anos 70, com a criação de Oral History Association, em 1967. Atualmente, a história oral, está consolidada no mundo inteiro, sobretudo nos EUA, Inglaterra e Europa (Thompson, 1992).

chamadas minorias (negros, idosos, deficientes, mulheres, gays, etc), os menos privilegiados, a conquistarem dignidade e autoconfiança, trazendo a história para dentro da comunidade, ao mesmo tempo em que extrai dela muitas histórias. E com isso, garante o autor de *A voz do passado*, oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história (Thompson, 1992). De uma perspectiva socialista, o autor defende uma história socialmente consciente e democrática ao instigar o historiador a compreender que sua atividade acontece dentro de um contexto social, e, portanto, apresenta implicações políticas. E prossegue, perguntando: de quem é a autoridade da reconstrução que se deseja fazer? Até que ponto a evidência oral é confiável? O historiador moderno está mais familiarizado com as fontes orais? Questões como estas, tanto de método como de fins, já que a escolha da evidência reflete o papel da história na sociedade, são absolutamente úteis para nós, neste momento. Principalmente, quando o autor focaliza a complexidade do processo da memória e a interpretação das fontes orais estabelecendo vínculos mais fortes com a sociologia da história de vida e buscando, com isso, contribuir para a constituição de uma comunidade internacional de historiadores orais, além de, com isso, introduzir uma discussão sobre subjetividade, psicanálise e memória. (Thompson, 1992). O autor afirma que a importância das pessoas como testemunhas reside no fato de elas sempre terem coisas importantes a dizer, sobretudo para uma história mais recente em que, por vezes, nos faltam materiais escritos. Ou ainda, pelo significado da memória dos sujeitos anônimos, comuns, com seus jeitos particulares de contar essa história, oferecendo assim, segundo Thompson, uma alternativa para a história social.

2.2.1 O Desenvolvimento da história oral e dos estudos biográficos no Brasil

No Brasil, as primeiras experiências com história oral são do início dos anos 70, explica Sônia Maria de Freitas (1992), realizadas em diferentes pontos do país como: Museu de Imagem do Som, em São Paulo; Museu do Arquivo Histórico da Universidade Estadual de Londrina, Paraná; na Universidade Federal de Santa Catarina; no CPDOC, sediado na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro; e no CERU, da Universidade de São Paulo; além de trabalhos individuais, como o *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, de Ecléa Bosi.

Freitas (1992) observa que apesar da utilização da história oral como instrumento de pesquisa e fonte documental ser aqui entre nós ainda muito incipiente, ela pode contribuir para a retomada da memória nacional mostrando, com isso, que é possível recuperar a

memória física e espacial, assim como valorizar a memória humana, visto que a memória de um pode ser a memória de muitos, o que possibilitaria a evidência dos fatos coletivos.

Uma revisão de trabalhos da área de Educação que fizeram uso de histórias de vida e de estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica, realizada por professoras da FE-USP, em 2003, foi fundamental para que pudéssemos situar nosso estudo em um contexto mais atual da produção brasileira. Vale a pena, portanto, retomar aqui as análises de Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006).

As autoras realizaram um balanço a partir de dois recortes: temporal e temático, de modo que focalizaram o período compreendido entre 1985 e 2003, e privilegiaram os temas: *formação de professores e profissão docente*, identificando as temáticas que emergiram com maior força e os aspectos lacunares, de modo a indicar direções para futuros estudos nessa perspectiva. Por meio de várias fontes, tais como, resumos e textos completos de teses e dissertações, livros, periódicos, etc, as análises realizadas levaram a concluir que o uso dessas abordagens cresceu significativamente no Brasil a partir dos anos de 1990, sendo utilizadas muito mais como métodos e técnicas de pesquisas e menos como dispositivos de formação. Contudo, deixou claro que a intensificação no uso de tais metodologias contribuiu, de um lado, para renovar as pesquisas sobre os professores e, de outro, para aflorar o interesse por questões e temáticas novas, tais como os estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes. Foram consideradas, também, as questões de gênero, em razão de sua presença marcante nas pesquisas analisadas. Segundo (Bueno, Chamlian, Sousa e Catani, 2006), os dados coligidos para esta revisão levaram à constatação de que a década de 1980 não foi promissora em pesquisas com autobiografias e histórias de vida. A produção dos programas de pós-graduação no período analisado por elas registra a presença de apenas quatro trabalhos que utilizaram tais metodologias. Um único livro foi localizado – *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)* – uma coletânea de textos organizada por Olga Von Simson, em 1988. As autoras evidenciaram que, entre os trabalhos publicados nesta década, predominam pesquisas baseadas em relatos orais e escritos, que buscam reconstruir trajetórias de formação e trajetórias profissionais de professores. Um dos textos localizados configura-se como uma história das disciplinas, ao examinar a Psicologia da Educação como matéria nos cursos de formação de professores. Fragmentos de histórias de vida de 18 docentes foram recolhidos para analisar o trabalho com esta disciplina, entre 1925 e 1984, em Belo Horizonte/MG por Goulart em 1986.

Em 1989, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), um texto chama a atenção para a trajetória de uma professora da zona rural, Mestra Iraci, que ao ser entrevistada

por uma aluna do curso de Pedagogia, sob a orientação da Professora Lea Paixão, resolveu escrever ela própria o seu relato. Lea Pinheiro Paixão, publica em 1990, artigo sobre professoras primárias mineiras que iniciaram suas carreiras entre 1924 e 1938 (Paixão, 1991), recorrendo a entrevistas de 35 professoras para examinar seu pertencimento social, sua formação e sua condição profissional, na esteira da pioneiríssima Zeila Demartini que, ainda nos anos de 1980, publica artigo referente à pesquisa sobre educação feminina, nesse estado, por meio do recurso a depoimentos e relatos orais de mulheres, professoras e alunas de uma instituição pública centenária na cidade de Porto Alegre. Na percepção de BUENO, CHAMLIAN, SOUSA e CATANI,

Sinais desse crescimento puderam logo ser percebidos. Em 1996, por exemplo, quando da organização do 1º Seminário Docência, Memória e Gênero na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP –, foram recebidas cerca de 40 propostas de trabalhos, entre pesquisas concluídas e em desenvolvimento, vindas de instituições de vários pontos do país. Alguns anos depois, ao realizar um trabalho para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, identificamos 40 trabalhos completos apresentados em suas reuniões, entre 1991 e 2002, e 35 nos congressos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE –, de 1998 a 2000, entre comunicações, mesas-redondas, painéis e pôsteres. O número expressivo de instituições representadas nesses eventos (32 na ANPEd e 21 no ENDIPE) era indicativo de que um movimento de grande adesão aos estudos autobiográficos e com histórias de vida de professores estava ocorrendo em todo o país, cujas feições, no entanto, eram ainda pouco nítidas. (BUENO, CHAMLIAN, SOUSA e CATANI, 2006, p. 387).

Mais tarde, nos anos 1990, a autora Guacira Lopes Louro viria a produzir outros tantos trabalhos, sob a perspectiva das relações sociais de gênero. Seu enfoque maior foi na questão da dominação masculina, bem como nas estratégias de resistência das mulheres, uma abordagem bastante nova em estudos sócio-históricos educacionais, marcando definitivamente o florescimento das pesquisas nesta década. As autoras procedem ainda a uma contextualização da pesquisa educacional, no que tange ao movimento que ocorre em direção às abordagens autobiográficas, bem como às influências vindas de outros países e que aqui repercutem a partir desse período, principalmente de Portugal, representados, sobretudo, pelos estudos de Antonio Nóvoa e Matias Finger que, já no ano de 1988, publicaram uma coletânea de textos muito utilizada entre nós, atualmente, *O método autobiográfico e a formação*, momento em que as abordagens biográficas eram ainda pouco conhecidas em Portugal e sua utilização na formação de professores não tinha qualquer significado. Já em 1992, quando da

primeira edição de *Vidas de professores*, organizada por Nóvoa, a situação já tinha mudado consideravelmente.

Ao referirem-se à emergência dos estudos autobiográficos no Brasil, as autoras afirmam que o acesso a textos publicados em Portugal e distribuídos aqui, reunindo colaborações de autores portugueses, franceses, suíços, italianos, com teorias e experiências investigativas sobre o método autobiográfico como recurso de formação e métodos de pesquisa, foi fundamental para o cenário que se descortinou nos anos de 1990. No âmbito da FE-USP, no ano de 1994, um grupo de pesquisadoras influenciadas por este movimento liderou uma experiência de trabalho com professores da rede pública estadual paulista, em que utilizaram o método autobiográfico como dispositivo de formação e, ao mesmo tempo, como instrumento de pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisadora responsável por esta pesquisa, então professora da escola pública, participou dessa experiência. A partir daí, vários outros trabalhos se seguiram.

No Brasil, conforme Souza e Catani (2005), a discussão em torno da formação do professor e de sua profissionalização toma maiores vultos no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB (lei n. 9394/96), a partir da qual, professores e pedagogos passaram a ser denominados de profissionais da Educação (art. 61 a 67). Entretanto, essa não era uma questão isolada, fazia coro com um movimento mais geral, que emergia e se alastrava, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento. De acordo com os estudos de Bueno, Chamlian, Sousa e Catani, (2006), a América Latina foi cenário de muitas reformas nesse período, com destaque para o papel central dos professores na construção da nova escola que, então, se passou a vislumbrar. Órgãos como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – atentavam para a problemática da profissionalização docente desde o início dos anos 90, cujas propostas a esse respeito já constavam em documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL – e do Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – PROMEDLAC. Assim, a profissionalização foi conceito central da reforma educativa discutida no Projeto, bem como os debates sobre as redefinições do perfil e da formação do professor.

Em análises realizadas por Olinda Evangelista e Eneida Shiroma, de 2003, foi constatado que nesse período cresceu significativamente o emprego do termo profissionalização referido à pessoa do professor, à prática docente, à qualificação da

categoria do magistério, à requalificação profissional, à formação inicial, à formação continuada, ao modelo profissional, à mudança radical do perfil docente.

Olinda Evangelista e Eneida Shiroma observam que, em 1993, *profissionalização* foi conceito central da reforma educativa discutida naquele Projeto, ao lado das discussões sobre as redefinições do perfil e da formação do professor. Ao realizarem uma análise sobre os trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd, referente ao período de 1995-2002, essas autoras constataam que o emprego do termo *profissionalização* cresceu significativamente nesse período. Entre outras considerações, elas chamam a atenção para o fato de que os trabalhos analisados baseavam-se ‘em uma literatura internacional majoritariamente de origem européia e norte-americana’, sem fazer uma interlocução com a própria América Latina. (BUENO, CHAMLIAN, SOUSA e CATANI, 2006, p.391).

Assim, nessa revisão, as autoras concluíram que o uso das autobiografias e histórias de vida em investigações sobre formação de professores e profissão docente contribuiu para renovar a pesquisa educacional sob vários aspectos, principalmente no que diz respeito à pesquisa e à formação de professores, abordando questões e temáticas, tais como as que se configuram nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes. Contudo, elas advertem que não se pode tomar as autobiografias sem maiores cuidados, como se fossem uma panacéia. Com efeito, as autobiografias favorecem ao sujeito uma reapropriação de sua própria história, e não apenas da história individual, mas também da coletiva. Entretanto, valeria a pena verificar que história coletiva é essa, como um dos caminhos para se discutir e problematizar a questão das identidades/alteridades.

Ficou clara nessa revisão, de acordo com as autoras, a ausência de diálogo das pesquisas com as produções da área, muitas vezes sem se considerar os resultados dos trabalhos produzidos até mesmo na própria instituição do pesquisador. Outra marca observada nos trabalhos foi a imprecisão conceitual. Embora muitos pesquisadores esclareçam o sentido dos termos empregados, no conjunto da produção as imprecisões terminológicas persistem, de acordo com as observações de Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006).

Para elas, isso ocorre primeiramente porque parece haver uma desconsideração pela própria história das histórias de vida, de suas origens, de seus avanços, de seus recuos, bem como, de suas concepções e dos usos que delas se faz, hoje, em diferentes campos – na História, na Sociologia, na Antropologia, na Psicologia, na Literatura, etc. Com isso, os pressupostos e perspectivas teóricos adotados ficam obscuros ou ambíguos, e, por vezes até contraditórios, além das apropriações teóricas realizadas sem os cuidados necessários para o

transporte de conceitos de uma área para a outra. Se, por um lado, as autoras admitem que esta seja uma liberalidade indicativa de uma revitalização da área da Educação, que, por sua própria natureza, não pode sobreviver e florescer sem empréstimos conceituais, por outro lado, elas advertem contra abusos e descuidos que acabam por fragilizar a área e tornar os resultados das pesquisas pouco confiáveis ou valiosos.

Nessa mesma direção, sobre as formas de apropriação dos procedimentos autobiográficos, as autoras acrescentam que algumas narrativas em primeira pessoa, muito presentes em dissertações e livros em geral utilizados para ilustrar, exemplificar, contar, oferecer depoimentos sobre a formação e a trajetória profissional de professores, possuem o mérito de fazer ecoar as vozes dos sujeitos, atores do campo educacional. Entretanto, acabam por se constituir em um rol de casos isolados, abertos a interpretações sem fim, à espera de que os leitores cheguem, por si mesmos, às conclusões de que o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos e que a história do sistema está contida na história pessoal, como afirmou Franco Ferrarotti, em análise já citada aqui.

Um aprofundamento desses aspectos, das apropriações conceituais, e uma definição mais precisa dos referenciais teóricos e procedimentos de pesquisa pertinentes ao campo das autobiografias e histórias de vida podem contribuir para que os pesquisadores não venham a transformar as potencialidades destas abordagens em limitações.

Conforme registram as pesquisadoras citadas, esse conjunto numeroso de trabalhos faz parte de uma tendência que vem se acentuando há mais de uma década em outros países, sobretudo nos contextos francófonos, onde a noção de identidade tem sido adotada por aqueles que desejam compreender, no campo da Educação e da Formação, como as mudanças individuais e coletivas se processam. Nessa direção, para problematizar um pouco mais e contribuir nas reflexões dos futuros trabalhos na área, as autoras indagam:

1. O que move tanto os professores a se perguntarem pela identidade docente, ou seja, por sua própria identidade?
2. Seriam tais inquietações evidências de uma crise da profissão, para cujas respostas as histórias de vida parecem dar alento?
3. Por que indagam tanto os professores a respeito de suas escolhas, seus lugares e pelos sentidos que encontram na profissão?
4. Tratar-se-ia de uma busca da (re) invenção de si? Nesse caso, quais os melhores instrumentos teóricos e formas de abordagens?

Estas questões nos parecem férteis, não simplesmente para sairmos a campo em busca de respostas, até porque muitas delas já são evidentes, enquanto outras necessitariam de mais algumas décadas de experiências educacionais para que possam ser respondidas. Entretanto, é preciso considerar que indagar dessa maneira é sinal de amadurecimento, de busca de saídas, em uma categoria que, como todos sabem, atravessa uma crise. Em contrapartida, vale ressaltar que foram encontrados poucos estudos referentes à questão dos pesquisadores, a maioria constituída de professores, que possam contribuir para novos trabalhos nessa área.

As próprias autoras indagam se não seria o caso de os pesquisadores em educação - ao responderem, a seu modo, indagações que viessem a precisar o seu ofício, os seus caminhos, as suas necessidades e contradições – estarem contribuindo, com esse movimento de busca por uma identidade de pesquisador e da pesquisa educacional, para uma maior aproximação com a realidade das escolas. Ao retomar suas memórias, seus objetivos, não estaria o pesquisador retomando seu solo e suas inspirações, que é a escola?

Bernard Charlot (2006), como se viu, considera este um caminho fértil para se construir uma identidade no campo da pesquisa em educação, colocando como um dos pontos estratégicos centrais para tal intento o exame da memória, a relação com o saber. Charlot observa que, embora não haja acumulação nas ciências do homem e da sociedade⁴, elas têm uma memória, e nenhuma disciplina pode determinar alguma especificidade face ao grande número de pesquisas esparsas, a não ser que venha a definir alguns pontos de partida que a especifiquem. Dessa maneira, ele define os temas observados acima - a questão da memória dos pesquisadores, a história, a noção da relação com o saber - **como** pontos de partida, pois fornecem eixos para trabalhar aquilo que existe de específico na educação. Ressalta, no entanto, que há outros marcos iniciais ainda por serem identificados.

Para esse autor, a principal consequência dessa ausência de pontos de partida é a de fazermos e refazermos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente, há dez anos, há duas semanas, em nosso departamento, no mesmo país ou no exterior. Essa falta de memória freia o progresso da pesquisa em educação. Com isso, Charlot defende uma frente de pesquisa que fosse também uma memória, que estabelecesse algumas premissas básicas, que fizesse avançar os estudos na área e facilitasse o trabalho dos pesquisadores; e que também definisse e sintetizasse questões do tipo: que pesquisas já foram realizadas sobre os temas que estão na moda, os

⁴ . Para Charlot (2006), as ciências do homem e da sociedade se desenvolvem das seguintes formas: de um lado, há avanço porque foi proposta uma outra forma de começar e, de outro lado, porque se prova que ela produz resultados. O autor garante que foi desse modo que procederam autores como: Durkheim, Freud, Marx, Pavlov, Braudel, Lévi-Strauss, Bourdieu, Garfinkel, Goffman, Lacan, Piaget, Vygotsky, etc

‘objetos sociomidiáticos’, a partir de quais problemas, com que dados e quais os resultados? Quais foram os trabalhos de mestrado e as teses de doutorado defendidas nos últimos anos, em quais programas, e quais foram os resultados? Que pesquisas estão atualmente em andamento, sobre que temas, onde? Charlot garante que para que a pesquisa em educação no Brasil se desenvolva é preciso que ela se organize, se defina, busque os "pontos de partida" e os pontos de apoio, e com isso, ganhe visibilidade, e pouco a pouco, uma identidade. (Charlot, 2005).

Entende-se a importância das questões colocadas pelo autor e espera-se que este estudo contribua nessa direção, respondendo a demandas que os diferentes setores educacionais têm apresentado.

Nesta primeira parte do trabalho procurou-se discutir as questões teóricas e metodológicas que o estudo reclama. A seguir, pretende-se apresentar os procedimentos de pesquisa utilizados a partir de um breve relato sobre a história de vida da pesquisadora responsável por esta investigação e, com isso, levar às últimas consequências a idéia de tomar a si próprio como objeto de conhecimento no exercício do autoconhecimento.

3. A VIDA PEDE CARONA À CIÊNCIA: OS (DES) CAMINHOS DA PESQUISA ACADÊMICA

O fato é conquistado contra a ilusão do saber imediato.

(Pierre Bourdieu - A profissão de sociólogo)

3.1 O MEU PONTO DE VISTA. DE QUE LUGAR SE FALA O QUE⁵

Ao registrar fragmentos de minha história de vida, selecionados a partir de um recorte que é dado não somente pelo presente como também pelo próprio trabalho acadêmico, o que me parece fértil é que o trabalho de rememorar possa servir, antes de tudo, como articulador das reflexões desenvolvidas neste trabalho. Além disso, pretendo atingir a dois propósitos: de um lado, justificar algumas escolhas profissionais e acadêmicas e, de outro, caracterizar o meu ponto de partida, delimitando o meu percurso na construção dos objetos de desejos e/ou de estudos.

Isso, por si só, justificaria a apresentação de um texto memorialístico, em que não constem apenas questões apenas do percurso acadêmico, como convencionalmente se costuma proceder nestes casos, mas também algumas histórias da infância e da adolescência.

Com efeito, a realização desta breve autobiografia ocorre neste momento porque de alguma forma procurei seguir certa proposta de Pierre Bourdieu, a de aplicar a nós próprios os mesmos procedimentos que utilizamos com os nossos informantes. Dito de outro modo, de nos colocarmos em um lugar também vulnerável às mesmas análises. Se tudo isso não bastar para justificar a apresentação de tal relato, gostaria de dizer que talvez eu queira, com isso, revelar que a minha pesquisa padece de todos os males da pesquisa educacional, já apontados pelos autores citados, visto que as condições em que ela se realiza apresentam dificuldades maiores que as levantadas por nossos informantes. Assim, proponho-me a selecionar somente os fragmentos de minha história de vida que, de algum modo, possam elucidar minhas ações atuais, dar-lhes sentido.

Em conferência sobre o livro *Homo academicus*, pronunciada em Estrasburgo, em dezembro de 1984, Pierre Bourdieu adverte que é preciso “objetivar o sujeito objetivante, objetivar o ponto de vista objetivante” (p. 114), mas não superficialmente como tem ocorrido:

⁵ Nesse capítulo, diferentemente dos demais, ao apresentar o meu percurso, utilizarei a primeira pessoa verbal.

Quando se diz, “o sociólogo está inserido na história”, pensa-se de imediato em “sociólogo burguês”. Em outros termos, pensa-se que se objetivou o sociólogo ou, em geral, um produtor de bens culturais ao objetivar sua “posição de classe”. Esqueceu-se de que é preciso ainda objetivar-se sua posição neste subuniverso, onde estão envolvidos interesses específicos, que é o universo da produção cultural (BOURDIEU, 1984, p. 114).

Ou seja, não basta situar o pesquisador no quadro de sua posição social, é preciso ainda, segundo o autor, especificar a posição do sujeito no subcampo a que pertence, no interior do qual está em jogo alvos particulares, interesses que podem ser absolutamente desinteressantes do ponto de vista de quem está de fora ou em outros sub-campos.

Desse modo, o que se segue são, primeiramente, alguns trechos da história de minha infância, da família, sobretudo da escola e da sala de aula, quer como aluna, quer como professora. Posteriormente, relato as experiências ligadas diretamente às pesquisas acadêmicas, e à minha relação com a ciência.

3.2 A ESCOLA NA FAZENDA: RIOS, ÁRVORES, PÁSSAROS E POUCA GENTE.

Estudo, escola, aprendizagem, sala de aula, todos esses termos são, para mim, fundamentais e absolutamente familiares; sempre briguei muito por estes objetos e/ou espaços. Tudo começou na fazenda onde vivi até os seis anos; lá havia uma pequena escola para jovens e adultos, onde criança não podia entrar. Exceto uma criança como eu, que fazia verdadeiros escândalos para freqüentar a sala de aula. Dona Dadau, a professora, e mamãe deixaram-me ir. Andávamos léguas em meio a buracos, lama, etc. Mas nada disso me incomodava, pois eu precisava aprender. Quando eu me cansava, chorava, e minha irmã me pegava no colo. Logo depois tive que deixar a pequena escola, a fazenda, o rio, a represa, a casa de farinha, os pássaros, as árvores, o grande quintal de nossa casa de palha, onde passava horas brincando com meus primos.

Mudamos para a cidadezinha vizinha nos arredores da fazenda, para que eu pudesse estudar. Na entrada da primeira série já conhecia as letras e até pequenas palavras, provavelmente, por ter conseguido, à custa de muitos berros, a permissão para ir com meus irmãos à escolinha da professora Dadau. Participar agora de uma escola regular era o máximo

para mim; podia ir todos os dias à escola, ler os livros, manusear os cadernos e, sobretudo, lá havia uma professora que agora me cobrava a lição.

Todo o meu Curso Primário transcorrerá sem repetência e com muita alegria, apesar de a professora da Terceira Série, Dona Bisa, que certamente entrou na categoria de professores mais marcantes da minha vida, ser extremamente rigorosa. Sua fama vinha de longe, e entre reguadas, castigos, cópias e contas repetidas no caderno aprendemos, entre outras coisas, poesias, músicas e tabuada, muita tabuada. Ao final da Quarta Série, que cursei com a professora Nalva, uma professora negra, calma e muito conceituada no lugarejo, não havia como continuar os estudos. Ali não havia o Curso Ginásial e eu estava certa que deveríamos mudar para uma cidade grande, já que tanto eu como o meu irmão mais velho não tínhamos como estudar. Então, fui clara com mamãe: vamos ter que mudar para Jequié.

3.3 VIRANDO-ME (COMO) PROFESSORA

No Curso Ginásial, em Jequié, Bahia, onde permaneci até a vinda para São Paulo, em fevereiro de 1985, tudo era diferente: nova escola, novos colegas, alguns até de famílias abastadas, com bons materiais escolares, com rotinas em nada semelhantes à minha. Era preciso ficar de olhos bem abertos, correr com tudo que tinha para fazer: cuidar da casa, trabalhar, estudar, para acompanhar aqueles meninos que só estudavam, pois a escola era tida, na região, como uma escola forte.

Foi nessa época que eu comecei a dar aulas de reforço para as crianças do meu bairro, acompanhando-as em suas dificuldades nas diferentes matérias estudadas na escola. Geralmente, os alunos deveriam cursar, no mínimo, a série anterior a minha. Por exemplo, quando eu estava na Sexta Série, ministrava aulas de reforço para alunos que cursavam até a Quinta Série, quase sempre a disciplina era Matemática, mas também havia alunos de Língua Portuguesa, Estudos Sociais e até Educação Artística.

Porém, antes de tudo, era preciso estudar, cumprir os procedimentos para conseguir o sonho perseguido: *conhecer*. Ainda assim, tive algumas dificuldades no ginásio, eram muitas as novidades e foi difícil me adaptar. Cheguei até a ficar em recuperação em Matemática na Sétima e na Oitava Séries. Contudo, passei para o Segundo Grau e, claro, com a responsabilidade de decidir o que iria cursar dali pra frente.

Sempre quisera ser professora quando criança, porque era o grande sonho não realizado de mamãe, mas, naquele momento, eu não sabia o que fazer. Os comentários sobre o

curso de magistério eram os piores, “que não se ensinava nada, que era coisa só de mulher, portanto muito fácil”. Porém, o grande fator de decisão acabou sendo mesmo a falta de dinheiro para pagar um bom Colegial Científico e garantir a graduação em alguma universidade pública. Resolvi ser professora, mesmo porque, poderia assim oficializar a atividade que já vinha exercendo com os alunos de reforço, para ajudar meus pais na compra do meu material escolar, já que para mim, o fato de não tê-los, era motivo de brigas, choros e ranger de dentes.

No Magistério, tudo parecia muito fácil, os colegas tinham iguais condições de estudo que eu, os professores eram pacientes conosco porque sabiam que a vida não era fácil. Após ter concluído o curso em 1983, fui admitida, logo no início do ano seguinte, para assumir uma Quarta Série na pequena escola municipal, em Apuarema, onde eu tinha, anteriormente, feito o curso primário. Aliás, a mesma sala de aula onde há muito pouco tempo atrás era aluna. Fui ocupar a vaga deixada por Dona Dalva, minha antiga professora de Quarta Série, que assumira o cargo de diretora do Grupo Escolar Dr. Vasco Filho, o meu grupo escolar.

Ao final daquele ano decidi que deveria ir embora para cidade grande, precisava estudar, cursar a universidade, etc. Peguei o mapa do Brasil e estava lá o Amazonas, o maior estado da nação, onde se dizia precisar de professores. Entretanto, São Paulo foi o destino. Eu tinha pressa e as condições de viagem para São Paulo pareceram mais favoráveis. Recebi um convite de uma prima para ficar em sua casa, na Vila Guilherme, São Paulo, Capital.

3.4 SER PROFESSORA NA CIDADE GRANDE

Definitivamente, na cidade grande, tudo era tão amplo, difícil e frio que qualquer coisa que eu fizesse parecia insignificante, qualquer palavra, qualquer ação, qualquer blusa, nada me era familiar. Nas ruas, os pontos de ônibus pareciam todos distantes. Mas eu consegui o que queria ainda naquele primeiro ano em São Paulo. Matriculei-me na Universidade de Guarulhos, no curso de Pedagogia. Havia passado no vestibular e arranjado um emprego em um supermercado no Jaçanã, bairro de fácil acesso a Guarulhos. E já conhecia os versos de Adoniran Barbosa.

O salário era muito pouco, mais havia o benefício de 50% do valor da mensalidade de escolas para os empregados. Posteriormente, fui morar definitivamente em Guarulhos, onde logo me estabeleci como professora primária de escolas públicas estaduais na periferia.

Passei por uma graduação no ensino particular, que em muito pouco me preparou para a atividade docente e sequer anunciou a possibilidade de fazer pesquisa, além de tomar boa parte dos meus poucos recursos, advindos do salário do supermercado e, mais adiante, do salário como professora da Escola Estadual Salime Mudeh, no Jardim São João, ao lado do aeroporto de Guarulhos.

Depois de tudo isso, estava decidido: ao terminar aquele curso, escola particular nunca mais, escola tem que ser pública, mesmo com as dificuldades que eu encontrava no trabalho em sala de aula e na profissão de professora daquela escola pública.

Como professora da rede estadual, eu estava em crise. Os alunos não aprendiam, eu não ensinava, o que fazia ali? Eu deveria, naquele momento, buscar saídas para esses problemas que enfrentava desde 1986, quando iniciei a docência numa turma de Terceira Série de alunos considerados “problemas”. Meus questionamentos eram:

- Como fazer com que os alunos em sala de aula pudessem falar, ouvir e escutar afinados com uma proposta de produzir algo que, a princípio, tivesse começo meio e fim e que, esse algo pudesse se transformar em conhecimentos?
- Porque tudo era tão sem funcionamento na escola, aparelhos de som, espaços, materiais, pedagógicos, livros, sulfite, e até o computador, nada funcionava ou não estavam à disposição? Era somente saliva, giz, lousa e aquele mimeógrafo horrível, de onde nunca se extraíam cópias legíveis.

A certa altura da profissão, meu trabalho já não era somente na sala de aula, mas também como Coordenadora Pedagógica. Somavam-se a isso as atividades sindicais, que perfaziam um conjunto de ações em direção a um maior aprofundamento e à reestruturação da minha prática profissional e educativa. Mas tudo parecia inútil.

Minha inserção no sindicato se deu logo que ingressei na escola pública, com uma longa greve que ocorrera no final de 1986, no governo de Franco Montoro. Entrei de cabeça no movimento de paralisação e muito aprendi. Além disso, conheci pessoas que permanecem amigas até hoje. De lá para cá, foram dezenas de greves, entre batalhas na Avenida Paulista, acampamentos, ocupação da Secretária de Educação, etc.

É desse modo que vou compreender efetivamente o sentido de termos como *cidadania, democracia, assembléia, participação popular, movimentos sociais*, entre outros. Afinal eu era só uma garota de 20 anos, do interior da Bahia, tentando a vida na cidade grande.

Nessa crise profissional em que me encontrava, os cursos oferecidos pelos órgãos da Secretaria Estadual de Educação pareciam uma alternativa e eu vivia às voltas com tais oportunidades, participando de todas que me fossem possíveis. Contudo, tal como na graduação, as angústias e os problemas continuavam, sem que eu acalentasse ao menos uma esperança. Porém, o último desses cursos que fiz não só me chamou muito a atenção, mas principalmente reacendeu um antigo e quase impossível sonho: o de cursar a USP. Era tudo o que eu desejava quando vim da Bahia e, por razões mil, nem cheguei a tentar o vestibular. Quem sabe agora, apesar da distância entre Guarulhos, onde morava, e a USP, eu pudesse retomar esse sonho? Quem sabe uma nova graduação: História, Letras ou na Escola de Comunicação e Artes? Mas a Faculdade de Educação, antes da reforma dos prédios, desolada aos sábados, era o meu lugar. Adorei de cara aquele espaço.

Como professora da rede estadual em Guarulhos desde 1986, grevista, insatisfeita com o salário e com a prática de sala de aula que parecia não contribuir em nada com a vida difícil de meus alunos (crianças de periferia que, semelhante à minha infância, só contavam com a escola como oportunidade de desenvolvimento na vida), tomei conhecimento de um curso que a Fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE) oferecia para os professores da rede que trabalhavam no antigo curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Eu sempre fui professora no Ensino Fundamental (EF), porém, naquele ano a legislação havia favorecido aos pedagogos assumirem aulas de Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação no Magistério. Então, resolvi dividir a minha jornada entre uma sala de 4ª Série (EF) em que eu era efetiva e algumas aulas de Filosofia e Sociologia da Educação para o então Magistério.

Desse modo, eu estava dentro dos critérios exigidos para a participação daquele curso de aperfeiçoamento intitulado; “Educação brasileira: cultura escolar e práticas pedagógicas”. Fiz minha inscrição, com alguma expectativa sim, afinal, era um curso ministrado por professores da FE-USP, lá mesmo, o quê de alguma forma me dava acesso à biblioteca e a outros espaços que me interessavam e que em Guarulhos não havia. Apesar da distância, era um curso de longa duração, de 180 horas, diferente de todos os que eu já havia participado, em geral eram de 30 ou 40 horas, e que quando as reflexões começavam ocorrer o curso acabavam. Enfim, algumas das críticas que eu fazia, àquilo que se chamava formação continuada na rede estadual, naquele curso parecia ser diferente.

E lá fui eu, ano de 1993. Trabalhava a semana toda, durante todo o dia, em duas escolas não muito próximas, exercia tarefas muito distintas. Contudo, sábado, depois de quase três horas de ônibus, estava pontualmente em sala de aula. Durante todo o ano, estudei bastante, o curso era muito interessante, composto por um grupo de professores de diferentes

lugares de São Paulo e coordenado por duas professoras da FEUSP, da área de Didática. Muito competentes e completamente envolvidas com a Educação, as Professoras Denice Catani e Belmira Bueno, os cursos eram realizados por módulos de cada disciplina, e os encontros tornavam-se cada vez mais animados. De minha parte, a jornada era pesada, muito *stress*, e os primeiros problemas com a minha saúde mental começaram a aparecer. Esse fato vai marcar completamente a minha vida a partir daí, juntamente com os tratamentos psiquiátricos e psicanalíticos.

Ao final daquele ano, minhas colegas e eu não nos conformamos com o final das atividades. Tendo as coordenadoras do curso, como nossas cúmplices, tentamos de todas as formas manter o suporte que a FDE concedia, que era uma ajuda de custo para a condução e um lanche, assim como as pontuações na carreira. Luta inglória, as alegações eram de que o curso já era por demais longo, o custo alto, etc. Isso demonstra o absurdo dos serviços públicos, pois o que significa o valor de um lanche e de uma condução para aproximadamente 15 professoras, mais o pagamento das professoras da universidade, para os recursos de uma Secretaria de Educação de um estado como o de São Paulo? Um projeto de formação de professores que poderia formar multiplicadores, completamente inovador, cujos reflexos em sala de aula e na profissão como um todo já se fazia notar? Vale também ressaltar que há perspectivas e propostas dentre os próprios professores, o que falta mesmo é o reconhecimento e investimento nessas propostas.

Contudo, não desistimos. Por nossa conta e risco, apoiadas e aceitas pelas coordenadoras do curso, continuamos. No início, não todas as alunas, depois foram se juntado outros professores e garantimos a continuidade. A proposta das professoras coordenadoras não era a mesma do ano passado, consistia agora em um trabalho com relatos autobiográficos. A princípio eu me encantei, mais uma vez. Descobri algo daquilo que pensava nos conteúdos dos cursos de formação de professores. Nossas experiências seriam levadas em conta.

Começamos então o trabalho a partir de uma reflexão sobre a história de vida escolar das professoras do grupo. Deveríamos escrever concomitantemente às leituras realizadas tudo o que nossa memória selecionasse para aparecer, em diferentes momentos: *antes da entrada na escola, durante o Ensino Fundamental, no ensino Médio e a escolha da profissão docente e, por último, um relato sobre os professores mais marcantes assim como, os relatos de práticas atuais na sala de aula.*

Definitivamente, o encontro com as histórias de vida foi marcante e pude ver dos dois ângulos, do ponto de vista da *formação* – eu como formanda – e do ponto de vista da investigação – eu como objeto de pesquisa. Além de observar bem de perto a ação das

coordenadoras, as experiências das colegas do grupo nas rodas de conversas e reter o máximo de informações dos textos que lia, ou seja, eu parecia devorar tudo o que ali acontecia, e os reflexos desse movimento em minha prática docente eram visíveis. Nesse momento, a leitura dos estudos de António Nóvoa foram fundamentais e a coletânea organizada por ele e Mathias Finger, “*O método (Auto) biográfico e a formação*”, em 1993, trouxeram elementos importantes que, até hoje, impregnam minha pesquisa e minha prática docente.

Embora muito impressionada com aquela forma de conhecimento nunca antes experimentada – o método das histórias de vida –, confesso que fiquei também muito preocupada com a exposição que tal trabalho me impunha, assim como as colegas do grupo e, fizemos vários questionamentos sobre o que seria feito das informações sobre nossas vidas, o que seria de nós depois. Haveria algum retorno, ou mais uma vez seríamos esquecidas e abandonadas em nossas salas de aulas, como se nada tivesse acontecido, como muitos projetos destinados aos professores da rede que havíamos participado? Bom, de fato não fomos abandonadas (os), e não abandonamos mais a universidade, ao menos eu e mais duas amigas entramos no mestrado e as duas já são doutoras. Estabelecemos estreita relação com as coordenadoras e, de minha parte, a Professora Belmira Bueno acabou sendo minha orientadora no mestrado e a professora Denice Catani, que certamente entrou na categoria de professoras marcantes, de fato me acolheu.

Lembro-me bem um dia em que ela chegou na Faculdade com uma sacola de textos sobre todos os assuntos educacionais, e de vários autores fundamentais para mim e para o meu trabalho em todas as frentes, tais como; Nóvoa, Peters, Perrenoud, Goodson, Pierre Bourdieu, entre outros, que aprofundavam as leituras que estávamos fazendo no Grupo de Sábado, antes mesmo do meu ingresso no mestrado. Devorei todos eles e mais adiante um outro, que certamente é responsável pelo meu encanto com a questão da pesquisa educacional, o texto intitulado: *A Investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional*, publicado na *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, Universidade do Porto, Portugal, de 1992. Lembro-me também da recomendação de que eu deveria me esforçar muito. Soma-se a isso toda a influência que ela exercia sobre mim, como todo grande professor exerce sobre um aluno aplicado e dedicado a tal professor e à escola em geral, o que não era pouca coisa. O esforço foi tanto que mais tarde suas reflexões me foram úteis em diferentes trabalhos.

Assim se deu a minha introdução no mundo acadêmico. O meu encanto pelo conhecimento não deixava escapar nada, eu não tinha pressa pela formalidade, apenas avidez por aprender. Esse, acredito, era o meu único *capital*.

Depois de algum tempo de docência, querer convencer alguém, especialmente crianças e adolescentes, de alguma coisa sobre a qual não se tem convicção é, no mínimo, impossível. Essa era a diferença, talvez eu não fosse uma professora lá muito competente, mesmo porque trazia as dificuldades de uma alfabetização com professoras leigas e uma infância sem livros, jornais ou revistas. Todavia, eu trazia da Bahia a certeza de que o conhecimento é um valor, um bem, um *habitus*, de modo que eu precisava continuar.

Mas, sob o crivo das reflexões de Bourdieu, pode-se argumentar: é possível para alguém, partindo de fora para dentro do campo, a princípio, sem nenhum *capital* ou *habitus* do próprio *campo*, realizar algum tipo de análise desse campo? Que desafio é esse? Talvez eu não tenha uma resposta direta a essa pergunta, mas certamente o desenrolar dessa breve história pode nos trazer algumas justificativas. Além disso, sabemos que muitos autores provêm de outros campos. O próprio Pierre Bourdieu, nascido em 1930, no sudoeste da França é proveniente de família humilde, filho de um funcionário dos correios.

Para ele, há um engano cometido pelos cientistas ao analisar o universo social, principalmente no caso do mundo universitário, aquilo que ele considera um “viés teoricista ou intelectualista”, o de supor que a partir do momento em que estudamos um determinado universo é preciso se retirar dele, introduzindo na teoria final uma teoria da distância entre a teoria e a prática:

Quando se trata do mundo universitário, quando um membro da universidade estuda o mundo universitário, tudo predis põe a esse erro teórico. Porque, o mundo universitário, como todos os universos sociais, é o lugar de uma luta pela verdade sobre o mundo universitário e sobre o universo social em geral. (...) Os insultos, os estigmas racistas, etc., são categoremas, como dizia Aristóteles, ou seja, acusações públicas, atos de designação, de dominação, que aspiram à universalidade, logo, à autoridade sobre o mundo social. (...) O universo social é o lugar de uma luta para saber o que é o mundo social. A universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade (BOURDIEU, 1984, p.116).

O autor se impôs a tarefa de analisar tanto o objeto como a própria pesquisa sobre o objeto, por ocasião de sua análise sobre o campo universitário contida no livro *Homo academicus*⁶.

⁶ O texto citado trata-se de uma conferência pronunciada em Estrasburgo por ocasião do lançamento do livro *Homo academicus*, em 1984 e publicada em uma coletânea de artigo intitulada; *Coisa Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Com efeito, procurei compreender e adotar, à medida do possível e diante de minha considerável imaturidade intelectual e simplicidade, apesar da rigorosa análise contida neste trabalho sobre a pesquisa educacional e sobre os pesquisadores, alguns dos princípios a que o autor postula, buscando atentar para os erros que ele adverte. Um dos caminhos que encontrei foi o de precisar o meu percurso e o meu lugar social, não somente na perspectiva da classe social, como também do ponto em que parti, e os micro-espços em que fui, aos poucos, percorrendo no decurso de minha vida e, principalmente, da minha vida acadêmica. Tal como propus aos informantes que me revelassem nas entrevistas realizadas para este estudo.

Assim, a escrita, ainda que tímida, de traços ou fragmentos, da minha história de vida, pode servir para revelar como a filha de um lavrador e de uma costureira, ambos negros e praticamente analfabetos, provenientes do meio rural baiano, pode realizar o sonho de ser “doutora”.

3.5 A ENTRADA NO CAMPO CIENTÍFICO: A ESCRITA

O ingresso como aluna regular no programa de Pós-Graduação da FEUSP, em 1998, possibilitou-me, entre outras coisas, a realização de atividades acadêmicas, como seminários, cursos e ensaios de pesquisas, já iniciadas como aluna especial, fato que marcava definitivamente essa nova vida. A marca dessa nova vida haveria de ser *a escrita científica*, já não bastavam mais leituras, leituras e leituras ou escritas de poemas, como eu sempre fiz. Agora, eu queria escrever coisas “verdadeiras”, a verdade científica, o meu ponto de vista científico, mais havia regras e era preciso me esforçar para dominar tais regras.

A realização de um ensaio para uma disciplina que fiz ainda como aluna especial, “Docência Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores”, ministrada na FEUSP pelas professoras coordenadoras do “Grupo de Sábado”, possibilitou-me analisar uma autobiografia, articulando-a com a formação de professores e com os eixos temáticos: *docência, memória e gênero*. O livro escolhido: *Anarquistas Graças a Deus*, de Zélia Gattai, muito me ensinou, com as várias histórias de uma garota paulista no começo do século. Aprendi sobre a própria história de São Paulo, sobre o ato de estudar e sobre a educação paulista em um período fundamental da história da educação brasileira, que foi o

período dos pioneiros, também chamado por Jorge Nagle (1974) de momento do *entusiasmo pedagógico*⁷.

Depois de tanto tempo em São Paulo, nunca tinha parado para pensar como agi depois de ter lido e analisado o livro de Zélia. Acho que nós, os retirantes, ou pelo menos eu, sempre tivemos a idéia de São Paulo como uma cidade desterrada, fria, imensa e distante, sem espaço, sem árvores, etc. E, ao ler *Anarquistas Graças a Deus*, vamos encontrar, como não poderia deixar de ser, uma pequena cidade, com seus rios, lagos, praças, ruas, crianças brincando nelas, e aí nos damos conta de como ela fora devastada, invadida, poluída, condenada. Vou compreender ainda, neste estudo e nos debates do próprio curso, como a história de uma vida pode revelar a história de um lugar ou de uma comunidade fazendo a mediação entre o particular e o universal (Ferrarotti, 1988).

No 2º Semestre de 1998 participei, também, de um seminário sobre Pierre Bourdieu intitulado: “Alguns aspectos da leitura de Pierre Bourdieu”, que me proporcionou algumas reflexões sobre a lógica do campo científico, bem como sobre os embates por que passa o pesquisador iniciante no próprio campo, o que, naquele momento, era e ainda continua sendo de grande utilidade para mim, viabilizando o aprofundamento nos estudos que já vinha desenvolvendo sozinha de um autor pelo qual havia me encantado, pois parecia que ele escrevia para mim ou sobre os problemas que enfrentava.

Logo no primeiro semestre, oficialmente matriculada no mestrado, o trabalho: “Na rotina da sala de aula: quem está com a palavra ou com o poder?”, como exigência da disciplina “Etnografia Aplicada à Educação”, proporcionou-me ensaiar uma escrita científica com o rigor necessário a uma pesquisa etnográfica. Para esse texto, foram feitas observações em sala de aula juntamente com leituras exigidas no curso e outras que surgiram durante a pesquisa. Observei três turmas de 6ª e 7ª Série, em uma escola estadual próxima à minha casa, acompanhando uma professora de Língua Portuguesa, por um período de seis meses, no segundo semestre de 1998. Entre greves, resistências das professoras, autoritarismo da diretora, reclamações e queixas dos professores no intervalo, agressões dos alunos, pude ver que a escola ainda é um local especial, com um grande potencial educativo a ser aproveitado. A escrita do texto pôde registrar essas e outras questões e, certamente, este poderá ser retomado para uma possível publicação. Aprendi com a feitura desse trabalho alguns dos princípios da etnografia, tanto para a pesquisa como para projetos no interior da própria escola

⁷ NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU/ Editora da USP, 1974.

e, talvez a sua principal lição seja a humildade com que nos faz escutar e registrar o ponto de vista do ator social sem pré-noções sobre a realidade observada.

A feitura desses textos me deu a verdadeira dimensão da responsabilidade que se tem quando se resolve escrever algo a partir da perspectiva científica, sem contar que colocavam em minhas mãos os princípios da etnografia, a maior novidade para mim naquele momento sobre educação e formação de professores, juntamente com os estudos autobiográficos.

Ainda nesse ano de 1998, segundo semestre, a disciplina “Campo Universitário e Cultura no Brasil: anos 30, 40, 50”, e os valorosos “contra-sensos” ensinados pelo professor Afrânio Catani, permitiram-me aprofundar conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu e desenvolver um novo olhar metodológico. Estava acostumada a um estilo de ensinar muito organizado e de forma linear, bem ao meu modo. Isso, de uma certa perspectiva, toma o professor como referência principal e como centralizador dos olhares de seus alunos, etc. Um outro modo de ensinar, de uma perspectiva mais solta, mais brilhante e mais errante ao mesmo tempo foi o que pude ver muito claramente nas estratégias do professor Afrânio. Uma bibliografia espetacular, que me ensinou entre outras coisas um pouco da história do campo universitário e da criação da própria USP.

No ano posterior, os debates das aulas da professora Maria Victória de Mesquita Benevides Soares, na disciplina “Democracia Direitos Humanos e Educação” foram importantes, assim pude retomar as discussões sobre educação em direitos humanos e democracia, que já vinha fazendo com as atividades sindicais que desenvolvia desde os anos 80 e que, naquele momento, estavam um pouco esquecidas e sem destino devido aos trabalhos acadêmicos. Nesse mesmo ano, foi importante também uma breve participação nos seminários de pesquisa, oferecidos pela Professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, hoje minha orientadora. Ela me apresentou diferentes professores, tanto de nossa faculdade como de outras, cada um com suas metodologias para ensinar temáticas e autores clássicos como Karl Marx, Max Werber e o próprio Pierre Bourdieu.

A essa altura, 1999, a minha vida acadêmica era intensa, alternava as disciplinas, muitas leituras, com as participações em seminários e congressos e continuava com as aulas na rede pública estadual. Aí se deram as primeiras participações nas Reuniões Anuais da ANPEd, experiências que me acompanham até o presente momento (só não compareço quando não é mesmo possível), o contato com um certo quadro da pesquisa educacional do país, que me estimula a pensar, sob muitas perspectivas, a educação e a pedagogia, assim como o meu próprio trabalho em sala de aula, na pesquisa e na profissão docente como um

todo. Contudo, em meados desse ano, mais uma crise de transtornos mentais me ocorreu: tratamentos, remédios hospitalares e muitas angústias.

Voltando a Pierre Bourdieu, sobre o seu lugar no campo científico e sobre o fato de se manter atento não somente ao objeto de pesquisa, mas ao próprio trabalho sobre o objeto, para se proteger do erro estruturalista cometido pelos cientistas sociais que assumem a postura de “Eu sei mais do que o indígena o que ele mesmo é” (p.116). O que o autor defende é a realização de um estudo que escape:

(...) tanto quanto possível às determinações sociais, graças à objetivação da posição particular do sociólogo, (dada a sua formação, seus títulos, seus diplomas, etc.), e à tomada de consciência das probabilidades de erro inerentes a tal posição. Eu sabia que não se tratava simplesmente de dizer a verdade desse mundo, mas também de dizer que ele era o lugar de uma luta para se dizer a verdade desse mundo (...); (BOURDIEU, 1993, p.116).

Com efeito, eu entendo que o autor reclama aí de um problema que aponta no mínimo para dois lados: um, é o da posição do etnógrafo, que é preciso compreender o ponto de vista do ator social, ou do agente social, como quer o próprio Pierre Bourdieu, no interior do seu campo de ação, cuja lógica não pode ser totalmente compreendida por alguém que está de fora. O que se pode é desenvolver um ponto de vista, uma interpretação sobre aquele campo, nunca uma verdade ou uma solução. Esse ponto de vista e essa interpretação precisam ainda ter como base o ponto de vista do próprio agente social. Sobre isso vários autores já se manifestaram: Erickson (1989), Berger (1992) Thiollent (2000) entre outros. Essa é uma questão chave de nosso trabalho, portanto a trataremos com maior aprofundamento na última parte da pesquisa.

De outro lado, está a questão da auto-análise, ainda que sujeita a acusações de um movimento dessa natureza não servir para nada no campo das Ciências Sociais, ou que seja apenas arte pela arte, “uma volta reflexiva complacente, e meio decadente, da ciência sobre ela mesma” (Bourdieu, 1993, p. 118). O autor não apenas discorda veementemente dessas concepções, como defende que esse trabalho de análise da produção do produtor tem virtudes científicas e se impõe às Ciências Sociais:

Com o risco de simultaneamente surpreender e decepcionar muitos de vocês, que atribuem à sociologia uma função profética, escatológica acrescentaria que esse gênero de análise poderia ter também uma função clínica e até terapêutica: a sociologia é um instrumento de auto-análise que permite a cada um compreender melhor o que é, dando-lhe uma compreensão de suas

próprias condições sociais de produção e de posição que ocupa no mundo social. (BOURDIEU, 1993, p.118)

Esse trabalho de objetivar o próprio trabalho de pesquisa, proposto pelo autor, não caberia, no meu entendimento, somente aos cientistas sociais, como também e, sobretudo, aos pedagogos. Pois, tal como as ciências sociais, a pedagogia vive às voltas com os elogios e a auto-depreciação, como afirma o autor a respeito de sua área, sem jamais saber o que de fato é. Eis porque, o cientista da educação, se assim pode ser considerado – diante das inúmeras questões que envolvem esse debate – pedagogia, educação, ciência da educação – está com tudo por ser construído e, por enquanto, não é o caso nem de elogios e tão pouco de reprovações. O que precisamos é saber o que somos realmente, qual é de fato o nosso campo de ação. Isso posto, o que faremos de nós? Talvez essa seja uma das tarefas mais urgentes da pedagogia, cujos resultados recairão sobre as práticas educativas. Desse modo, o meu trabalho pretende contribuir com esse movimento, a começar com esse exercício de rememorar: de onde vim, os lugares por onde passei, como cheguei até aqui e a propor o que proponho neste estudo. Enquanto vou alinhavando essas memórias com as idéias do autor, num esforço de pensar meu próprio campo.

3.6 UMA PESQUISA SOBRE JEQUIÉ. UM REENCONTRO

Esses primeiros ensaios científicos me permitiram rever o projeto inicial do mestrado e identificar definitivamente meu problema de pesquisa, bem como os meios mais eficazes de realizá-lo. Assim, pesquisaria a problemática da sala de aula por meio de levantamentos bibliográficos e não de observações como havia pensado em princípio. Dessa forma, foi-se forjando o projeto a que me dediquei completamente nos próximos anos seguintes: *A sala de aula: uma análise de pesquisas produzidas na década de 1989-99*.

Já havia iniciado o trabalho de coleta de dados na biblioteca e as dificuldades não eram poucas. Por exemplo, entender como se processava aquela numeração e a organização da biblioteca, a pesquisa eletrônica, as dissertações, teses, etc. Ou ainda, como conseguir falar com um funcionário que se encontrava sempre ocupado naquele final de ano. Eu tinha recomendações da orientadora para falar com Seu Francisco, o bibliotecário chefe, porém era preciso esperar o momento oportuno.

Do trabalho a ser desenvolvido eu trazia apenas um projeto ainda muito incipiente, algumas leituras afins e a vontade de pesquisar uma problemática com a qual eu me encontrava envolvida há quase 14 anos: *a sala de aula*. As dissertações e teses eram aparentemente o material mais complicado de consultar, e, apesar de estarem localizadas logo à frente da biblioteca, talvez pelo fato de eu ter tido pouco contato com este tipo de material até aquele momento, tudo parecia mais difícil. Foi então que, em uma dessas vezes em que fiquei dando voltas sem conseguir sair do lugar, peguei na estante um trabalho com o título: *Educação, trabalho e participação: um estudo baseado em experiências vividas no meio rural baiano*, de Helio Vieira, defendido em 1990, na FEUSP. Bom, pensei comigo, meio rural baiano era de onde eu tinha vindo, mas parecia impossível que fosse de fato a região de Jequié ou mesmo suas adjacências, com seus vilarejos e fazendas, onde nasci e passei grande parte da minha infância e adolescência.

De acordo com meus pais – um lavrador e uma costureira praticamente analfabetos e, de muito respeito na região – eu nasci mesmo na fazenda Palmerinha, nas imediações de Jequié e, logo depois, fomos morar em outra fazenda que era do meu avô paterno. Porém fui registrada no município mais próximo, Itaibó, subdistrito de Jequié e só mais tarde é que passamos a residir em Jequié, cidade-sede daquela região entre o sul cacaueteiro e a catanga imbuzeira.

O meio rural baiano, em que Helio Vieira fez a pesquisa, faz parte da região do sertão imbuzeiro, ao lado do Rio de Contas. Já a região em que nasci, era cacaueteira, de forma que eu não conhecia de perto a região retratada por Vieira. Porém, tenho alguns amigos que viveram e trabalharam lá. Do que poderia tratar tal dissertação? Passei rapidamente pelas páginas do trabalho e estava lá uma pequena entrevista com uma antiga e querida amiga do curso de Magistério. Quase não acreditei, era ela mesma. Como ele conservou o nome próprio dos sujeitos da pesquisa, eu pude reconhecê-la: Ana Maria. “Será que ele pedira consentimento aos sujeitos da pesquisa para usar seus nomes de origem? E ela, minha amiga, o que pensava disso tudo, será que tinha conhecimento dessa pesquisa?”

O trabalho de Vieira era uma pesquisa etnográfica, mas o princípio de fazer devoluções contínuas dos resultados parecia não ter sido respeitado. Eu precisava verificar melhor o trabalho e, quem sabe, até checar algumas coisas com minha amiga, ou simplesmente, contar-lhe que seu nome constava em um dos trabalhos do arquivo de teses e dissertações da FEUSP, aquilo era demais para mim. Mas, para minha surpresa, ao escrever à minha amiga contando tudo, ela não demonstrou o menor interesse. Ela parecia estar em outro momento da vida. Tudo aquilo só tinha significado para mim.

Além disso, outros trabalhos me interessaram, uns porque eram de pessoas conhecidas, outros pelo o tema, alguns pela bibliografia. E mesmo os que não tratavam da sala de aula chamavam a minha atenção e tomavam o meu tempo, pois referenciavam teóricos, autores que povoavam meu imaginário, como Sartre, Karl Max, Pierre Bourdieu e outros que já admirava dos estudos nas disciplinas e seminários. Da mesma forma, me interessavam ainda todos os trabalhos com temas ou referenciais teóricos da etnografia e do método autobiográfico e os que tratavam de Jequié, Salvador ou da Bahia.

Com certeza, essa também era a forma que encontrei para me familiarizar com um tipo de trabalho para o qual eu me julgava despreparada: consultar estante por estante, de quase todo o acervo de teses e dissertações da biblioteca da FEU-SP e posteriormente da PUC-SP, sobre o tema da sala de aula. Isso não me parecia uma coisa razoável para uma professora da escola pública da periferia de Guarulhos.

As dissertações e teses compõem uma coleção tida como especial, que fica em estantes à parte, e com a letra (*T*) antecedendo o número de classificação, que só podem ser emprestadas em condições especiais ou se houver mais de um exemplar no acervo. O total de volumes que compunham essa coleção, de acordo com o catálogo, provavelmente desatualizado, na época 1993, era de 1988 exemplares, atualmente esse número corresponde a 5.884 exemplares.

Havia trabalhos provenientes não só da própria FE-USP, mas também de outras unidades e de várias instituições de ensino. Mais tarde, pediria explicações a respeito do que seriam essas “condições especiais” de que falava o catálogo. Eu me perguntava se as minhas condições não seriam especiais, já que o meu objeto de estudo eram as referidas teses e dissertações? Mas eu mesma acreditava que não. Posteriormente, levei várias teses emprestadas da biblioteca para casa, inclusive algumas com um único exemplar no acervo. É claro que mediante muitas conversas e explicações relativas às tais condições especiais.

No início, as teses e dissertações sobre a 4ª Série também me chamavam muito a atenção porque tratavam de propostas de intervenção na sala de aula. Como eu me encontrava preocupada com esse assunto, cheguei até mesmo a levar algumas delas para a escola onde lecionava e mostrá-las aos meus alunos e colegas professores. O fato é que eu estava de algum modo explorando e aproveitando ao máximo o que aqueles trabalhos traziam. Em geral, boa parte dos trabalhos traduzia aquilo que mais tarde eu passaria a considerar uma armadilha. Eles construía argumentos, quase sempre, para justificar um contexto em que o professor é o responsável direto pela crise em que se encontra a escola pública brasileira atualmente.

Apenas por um pouco de provocação literária poder-se-ia perguntar, como muitos autores já fizeram: serão os professores e sua formação causa ou conseqüência da atual crise do ensino público? Ou ainda: o que há por trás da corrida, tanto de pesquisadores, como de intelectuais, de modo geral, para fundamentar hipóteses, no mínimo ingênuas, de que o professor é mal formado e, por isso, o ensino público fracassa. Ainda que se tratasse de fato verídico, não seria o caso de continuar perguntando: qual é o tamanho desse fracasso? O que nos resta fazer do que fizeram de nós, os fracassados, já que boa parte dos pesquisadores foi ou ainda é professor? Essas e outras indagações foram aparecendo em diferentes momentos das consultas efetuadas às pesquisas. Essas e outras questões que não foi possível tratar naquele momento, são agora pontos importantes de nosso trabalho e serão tratadas com o maior aprofundamento nos próximos capítulos.

3.7 DA FE-USP À PUC-SP

Com certeza, a distância entre a USP e a PUC-SP não é grande. Contudo, se considerarmos o trânsito de Pinheiros nos horários de pico, e as precariedades das conduções coletivas da capital paulista, percebe-se que, ao final de cada semana, se fez um longo percurso de viagem, com gasto de tempo e dinheiro considerável. Dessa forma, repetir na PUC todo o procedimento que já havia feito na USP era uma tarefa árdua. Mas eu sabia que agora tinha como realizá-lo de modo mais objetivo e mais concentrado, por conta da bolsa de estudos nos últimos anos da pesquisa. Mas nada estava garantido.

Para compreender um pouco mais sobre o conhecimento produzido sobre o tema da sala de aula ou sobre o desenvolvimento dos trabalhos de dissertações e teses no período em estudo, foi preciso percorrer, no primeiro momento, todas as estantes dessa modalidade de produção acadêmica do acervo da biblioteca da FE-USP, que àquela altura já contava com 3.000 trabalhos, observando quais deles obedeciam alguns critérios anteriormente, estabelecidos, como: data, foco de análise nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e temas relacionados, por algum motivo, à sala de aula.

Algum tempo depois, uma outra forma de trabalho se mostrou mais eficaz. Checava todos os títulos de trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação em Educação da FE-USP e da PUC-SP, na década de 1989-99, constantes num disquete fornecido pelos respectivos programas.

O grande número de trabalhos voltados ao tema da sala de aula tornava difícil uma definição num primeiro momento, quer porque se tratava de tema de pesquisa e de local onde as pesquisas foram realizadas, ou então porque nem sempre a sala de aula se encontrava claramente explicitada nos trabalhos consultados. Dessa forma, somente os critérios de data, grau de ensino, ano e ciclo dentro do grande tema, *sala de aula*, não garantiam a seleção dos trabalhos. A simples verificação do título, do índice, de alguma coisa da introdução e da bibliografia não parecia suficiente. Era preciso construir um critério mais seguro para a verificação dos trabalhos.

Observei que havia trabalhos *sobre* sala de aula e trabalhos *na* sala de aula, tal como já supunha, com destaque para a quantidade de trabalhos *na* sala de aula. Dito de outro modo, percebi trabalhos cujos dados foram coletados dentro de uma ou mais salas de aula, das primeiras séries do Ensino Fundamental e trabalhos que, embora tocassem o tema, não apresentaram observações em seu interior. Contudo, era preciso verificar um pouco mais os caminhos percorridos pelos pesquisadores, as metodologias adotadas, os sujeitos da pesquisa, etc. Ainda nesse momento foram produzidos pequenos fichamentos que conservaram, a princípio, a escrita do autor-pesquisador.

No segundo momento, já contava cerca de aproximadamente 200 fichamentos. Na leitura dos resumos, percebi que muitos desses trabalhos estavam fora dos critérios e foram logo descartados, mas percebi também pistas de que muita coisa tinha escapado e que era preciso retornar por muito mais tempo à biblioteca, para refazer os fichamentos e para recolher os trabalhos que por algum motivo ficaram para trás.

Os fichamentos, ou fragmentos de pesquisas, posteriormente transformados em resumos, permitiram-me pensar quais seriam, de fato, os trabalhos sobre salas de aula que seriam selecionados, visto que, muitos deles, apesar de não tocarem diretamente nessa temática como objeto ou objetivo do estudo, atuavam o tempo todo dentro de uma sala de aula. Desse modo, para identificar tais trabalhos foi preciso estabelecer critérios menores, deixando claras algumas das pistas que deveriam seguir para serem classificados como sendo *sobre* ou *na* sala de aula. Por exemplo, os trabalhos voltados para o cotidiano da escola, que entrassem em sala de aula, eram os mais definidos até aquele momento. Porém, muitos não deixavam claro o espaço delimitado para a pesquisa, sem contar que todos aqueles que falavam em *prática pedagógica*, *trabalho do professor*, *relação professor/alunos*, *leitura e escrita nas séries iniciais do primeiro ciclo*, *alfabetização*, etc, pareciam estar dentro do recorte feito até aqui e foram também selecionados.

Foi somente num outro momento de retorno à biblioteca que se pôde definir questões como a verificação dos sujeitos da pesquisa, priorizar os trabalhos que tratavam da relação entre professores e alunos conjuntamente, visto que, o principal espaço de trabalho desses agentes é a sala de aula. Com um pouco mais de familiaridade com os trabalhos, foi possível prestar maior atenção nos referenciais teóricos, nas metodologias, bem como em que, especificamente falavam as pesquisas a respeito da sala de aula em suas conclusões, para proceder à caracterização dos trabalhos selecionados e as escritas dos textos que depois se transformariam em minha Dissertação de Mestrado.

3.8 VOLTANDO PARA CASA: O DOUTORADO

Ao concluir o Mestrado, estava às voltas com uma contradição: o desejo de descansar um pouco e cuidar da vida pessoal, por alguns meses que fosse, antes de pensar no projeto de doutorado que já se desenhava diante das muitas questões que ficaram pendentes no mestrado. Sem maiores pretensões de ingressar logo, fui para UNICAMP cursar uma disciplina do Professor Silvio Gamboa. Além de ser ele uma autoridade em pesquisa educacional, sua tese de doutorado havia sido utilizada por mim na dissertação. Cursei duas disciplinas na UNICAMP, na área de História e Filosofia da Educação. Contudo, o desejo mesmo era voltar para casa, a FE-USP.

Logo no início da disciplina, a orientação para a realização de dois trabalhos: o memorial e uma reflexão sobre uma pesquisa na área de educação. A idéia do memorial caiu para mim como uma luva, que já estava envolvida com o método autobiográfico e com as histórias de vida. Deveria escrever um relato, cujo foco principal fosse a nossa relação com a ciência e, posteriormente, uma reflexão teórica proporcionada pelo curso sobre esse problema.

Desde o início, conforme relatei, minha relação com a escola, a ciência, ou melhor, com o conhecimento foi muito forte e hoje avalio que talvez seja pelo fato de ter sido a única coisa que me restasse. Quem sabe se tivesse outras oportunidades não teria sido artista, estilista, ou optasse por um outro tipo de conhecimento? Mas só mesmo a escola pública, em que pese sua crise atual, poderia alcançar uma garota pobre no meio rural baiano, e com ela o sonho de ser alguém na vida, doutora talvez.

Mas a ciência é muito mais do que ser doutor, é certamente construir um método de vida descobrindo suas entranhas e caminhos mais longínquos, e fazendo uma trilha na mata

fechada que é a vida. Um caminho cuja única certeza é que não há fim e, portanto, o importante é caminhar.

Após terminar o mestrado e perceber os erros cometidos na elaboração da dissertação, posso dizer que esses erros fazem parte do percurso e são, talvez tão ou mais importantes que os acertos, resultado da imaturidade intelectual naquele momento, bem como, das deficiências deixadas por esta escola no decurso de mais de trinta anos. Desse modo, olhar agora para o trabalho desenvolvido e perspectivar um outro não é nada além que o curso natural desta vida que pegou carona com a escola e com a ciência.

As reflexões sobre ciência, métodos e técnicas desenvolvidas no decorrer da disciplina foram, para mim, fundamentais, à medida que me encontrava em meio a um processo de revisão pessoal e profissional, além de me possibilitar a entrada em um campo teórico totalmente novo: a *epistemologia*, indispensável para quem quer fazer uma ciência fundada num conhecimento libertador, emancipatório, tal como propõe Habermas (1968).

A epistemologia, para autores como, Gaston Bachelard (1951), Jean Piaget (1983), Edgar Morin (1996), entre tantos outros que examinam a questão, são reflexões acerca do conhecimento científico, ou seja, é o conhecimento do conhecimento. De acordo com os autores citados, ela procura um estudo metódico e reflexivo do saber, sua formação, seu desenvolvimento e seus produtos, que podem ser de âmbito geral, sobre todos os conhecimentos científicos e não científicos; como especulativos, ou de âmbito específico no interior de cada ciência.

Para Bachelard (1951, p. 40), a “experimentação no estilo da epistemologia moderna já se tinha tornado a atividade específica necessária para fazer avançar a ciência”. Portanto, a epistemologia parece se situar a meio caminho entre a ciência e a filosofia. Piaget (1983) define sua epistemologia como sendo naturalista, sem contudo, ser positivista, atribuindo toda força ao sujeito, sem idealismo. Ele se apóia também no objeto de conhecimento sem considerá-lo ilimitado, enquanto Morin (1996, p. 32) admite que o problema não está em que cada uma – ciência e filosofia – perca a sua competência, mas que a desenvolva o suficiente para articulá-la com outras competências. Essas, por sua vez, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento” *o anel epistemológico*. Assim ele postula uma epistemologia complexa, pois acredita que conhecer é uma aventura incerta, frágil, difícil e trágica, sendo a vida alimentada de impurezas das quais a ciência tem necessidade.

Desse modo, não é fácil se situar sob a influência das várias ciências para entender o conhecimento científico, tal como propõe a epistemologia. Contudo, foram reflexões

fundamentais para alguém que sempre indagava sobre o ato de conhecer. Tudo isso intensificou o processo de compreender também o meu próprio conhecimento.

A escolha do texto *Conhecimento e Interesse* de Habermas, para a feitura da uma resenha, proporcionou-me certa tranqüilidade a respeito das idéias que eu vinha desenvolvendo em relação à constatação de que fazer ciência não é fazer a vida e sim, uma parte desta. Com o título original em alemão, “Erkenntnis und Interesse”, o artigo, publicado por Jürgen Habermas, no ano de 1968, em Frankfurt, apresenta um debate apoiado por vários autores relativo às implicações do intérprete com o objeto de investigação ou, ainda, a relação do cientista com o conhecimento e, conseqüentemente, com a ciência.

Em *A profissão do Sociólogo* (2000), Pierre Bourdieu também trata desse tema e embora constasse da bibliografia do curso, eu não conhecia aquele texto. Mas como a escrita do autor já me era familiar, estava acostumada ao seu estilo rebuscado de escrever e me aproximei da obra. Vejamos o que ele diz:

Pelo fato de que, no momento da observação e experimentação, o sociólogo estabelece uma relação com o objeto que, enquanto relação social, nunca é puro conhecimento, os dados apresentam-se-lhe como configurações vivas, singulares e, em poucas palavras, humanas demais, que tendem a se impor como estruturas do objeto. (BOURDIEU, 2000, p.24)

As duas últimas leituras tornaram-se, para mim, paradigmáticas, e foram retomadas diversas vezes. Entretanto, todas as muitas leituras realizadas no curso foram férteis para a continuidade do meu projeto e eram novidades pra mim, sobretudo as de Gaston Bachelard e Habermans, entre tantas que foram compondo um quadro teórico muito trabalhoso para sintetizar e descrever, não somente pelo volume, como pela intensidade das questões tratadas.

Apesar de ser ainda muito cedo para avaliar, posso dizer que estas reflexões, certamente me trouxeram algo mais que as contribuições intelectuais para a continuidade dos estudos, como também um certo modo de conduzir a própria vida. Talvez uma espécie de conhecimento sobre o meu conhecimento, como ele se dá, os resultados obtidos e os investimentos realizados, ao ponto de essas leituras se tornarem uma reflexão nuclear para o desenvolvimento dessa pesquisa. A escrita deste capítulo consiste nada mais do que um esforço de auto-compreensão da própria pesquisadora, o que se fazia imprescindível para a compreensão do objeto de pesquisa, e, portanto completamente coerente com os procedimentos metodológicos adotados, de modo que antes mesmo que se procedesse ao perfil dos pesquisadores e ao seu lugar social, pudesse ser apresentado também o lugar social

da própria pesquisadora. Desse modo, no capítulo seguinte encontraremos a caracterização dos entrevistados.

4. A PRODUÇÃO DE DADOS: AS ENTREVISTAS

Com o objetivo de compreender as condições de produção das pesquisas em sala de aula defendidas na década de noventa nos programas de pós-graduação em Educação da USP e da PUCSP, procedeu-se o levantamento de aspectos do campo pedagógico e do campo científico. Por meio de depoimentos de dez pesquisadores, buscou-se analisar os problemas por eles enfrentados e seus percalços na sala de aula, como alunos ou como professores, até chegarem a pesquisadores desse espaço e tomá-lo como objeto de pesquisa.

Considerando este local como privilegiado para o ensino oficial ocorrer, podemos entrever que ele seja também a ‘menina dos olhos’ das pesquisas em educação, que ora se vê tão indefinida, tal como afirmam os diferentes autores, como Charlot (2006), Azanha (1992), entre outros. Buscar compreender as condições de produção da pesquisa educacional do ponto de vista do pesquisador, parece tarefa necessária para fazer frente às demandas que lhe têm sido imposta.

Delamont e Hamilton (1981) acreditam que a sala de aula é uma arena muito importante para a pesquisa educacional. No entanto, há muito tempo, vem sendo desprezada, e os poucos pesquisadores que procuraram seguir essa pista o fizeram por caminhos teóricos e de método pouco férteis. Para eles, os pesquisadores detiveram-se num conjunto restrito de técnicas que se mostraram incapazes de alcançar os reais problemas da sala de aula.

Após uma revisão da bibliografia especializada, realizaram-se os primeiros contatos com os pesquisadores para recolher suas histórias de vida escolar. Ao mesmo tempo, foram feitas consultas aos resumos das pesquisas selecionadas, principalmente a seus objetivos e conclusões, para a elaboração de questões específicas como, por exemplo, o tipo de foco, alunos ou professores e/ou relações professor, alunos e conhecimento. Interessava, também, saber se essas pesquisas, de algum modo, retornaram às salas de aulas e à escola, e, principalmente, quais os impactos que causaram, bem como os motivos que levaram esses pesquisadores a decidir trilhar os caminhos da pesquisa acadêmica.

De posse de alguns referenciais teóricos sobre os procedimentos de utilização da história oral, em geral, e das histórias de vida, mais especificamente, teve-se como principais autores consultados: Ferrarotti (1988), Nóvoa (1988) (1993), Pineau (1988), Thompson (1978), entre outros, da área de Sociologia da Educação, mas também de Antropologia da História e Filosofia da Educação, e, sobretudo, no campo da Pedagogia, em que pesem as

controvérsias sobre o fato de esta ser ou não um campo de conhecimento específico – questão que será também alvo de nossas análises.

A revisão bibliográfica permitiu não somente justificar a metodologia adotada, mas também contextualizar o trabalho. Elaboramos um primeiro roteiro/questionário para o início das primeiras entrevistas semi-estruturadas sobre as histórias de vida escolar dos pesquisadores. Desse modo, procedeu-se oficialmente à coleta e *produção* de dados por meio dos recursos autobiográficos.

Segundo Thompson (1978), a entrevista pode ser usada de dois modos completamente distintos. Uma, ao modo de uma conversa mais livre, em que a testemunha é convidada a falar sobre um determinado assunto, com todo o tempo que precisar e poucas perguntas. Para o autor, o principal argumento para esse tipo de entrevista é o objetivo do trabalho, quando esse for o de buscar informações que valham por si mesmas, e que pretenda captar, de certo modo, alguma dimensão “subjetiva”. Contudo, ele observa ser impossível a existência de uma entrevista completamente livre, uma vez que já existe um contexto social pré-estabelecido, cujos objetivos, estratégias, etc., já foram explicitados.

Em outro extremo, situa-se a entrevista estruturada. Nessa situação, explica Thompson (1978), o entrevistador mantém o controle e faz uma série de perguntas comuns a todos os respondentes, visando produzir um material que sai do domínio do respondente individual, para fins comparativos. Se utilizada com flexibilidade por entrevistadores sensíveis e preparados para abandonarem o roteiro quando for preciso, essa forma pode ser bastante útil, mas o resultado pode ser desastroso se for utilizada na busca de uma evidência “objetiva”:

O objetivo de uma entrevista deve ser revelar as fontes do viés, fundamentais para a compreensão social, mais do que pretender que elas possam ser aniquiladas por um entrevistador desumanizado “sem um rosto que exprima sentimentos”. Na verdade, nenhum historiador oral, que eu saiba, tem defendido o estilo de entrevista com questionário rigidamente inflexível (THOMPSON, 1978, p.258).

Concordando com o autor Paul Thompson, compreendemos que há muitos estilos de entrevistas, que vão desde uma conversa mais livre e informal até um modo mais controlado ou dirigido de perguntas e, portanto, a escolha deve ser baseada no próprio estilo do entrevistador, de acordo com os objetivos propostos e as estratégias metodológicas de seu trabalho. De qualquer forma, para que uma entrevista seja bem sucedida é preciso que haja, por parte do entrevistador, simpatia e compreensão em relação à opinião dos informantes e,

principalmente, disposição não apenas para calar-se, como também para escutar, resistindo à tentação de discordar deles (Thompson, 1987).

Optou-se por um tipo de entrevista, a “semi-estruturada”, nem totalmente livre e tão pouco inteiramente dirigida por um roteiro fixo. Paul Thompson, em seu clássico texto *A voz do passado: história oral* (1978), classifica as entrevistas como estruturada, não estruturada e mista, sendo que essa última coincide com a forma semi-estruturada.

O roteiro⁸, foi enviado aos nossos informantes juntamente com uma carta proposta. Seu objetivo era funcionar como uma base, a partir da qual, de um lado, o entrevistador pudesse traçar uma linha para conduzir a conversa e, de outro, o entrevistado pudesse ir construindo o seu discurso. No entanto, esse roteiro inicial poderia ser abandonado a qualquer momento, se uma informação ou uma linha de raciocínio do informante viesse a extrapolar a seqüência planejada, o que ocorreu na maior parte do tempo.

A preparação do entrevistador consistiu no levantamento de informações básicas sobre os sujeitos entrevistados, em particular nas duas primeiras entrevistas, tomadas como entrevistas “piloto” bem ao modo de Thompson, uma vez que alguns de nossos informantes eram mais bem informados sobre o tema do que a própria entrevistadora. As informantes das entrevistas piloto, especialmente a segunda pessoa entrevistada, conheciam em profundidade os temas que seriam abordados na entrevista, e fazia-se necessário ler alguns dos artigos por elas elaborados.

Sobre isso Thompson recomenda que:

O primeiro ponto é a preparação de informações básicas, por meio da leitura ou de outras maneiras. A importância disso varia muito. A melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser mediante entrevistas exploratórias, mapeando o campo e colhendo idéias e informações. Com a ajuda destas, pode-se definir o problema e localizar algumas das fontes para resolvê-lo. Do mesmo modo que a “entrevista piloto” de um grande levantamento, uma entrevista de coleta de informações genéricas no início de um projeto local pode ser uma etapa muito útil. E naturalmente não há razão alguma para fazer uma entrevista, a menos que o informante seja de algum modo, mais bem informado do que o entrevistador. Este vem para aprender e, de fato, muitas vezes consegue que as pessoas falem exatamente dentro desse espírito. (THOMPSON, 1978, pp.254, 255)

Para o autor, perguntas ingênuas, porém perspicazes, podem até deixar o informante mais à vontade e desafiado a dar maiores detalhes a respeito. Mas, em geral, o que ocorre é

⁸ Ver anexo

que quanto mais se sabe, maior o número de informações se pode obter, principalmente no caso de entrevistas com intelectuais:

Um controle semelhante de detalhe pode ser estabelecido para uma entrevista de história de vida, no caso de o sujeito ser uma personalidade pública, ou um escritor, ou possuir documentos pessoais em quantidade suficientes. Muito embora parte desse material – como os próprios textos do sujeito – seja acessível antes do início da entrevista, pode-se conseguir mais resultados com as primeiras entrevistas, que levem à correspondência, à descoberta de novos documentos e, finalmente, a mais entrevistas em outro nível de indagações. Claro que nem todo informante proeminente se dispõe a submeter-se a um processo de pesquisa passo a passo. Thomas Reeves descobriu que entrevistar intelectuais liberais norte-americanos exigia uma preparação trabalhosa e completa. Frequentemente, eram ocupados demais para conceder mais do que breves entrevistas, de modo que era essencial que se fizessem “perguntas específicas, muito bem fundamentadas”. Ainda pior, se se parece demonstrar hesitação, ou estar procurando obter informações às cegas, o relacionamento entre os participantes de uma entrevista pode destruir-se rapidamente. Os intelectuais liberais parecem especialmente interessados em testar suas credenciais para ser um historiador oral, mediante o exame do seu conhecimento do assunto em discussão (THOMPSON, 1987, pp.255, 256).

Para enfrentar o desafio de encontrar os pesquisadores selecionados, foi preciso adotar alguns passos.

Inicialmente, solicitou-se à secretaria de Pós-Graduação da FE-USP os endereços dos pesquisadores que constavam dos prontuários de 1989-99. A partir da lista fornecida por essa secretaria, enviamos uma carta oficial, em conjunto com o Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA), a todos os pesquisadores selecionados dessa instituição. Do grupo de autores da FE-USP, foram entrevistados seis pesquisadores, cinco mulheres e um homem.

A mesma solicitação de lista com os endereços dos pesquisadores foi feita aos departamentos que compõem a área de Educação da PUC-SP, mas não obtivemos uma resposta positiva. Os representantes desses departamentos argumentaram que não poderiam fornecer nenhum endereço. Alguns alegaram excesso de serviço, que os impossibilitava realizar esse tipo de tarefa, outros disseram que não havia mais documentação de estudantes da década de 1990. Depois de vários telefonemas, e-mails e algumas visitas aos departamentos, já quase completamente sem esperanças de desfecho positivo, tivemos que optar por seguir um outro caminho: o de procurar os possíveis informantes por meios eletrônicos.

Usando alguns *sites* de busca e o *site* da Plataforma Lattes, foram encontrados endereços eletrônicos de muitos desses pesquisadores e, a partir de então, foram enviados: a carta oficial, juntamente com um pedido específico para cada autor/a, argumentando sobre a importância da entrevista solicitada e sobre a urgência dos prazos impostos ao nosso projeto, na tentativa de sensibilizá-los acerca do problema que enfrentávamos.

Em resumo, nossa ambição acadêmica – advinda em parte da quantidade de questões que não foi possível tratar durante o mestrado, ou ainda, dos muitos discursos que se teve de deixar para trás ou para frente, naquele momento – de entrevistar os *55 pesquisadores* que desenvolveram pesquisas, cujo *lócus* de investigação recaiu sobre as salas de aula dos primeiros anos do E. F, tornou-se inviável.

Em resumo, das cinquenta e cinco (55) cartas que se pretendia enviar pelo correio a todos os autores selecionados, apenas vinte e nove (29) foram enviadas aos autores da FE-USP. Dessas, três (3) cartas foram devolvidas pelo Correio, seis (6) retornaram os contatos e as entrevistas foram concedidas. Nessa primeira fase, não se obteve resposta das vinte (20) cartas restantes. No que se refere aos vinte e seis (26) pesquisadores da PUC-SP, não foram enviadas cartas pelo Correio, pois os departamentos não forneceram os endereços. Posteriormente, enviou-se mensagens eletrônicas a dezoito (18) pesquisadores dos vinte e seis (26) selecionados da PUC-SP, estabelecendo-se contato e enviando-se a carta oficial, obtendo-se alguns retornos: quatro entrevistas foram realizadas.

Desse modo, essa situação limite, comum e previsível em qualquer pesquisa qualitativa e na pesquisa autobiográfica, acabou por decidir os rumos da pesquisa. O que nos parecia completamente arbitrário no começo da coleta de dados, recortar um pouco mais o objeto, escolher um grupo menor de pesquisadores dentro do que fora rigorosamente selecionado apareceu, então, como o único caminho viável.

Diante disso, foi possível realizar entrevistas com quatro (4) dos pesquisadores selecionados do grupo de autores da PUC-SP e seis (6) pesquisadores que defenderam na FE-USP. Alguns desses profissionais moram em outras cidades e Estados, outros não se mostraram muito interessados pela proposta e não quiseram participar da pesquisa. A maioria absoluta apresentou grandes dificuldades para fornecer as entrevistas em virtude do acúmulo de trabalho e ocupações. Mesmo para aqueles que foram entrevistados, encontrar um momento em suas agendas não foi tarefa fácil.

A seguir, elencamos os nossos informantes, com suas respectivas pesquisas, na ordem em que as entrevistas foram realizadas:

1. **PORTO, Maria do Rosário Silveira.** 1994, “Escola rural: cultura e imaginário”. 210 páginas. Tese de doutorado. FE-USP
2. **CARVALHO, Marília Pinto de.** 1998, “Professor, professora: um olhar sobre as práticas docentes nas séries iniciais de Ensino Fundamental”. 314 páginas. Tese de doutorado. FE-USP
3. **ARANTES, Ana Cristina.** 1996. “A Educação Física e o processo de alfabetização nas séries iniciais do Primeiro Grau”, 256 páginas. Tese de doutorado. FE-USP
4. **PASSOS, Laurizete F.** 1997. “A colaboração do professor pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica”. 154 páginas. Tese de doutorado. FE-USP
5. **MINTO, César Augusto.** 1990. “Crianças e sementes germinantes: um estudo de caso”. 237 páginas. Dissertação de mestrado. FE-USP
6. **WARSCHAUER, Cecília.** 1991. “A roda e o registro: caminhos para a parceria entre professor e alunos na construção dos conhecimentos”. 218 páginas. Dissertação de mestrado. FE-USP
7. **PIRES, Raquel Domingues.** 1996. “Essa é a escola que eu adoro: concepções de alunos de 8 a 10 anos”. 112 páginas. Dissertação de mestrado. PUC-SP.
8. **FURLANETTO, Ecleide Cunico.** 1989 “Uma tentativa de leitura simbólica da escola”. 66 páginas. Dissertação de mestrado. PUC-SP.
9. **AMBROSETTI, Neusa Banhara.** 1996. “A prática competente na escola pública”. 197 páginas. Tese de doutorado. PUC-SP.
10. **REIS, Regina Mary César.** 1995. “Ensinando e aprendendo a língua escrita em escolas do meio rural”. Dissertação de mestrado. PUC-SP.

As principais questões que tomamos, a princípio, como referência às entrevistas foram formuladas e enviadas com antecedência a todos os entrevistados, de maneira a deixá-los informados de alguns desdobramentos temáticos. Acordos também foram feitos a respeito dos procedimentos a serem seguidos durante as entrevistas e em relação às devoluções, aos nomes, às autorias, etc. Ficou acordado o compromisso da pesquisadora em submeter as transcrições das entrevistas ao crivo dos informantes. As devoluções foram realizadas e os sujeitos entrevistados fizeram suas leituras e realizaram, inclusive, revisões ortográficas.

A maioria dos informantes mostrou-se favorável ao roteiro, e preocupada em se justificar no caso de tê-lo esquecido em casa (apenas três pessoas o apresentaram no início da entrevista). No entanto, essa preocupação com o roteiro era descartada e o informante

tranqüilizado de que tudo correria a contento. A ordem das questões foi alterada algumas vezes, já que não havia a intenção de realizar entrevista dirigida. Algumas conversas tomaram outros rumos, outros vultos, enquanto outras sucumbiram. Os principais temas abordados nas entrevistas e que constam também do roteiro, em anexo no final do trabalho, foram resumidamente os seguintes:

1. A sala de aula na vida – seja como estudante, seja como professor, etc;
2. A sala de aula na pesquisa – como tema ou somente como local de coleta de dados;
3. A relação com o conhecimento – leituras, escritas, referenciais teóricos, etc;
4. A influência da família no ofício de lecionar e pesquisar;
5. A docência como inspiração da pesquisa – mestrado ou doutorado;
6. As condições estruturais de produção de sua tese ou dissertação – financiamento, bolsa de estudos, ajuda familiar, locomoção, etc;
7. A entrada no programa e a escolha do orientador;
8. A relação orientador/orientando;
9. As metodologias qualitativas e a coleta de dados;
10. O lugar do pesquisador na escola e na sala de aula pesquisada;
11. A relação pesquisador/professor;
12. As surpresas do percurso da pesquisa: percalços, desafios, possibilidades, etc;
13. Os sonhos e as conclusões dos autores.

A sala de aula como parte da vida e do ofício desses pesquisadores foi a primeira problemática abordada, incluindo informações sobre a infância, a entrada na sala de aula, o Ensino Fundamental e a escolha da profissão docente. Posteriormente, a conversa versou sobre a entrada na universidade e a feitura da pesquisa propriamente dita. Esses tópicos possibilitaram estabelecer uma cronologia na vida do entrevistado e acabaram por se constituir nos eixos estruturadores das entrevistas.

A maior parte das entrevistas foi realizada no local de trabalho dos pesquisadores, exetutando-se os casos das entrevistadas que optaram, respectivamente, em realizá-las em suas residências (2), na FE-USP (1) e no hotel onde se hospedara a entrevistadora, em Votorantin, imediações de Sorocaba, local próximo à sua residência (1).

As entrevistas foram gravadas em fita K7, em aparelho analógico, e optou-se por serem as transcrições o mais fiel possível à fala do entrevistado, e pela utilização de uma

legenda⁹ para identificar as possíveis interrupções. Desse modo, compomos um volume de 325 páginas, que foi muito útil no momento das análises, e um acervo de aproximadamente 18 fitas, nem todas completas. O material ainda está por ser compilado¹⁰.

4.1 O GRUPO DE INFORMANTES

O grupo de pesquisadores entrevistados defendeu suas teses e/ou dissertações na década de 1990, mais precisamente entre 1989-99. Seus trabalhos fazem parte de um grupo maior de pesquisas analisadas por ocasião do mestrado e categorizadas como *estudos de sala de aula*. Tais estudos constituem campo de investigação bastante forte em países como Inglaterra, Estados Unidos e França, mas no Brasil está em fase inicial.

Pretende-se, com este trabalho, contribuir para a abertura e a consolidação de um novo campo de estudos no Brasil: o da *pesquisa em sala de aula*. Concordando com o pensamento de Bernard Charlot (2006), quando defende a criação de uma disciplina específica chamada educação, que surgirá - não de um grande número de pesquisas esparsas -, mas daquelas definidas segundo alguns pontos de partida que as especifiquem, como a relação com o saber, a questão da memória, entre outros. O autor defende que os pesquisadores em educação possam ir além “de um simples espaço de circulação e mestiçagem”, e busquem construir uma disciplina portadora de maior especificidade com seus próprios conceitos e, eventualmente, métodos específicos de pesquisa. Essa questão será mais bem desenvolvida em capítulo posterior.

Todos os trabalhos defendidos pelos pesquisadores entrevistados têm em comum o fato de se voltarem para observações no interior da escola e da sala de aula, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, eles apresentam problemas muito diversos, desde aqueles relativos à metodologia até os que dizem respeito a diferentes temáticas, passando por questões do ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais do Ensino Fundamental (E.F), da análise da própria prática, do gênero, da formação continuada de professores, das concepções dos estudantes, da escola rural, etc. Como já foi explicitado, não se deterá propriamente nos conteúdos específicos desses trabalhos pois esse tipo de análise já foi desenvolvida na dissertação de mestrado. A presente pesquisa propõe examinar as condições de realização

⁹ Ver anexos

¹⁰ Com o tempo, pretende-se digitalizar as fitas e disponibilizá-las em um banco de dados, bem como revisar as entrevistas e aprimorar o volume para possíveis publicações.

desses estudos por meios das entrevistas concedidas pelos pesquisadores sobre suas vidas e seus ofícios de lecionar e pesquisar.

O material de análise é composto por dez (10) pesquisadores, dos quais seis (6) defenderam suas pesquisas na FE-USP e quatro (4) na PUC-SP. Do total de entrevistados, conta-se apenas um (1) pesquisador do sexo masculino. Filhos de profissionais liberais como professores, médicos, engenheiros, bibliotecários, comerciantes, fazendeiros, etc., todos estudaram em escolas públicas, com alguns pequenos hiatos em colégios confessionais e uma (1) pesquisadora estudou em escolas particulares. Apenas dois (2) informantes não fizeram o antigo Curso Normal e todos eles lecionaram na Educação Básica, a maioria em escola pública, por muitos anos, tendo confessado ter sido muito difícil a decisão de deixar a escola pública ou mesmo exonerar-se (no caso dos efetivos) para atuarem como professores universitários, cargo que quase todos ocupam atualmente, sendo que três (3) são professores em universidades públicas, dois (2) em universidades mistas e/ou fundações, três (3) em Universidades ou Faculdades particulares, sendo que um (1) deles passou a atuar na educação informal.

Nascidos, a maioria, na década de 1950, atuaram na educação paulista em um momento em que se vivia, no Brasil, um difícil período com os Militares no Poder. Uma geração que sonhou mudar concretamente o mundo e, em especial, a sociedade brasileira. Apenas as pesquisadas **E**, **F**, **G**, e **H** nasceram na década de 1960 e somente a pesquisada **A** é natural de Belo Horizonte/MG, sendo a maior parte proveniente do interior de São Paulo, como se verá a seguir.

*

* *

Nascida em Itapetininga/SP, a **pesquisadora A**, terminou o curso primário em 1954, ingressando no ano seguinte na primeira série do antigo curso ginasial. Sempre foi uma boa aluna, gostava de estudar e, em sua casa, era proibido receber nota menor que oito (8) na escola. Em compensação, outras coisas eram permitidas tais como; ir ao baile, ao cinema, etc. Estudar, para ela, sempre foi um prazer; descobria mundos através da escola, estudava sozinha e lia bastante. Seu bisavô era professor e farmacêutico, e aos 12 anos de idade perdeu o pai, uma grande referência para ela, sendo criada pela família de sua mãe, constituída em sua maioria por professores. Ela não pretendia fazer o curso normal, queria mesmo era cursar

o clássico. Contudo, sua mãe, viúva e muito pragmática, acompanhava a mentalidade da época, conduzindo a filha a fazer o curso normal, preparando-a para o casamento.

Cursou a Escola Normal de Itapetininga, que é considerada, juntamente com a de São Carlos, uma das mais antigas do Estado de São Paulo. Em 1966, vem para a capital paulista, quando ingressa como professora da rede estadual de São Paulo em uma escola isolada. Passa a residir em um pensionato em Higienópolis e, sozinha, sentia falta da mãe e da família. Começa a cursar a faculdade de Letras, na Universidade de São Paulo (USP), mas não gosta do curso. A sua imagem da universidade era a da USP localizada na Rua Maria Antonia, pois seu primo havia estudado lá, mas na cidade universitária, “naqueles barracões, havia muitos alunos, a relação com os professores era muito distante, ninguém conhecia ninguém”. Para uma menina solitária do interior, não parecia fácil. A época também não foi das melhores, foram anos de chumbo, do golpe militar, “em 1968, começam os piores anos, quando se reuniam três (3) ou (4) pessoas para conversar, já vinham os homens do exército, era tudo muito complicado”.

Em 1975, passa a lecionar em Itapeví, quando uma amiga a convida para fazer Pedagogia na FEUSP. O curso era pequeno, os professores mais próximos dos alunos, poucas turmas, era tudo aquilo que ela esperava de uma Faculdade. Estudou com as professoras Cyntia Pereira de Sousa, Helena Chamlian, Gilda Maciel de Barros, Celso Beisegel, pessoas que algum tempo depois passaram a ser seus colegas. Ao concluir a graduação e tendo feito especialização em Administração Escolar, decidiu prestar concurso para diretor de escola. A Pedagogia foi para a entrevistada um aprofundamento da carreira.

* *
*

Nascida em Belo Horizonte/MG, a **pesquisadora B** cursou o Ensino Básico em escolas particulares. Na infância, resistiu muito em ir para escola maternal aos três para quatro anos de idade. Proveniente de uma família de origem intelectual, seu pai era professor universitário e sua mãe chegou a fazer o curso de magistério, porque era a única possibilidade de fazer o Ensino Médio, em Belo Horizonte, mas não seguiu carreira.

Cursou a Universidade Federal de Minas Gerais. Logo depois, ao se estabelecer na capital paulista, prestou vestibular outra vez para História na USP. Ainda como aluna, passa a lecionar a disciplina de História na Escola Estadual, admitida em caráter temporário (ACT) no município de Taboão da Serra. Trabalhou por sete anos na Rede Pública, e foi na condição de

professora de História que começou a pensar no mestrado, ingressando na PUCSP. Ali, foi orientada pela professora Maria Malta Campos, em 1989.

* *
*

Com Cinquenta e seis (56) anos de idade, **a pesquisadora C**, nasceu em São Paulo Capital, filha de pais leitores, a mãe era bibliotecária e o pai tentou várias vezes exames para medicina, mas foi reprovado. A avó era professora. De acordo com seu relato, cursou escola pública no Colégio Alberto Comte, Instituto de Educação, em Santo Amaro. Depois fez o Ginásio Vocacional no Colégio Oswaldo Aranha e o curso de Magistério, em escola particular. Gostava de lecionar e se interessava por Educação Física. No 2º ano da faculdade, na USP, começou a ministrar aulas em escolas particulares. Trabalhou em diferentes tipos de escolas: públicas e privadas, grandes e pequenas, e em diferentes níveis de ensino. Atualmente atua como professora no Ensino Superior. É aposentada na Escola de Aplicação da USP; trabalhou nesta instituição por 20 anos.

* *
*

Nascida em 1951, **a pesquisadora D** freqüentava a casa dos avôs paternos no sítio onde havia uma escola em que gostava de estar na sala de aula, cujas carteiras eram ainda aquelas do tipo grande, onde se sentavam várias crianças juntas. Logo depois, passa a freqüentar a pré-escola. O avô era espanhol e a avó, italiana; eles vieram para o Brasil fugindo da guerra e se estabeleceram como comerciante em Jundiaí. Os avós maternos eram sitiantes, moravam em uma região de comunidade italiana. A avó não freqüentou a escola e começou a ler sozinha. Morreu há pouco tempo, com 90 e tantos anos, lendo jornais, romances, assistindo televisão. Era uma mulher integrada ao seu mundo, sem nunca ter ido à escola; considerava o estudo importante, mas só um filho, o mais novo, tem trajetória acadêmica e é, atualmente, diretor de uma faculdade na USP. É também um primo querido, com quem a pesquisadora cresceu junto e brincou de escolinha. Seu primeiro contato com as letras foi como os padres e bispos da região. Estudou numa escola confessional, na 5ª e 6ª série do

ginásio, concluído em 1969. Esse foi um período bastante conturbado, tanto na área da política como também na educação, quando o país se encontrava em “plena ebulição”.

Fez o curso normal na escola pública e ao concluí-lo pretendia cursar comunicação social na PUC de Campinas, mas acabou entrando no curso de Pedagogia, porque era mais próximo de sua casa e também para ter uma profissão, um diploma. Sua primeira atuação como professora foi num curso de educação de adultos na periferia. Em 1970, foi fazer Pedagogia, em sua cidade natal: Jundiaí, em uma escola privada, mas continuava sonhando em entrar na USP, UNICAMP ou na PUC. Começou a atuar nas primeira e segunda série do antigo 1º Grau, entre 1971 e 1984. Em 1977, foi convidada a ministrar aulas de História da Educação e Cultura Religiosa no curso Normal na mesma escola confessional onde havia estudado, e continuou atuando com crianças, nas séries iniciais, como alfabetizadora.

Já casada e com dois filhos voltou a estudar, fazendo o curso de Ciências Sociais, na PUC de Campinas. Por volta de 1980, passa a lecionar no curso de Pedagogia e começa a participar das Conferências Brasileiras da Educação desde as primeiras edições. Nessa mesma época, em que se passava pelo processo de redemocratização, foi supervisora na prefeitura de Jundiaí. Participou de um grupo de mulheres que se reunia na Câmara para discutir os direitos das mulheres. Em 1982, em meio às atuações políticas, passa a investir no mestrado na UNICAMP, momento do retorno de Paulo Freire ao Brasil.

* *
*
*

O pesquisador E, nasceu em Rincão, uma cidadezinha pequena, ao lado de Araraquara, e lá estudou no antigo Ginásial. Como não tinha o Colegial, na época, precisava viajar quase quatro (4) horas por dia, entre ida e volta até Jaboticabal, via antigo ramal da Companhia Paulista de Estrada de Ferro. Nos anos de 1960, quando a indústria automobilística começou a se desenvolver, passou a existir um onibus de Rincão a Araraquara, que era mais próxima de Rincão. Só então pode concluir o curso lá mesmo.

Suas primeiras impressões sobre a escola e a sala de aula, segundo ele, apresentam algumas contradições. Relutou muito em ir à escola, era filho único naquele momento, de modo que os primeiros tempos de aula foram difíceis, no primeiro ano do antigo Ensino Primário. Depois, passou a gostar muito da escola, suas brincadeiras preferidas na época de criança era ser professor, tinha os bichos de estimação, as plantas, no quintal; todos eram estudantes e ele era o professor que dava aulas. “A escola pra mim, sempre foi uma coisa boa,

é lógico que tinha coisas que eu detestava”, dizia ele. Sua primeira professora, Dona Maria Augusta, a quem ele muito admirava, era muito culta, muito rígida, mas, por outro lado, “ela era muito preocupada com todos os alunos”.

Seus pais eram funcionários públicos e não passavam por grandes dificuldades financeiras. Embora não houvesse professores na família, admirava muito os professores na sua infância. Época em que eles eram bastante valorizados, a ponto de que em sua pequena cidade sem indústria, cuja atividade era basicamente a lavoura, as professoras normalistas eram consideradas “bons partidos”. A seu ver, a raiz de seu interesse pela profissão docente vem daí, já que o estímulo familiar foi para a medicina.

A relação com a leitura e a escrita era intensa, lia muito. O pai era um sujeito muito conectado, acompanhava todos os acontecimentos: um intelectual, um autodidata que trabalhava com marcenaria e ao mesmo tempo na área da saúde. Na cidade não havia livraria nem biblioteca, mas ele fazia uma leitura constante da revista, *Seleções*, uma revista de curiosidades. Embora não fosse tão comum assinar revistas, naquela época o seu pai a assinava, assim como a alguns jornais.

Como se sabe, no curso colegial havia a opção de continuar os estudos no Magisterio ou em cursos técnicos. A escolha da profissão docente para ele se deu do seguinte modo: primeiro tentou vestibular para medicina e foi reprovado, mas conseguiu entrar em biologia em 1971 e, já em 1973, ingressou como professor-aluno da rede pública, pois faltavam professores de Ciências Naturais. Dois anos depois, ao terminar o curso superior, torna-se professor efetivo da escola pública estadual no antigo Primeiro Grau e também da Faculdade de Medicina da Santa Casa, porque os últimos dois anos de estudo, fez estágio na área de bioquímica e passou a ser professor das aulas práticas de bioquímica dessa faculdade, acumulando os cargos.

Para o entrevistado, o magistério era uma coisa muito forte. Ele observa que, provavelmente, se tivesse conseguido fazer medicina, teria se arrependido e entraria no magistério de qualquer jeito. E, que atualmente, na presidência da ADUSP, afastado por licença Sindical, o que mais o incomoda é o fato de estar fora da sala de aula.

Em resumo, o magistério foi a principal opção profissional do pesquisador entrevistado, tendo trabalhado por 17 anos em sala de aula no atual Ensino Fundamental, como professor concursado de Ciências. Sempre assumiu turmas tidas como especial e que ninguém queria trabalhar na periferia de Embu. Posteriormente, exonerou-se para ingressar definitivamente como professor universitário na Universidade Federal de São Carlos, já que não era possível conciliar os dois cargos públicos, embora fosse esse o seu desejo. Por algum

tempo foi professor e biólogo no Instituto de Física, mas não teve bolsa para pesquisa.

* *
*

Nascida nos Estados Unidos, onde o pai foi fazer o mestrado, **a pesquisadora F** veio ainda bebê para São Paulo. Diz ter poucas lembranças da escola na infância. Tímida, gostava de escrever, mas tinha uma escrita paralela à escrita solicitada pela escola. Algumas vezes, foi acusada pelos professores de não ser autora de seus próprios textos. A informante achava que, nesse processo, a escola desautoriza a criança a descobrir o seu próprio caminho. Era uma criança que estava sempre buscando sua própria autoria.

Na educação infantil, ela se lembrou da emoção de aprender a dar um laço no sapato, em que o exercício era assim: “um papelão dobrado com uns furinhos e ilustrações diferentes, cada hora pegava-se um, abria, via o que tinha lá dentro, fechava e dava o laço, ficava treinando, várias vezes”, relatou a pesquisadora. Na 3ª série, lembrou-se de ter tido dor de barriga para escrever e que não foi boa aluna. Com uma auto-estima muito prejudicada, não se sentia capaz de coisa alguma. Quando tinha que fazer as atividades de escrita, sentia dores na barriga, dizia ela. Tentava escrever, não tinha assunto; uma vez resolveu escrever uma piada que uma vizinha havia lhe contado e, por a professora ter achado sua redação uma das melhores da classe, duvidou que tivesse sido feita por ela. Na 4ª série, mudou de escola e o universo transformou-se completamente. Passou a ser uma ótima aluna.

Na capital paulista sempre estudou em escolas particulares e a última era uma escola de freiras. Seu pai, professor Universitário, aposentou-se na Faculdade de Engenharia da USP. De modo que ela cresceu nesse universo de livros, estudos, sempre pressionada para ter excelente desempenho escolar.

* *
*

A pesquisadora G, nascida em Sorocaba, diz que sempre gostou muito de estudar e que a escola sempre foi extremamente prazerosa para ela, que sofria muito toda vez que precisava faltar. Entrou na escola aos cinco (5) anos de idade e as primeiras lembranças são as filas de mães lutando por uma vaga, já que, naquela época, conseguir uma vaga em escolas estaduais era muito difícil. Lembra-se também dos imensos corredores da escola, onde corria

pra lá e pra cá. Foi alfabetizada pelo seu pai e, portanto, já lia e escrevia ao ingressar na escola. Coursou dois (2) anos de pré-escola, pois na época não se podia iniciar a 1ª série com cinco (5) anos. Nessa escola, permaneceu até o 3º ano do curso colegial, quando veio a criar um jornal com alguns de seus colegas, cuja primeira edição tratou exatamente desse amor pela escola, expressando uma saudade antecipada. Em seguida, foi para a faculdade, cursar Psicologia.

A informante conta que seu pai passou por muitas dificuldades econômicas durante sua infância. Para freqüentar a escola, como às vezes não tinha sapatos, usava como recurso enfaixar o dedão do pé para ir de chinelo, alegando que o pé estava machucado. Não concluiu o Ensino Fundamental em tempo equivalente à idade série, só muito depois, conseguiu terminar o curso técnico, quando ela já era nascida. Sua mãe veio de Mato Grosso para Sorocaba para se casar com seu pai, interrompendo assim o antigo curso normal, mas sempre gostou de ler e a pesquisadora atribui o seu envolvimento com a poesia e a literatura ao gosto de sua mãe pela leitura.

Era filha única, mas foi criada próxima dos muitos primos e, essa alegria de pensar, de escrever bilhetinhos, de fazer o discurso de finais de ciclos, enfim, de escrever, fazer redação, participar das atividades escolares, ela amava. Lia diversas histórias e nunca ficou de exame em nenhuma disciplina. A Língua Portuguesa era, para ela, a mais apaixonante de todas as disciplinas. Criança tímida, de poucos amigos, nutria um desejo muito grande de agradar a professora.

Coursou sempre escola pública, exceto no segundo grau, quando foi para uma escola confessional. Prestou vestibular para Psicologia, ingressando na PUC de Campinas, com financiamento do governo federal e depois, no Mestrado, teve bolsa CAPES. A escolha da profissão docente foi bem ditada pela escola. Seu pai queria que ela fosse médica, mas ao conhecer a Psicologia no Colégio ficou encantada com a disciplina. Não necessariamente queria ser professora ou queria ir para a área da clínica. Coursou o último ano da faculdade com o filho bebê e como mãe solteira. A escola era um amor e o filho era outro, logo a dificuldade em conciliar as duas coisas foi grande. A ajuda veio da mãe e dos familiares, caso contrário, não teria concluído o curso.

* *
*
*
*

Para a **entrevistada H**, a sala de aula não foi sempre um lugar tranquilo. Estudou em uma escola muito tradicional, escola de freira. A sala de aula era um lugar de tensão, angústia, preocupação e vivia sempre com muitas dúvidas sobre como se comportar: “o que eu iria dizer, qual seria o desempenho que deveria ter, sem nenhum tipo de relaxamento ou prazer. Mais tarde na adolescência, foi ficando mais gostoso”, conta a informante.

Quando se formou em Pedagogia foi ser professora nas primeiras séries do atual Ensino Fundamental, mais especificamente na antiga 3ª Série e, mais uma vez, a sala de aula lhe angustiou. Saiu da Faculdade com muitos sonhos, muitas teorias, muitos ideais e quando entrou na sala de aula se deparou com trinta (30) crianças cheias de vida, completamente distantes de tudo aquilo para o qual ela havia se preparado em sua formação. Essas crianças lhe arrancaram daquele lugar teórico em que vivia, obrigando-a a constituir-se como professora de um jeito diferente, que nem imaginava. Sentia-se como em um sonho que tivera nessa mesma época, de que estava com todos os seus alunos em uma praia, na beira do mar, e que eles entravam na arrebentação das ondas e se embolavam nas águas; ela tentava segurá-los, mas se afogava também, bebendo grandes goles de água. Era essa a sensação que teve, de estar resgatando-os de dentro do mar, com muitas ondas e uma arrebentação imensa, tendo que lidar consigo e com as crianças ao mesmo tempo, numa situação de alto risco, meio divertida, gostosa até, desafiadora, mas muito difícil.

* *
*
*

A informante I trabalhou na Rede Estadual de Educação, passando por vários cargos. Inicialmente, foi professora de Ensino Fundamental por aproximadamente doze (12) anos, depois foi Coordenadora Pedagógica por cinco (5) anos e, por último, Supervisora. Aos poucos, foi transitando o seu olhar de dentro da sala de aula para outros espaços, atuando sempre na formação de professores.

Nascida em Tremembé, sempre viveu nessa cidade, ao lado de Taubaté. Foi uma aluna muito aplicada, fez o jardim de infancia em escola tradicional e religiosa. Quando entrou na escola não havia essa necessidade que existe hoje de alfabetizar a criança imediatamente, relata a pesquisadora. Filha de uma dona de casa e um comerciante de classe média, fez o primário em escola pública, no mesmo prédio da UNITAU, onde trabalha atualmente, aos 62 anos de idade. A escolha pelo antigo curso normal e pela profissão docente se deu, entre outras coisas, pelo fato de ser considerada, na época, a profissão natural para a mulher, em

que não havia outra perspectiva. Sempre teve a intenção de estudar e trabalhar. Descendente de italianos, precisava trabalhar e o trabalho possível naquela época era ser professor. “Se você fosse secretaria já era mal vista na cidade”, conta ela. De certa forma não foram escolhas suas, foram os caminhos possíveis. Depois, foi se desenvolvendo na profissão e acabou se identificando com ela.

Cursou pedagogia nos anos de 1970, na mesma faculdade em que leciona atualmente. Em seguida, parou um pouco porque naquele tempo era complicado, havia poucas possibilidades para se fazer o Mestrado. Só quatorze anos mais tarde, em 1984, ingressou na PUCSP, no Departamento de Supervisão e Currículo. Justamente no meio do processo de abertura política, quando havia uma efervescência social e acadêmica, percebeu haver toda uma parte teórica, principalmente relacionada ao materialismo histórico, marxista, e às teorias críticas, que não conhecia e que precisava conhecer. Na época da graduação, nos anos de ditadura, os seus professores não puderam abordar determinadas coisas. A própria diretora da faculdade foi chamada a prestar depoimento na polícia militar.

* *
*
*

Nascida na zona rural, Município de Paraibuna, **a pesquisadora J** frequentou a 1ª e a 2ª Séries em escolas da zona rural, na fazenda dos seus pais. Sairá de lá para dar continuidade aos estudos. Sempre boa aluna, ingressou na escola alfabetizada pelo pai e sua primeira professora é sua amiga até hoje. Encontra-se sempre com os seus ex-alunos e é muito considerada pelos pais deles por ter feito com que os seus filhos aprendessem. Semelhante à pesquisadora anterior, não por acaso sua amiga e colega de trabalho, também fez toda a carreira no magistério estadual paulista. Iniciou como professora primária, foi assistente de diretor e depois diretora de escola, e supervisora de ensino, sempre na mesma região em que nasceu e em suas adjacências. Na década 70, faz um curso de Psicopedagogia e decide também cursar o Mestrado na PUC-SP. Influenciada pela a amiga citada, decide fazer o doutorado.

Por meio do breve perfil de cada entrevistado, construídos a partir dos relatos realizados, procurou-se apreender o lugar social em que os sujeitos de situam e realizam suas falas. Com isso, pretende-se propiciar as informações necessárias ao entendimento das observações desenvolvidas no próximo capítulo a respeito das entrevistas.

5. DA SALA DE AULA AO CAMPO PEDAGÓGICO: HISTÓRIAS DE VIDA DE PESQUISADORES.

O tema *sala de aula* aparece na vida e no trabalho dos pesquisadores entrevistados de diferentes modos, de acordo com a sua situação de estudante, professor, pesquisador, ou seja, dependendo da forma como o magistério acabou se configurando como opção profissional. A pesquisa surge como uma atividade decorrente apesar das idas e vindas e das muitas resistências inerentes aos processos de entrada e permanência em uma determinada área de atuação.

Optou-se por relatar as informações obtidas de cada entrevistado, ainda que, algumas vezes, se procure aproximar os pontos de vistas, conforme a abordagem qualitativa escolhida, utilizou-se a entrevista com enfoque na história de vida. É importante salientar que Ferrarotti (1988) faz crítica rigorosa, com a qual concordamos, a qualquer tentativa de conduzir o método biográfico por meio de hipótese-verificação, erro comum entre pesquisadores norte-americanos:

Subjetivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais. A sociologia não aceitou o desafio que lhe era lançado por esta diversidade epistemológica, e fez tudo para conduzir o método biográfico para o interior do quadro tradicional. E a que preço! Por meio de um duplo desvio epistemológico e metodológico, procurou-se utilizar o método biográfico, anulando completamente a sua especificidade heurística. (FERRAROTTI, 1988, p.21).

A partir dessa advertência, procurou-se apresentar o ponto de vista de cada pesquisador acerca das questões de interesse no âmbito da narrativa sobre o desenvolvimento de cada percurso. Entretanto, atentou-se também para aquelas questões apresentadas por eles como novidades. A análise das falas sustenta-se em estudos de autores já citados anteriormente, que têm tratado desse temas na literatura especializada, tais como Ferrarotti (1988); Sanfelice (1988); Nóvoa, (1992); Carvalho(2003), entre outros.

O capítulo trata de descrever e analisar os pontos mais significativos das entrevistas sobre a temática que se propôs investigar. Dito de outro modo, os pontos de vista dos informantes a respeito dos temas nucleares foram agrupados nas seguintes categorias: *a sala de aula na vida e na profissão docente; o lugar do pesquisador na sala de aula observada; as condições de realização da pesquisa e o papel do orientador; as expectativas dos informantes*

para a pesquisa em Educação. Cada entrevistado foi identificado com uma letra do alfabeto, de acordo com a ordem cronológica em que as entrevistas foram realizadas.

Conforme levantamento realizado por Régine Sirotá (1994), *a sala de aula* vem se tornando tema cada vez mais freqüente de pesquisas realizadas no Brasil, e, embora com atraso em relação a outros países, sobretudo, os Estados Unidos e a Inglaterra, está, aos poucos, se constituindo como objeto de estudos (Jesus, 2002). A autora considera os estudos em sala de aula, como *pesquisas inovações*, que buscam contribuir para reverter o quadro de fracasso escolar instaurado em muitos países.

Com efeito, aqui no Brasil, nossos estudos sobre a sala de aula encontram-se ainda muito incipientes e as condições de produção desses estudos permanecem pouco favoráveis, tal como se verá mais adiante. A maior parte deles procuram compreender e intervir nos problemas de sala de aula, na tentativa de propor soluções. São, em geral, pesquisas aplicadas e pesquisas de campo. Ainda que os seus referenciais teóricos sejam pouco consistentes e haja problemas de ordem metodológica, os pesquisadores foram capazes de descrever a sala de aula como um espaço onde se realizam experiências de construção de saberes, permeado pela interação professor-aluno-conhecimento, indicando que este espaço constitui-se como ambiente possuidor de dinâmica própria (Jesus, 2002).

Embora a sala de aula seja o lugar do jogo do saber oficial, diferentes outros jogos também ali se configuram. Em que pese todas as críticas que essa escola tem sofrido, constitui um dos espaços mais freqüentados por toda a gente, e, inclusive, nas últimas décadas, pelas camadas mais populares que têm na escola e na sala de aula algumas de suas poucas possibilidades de convivência social. De acordo com Mariano Enguita (2004), a profissão de professor é uma atividade extremamente coextensiva, expressa principalmente na relação professor/aluno, cuja duração do tempo de permanência em sala de aula - local onde prioritariamente esta relação se estabelece - é maior do que em qualquer outra atividade, como, por exemplo, o tempo em que o médico ou o dentista permanece com o seu paciente, etc. Para o autor, na sala de aula o docente não conta apenas com o domínio dos conteúdos, mas também com a capacidade de empatia, a crença no próprio trabalho, a sua experiência pessoal, etc. Assim é fundamental, para o ofício, a pessoa do professor, o seu modo de vida, o meio cultural, a concepção de mundo. Portanto, para esse autor, os professores constituem o essencial dos recursos da atividade escolar (Enguita, 2004).

Entretanto, nenhum outro autor tem defendido mais a vida e a pessoa do professor que António Nóvoa, o qual afirma ter havido em Portugal, na década de 60, um rápido recrutamento em massa de professores, o que teria promovido o fenômeno de

profissionalização. A década de 70, por sua vez, ficou marcada pelo signo da formação inicial dos professores, e os anos 80 pelo signo da formação em serviço. Nóvoa (1992) mostra que a explosão escolar trouxe para a escola uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, produzindo desequilíbrios graves. O poder público e o movimento sindical procuraram sanar esse desequilíbrio por meio da formação em exercício. Ele observa que os anos 80 não foram fáceis para os professores portugueses, acentuando-se os fatores de mal-estar profissional, o desprestígio aos olhos dos outros e a dificuldade de sobrevivência.

Guardadas as devidas proporções, alguns desses fatos podem ser observados no caso brasileiro. Basta lembrar o que foi a década de 80, período marcado por muitas greves, pela busca incansável de alternativas para uma escola que dava sinais visíveis de ineficácia e para uma categoria que caminhava para uma crise sem precedentes.

Tal como Nóvoa (1992) indica ocorrer em Portugal, também entre nós o quadro que se desenhava era o da ausência, no conjunto da categoria, de um projeto coletivo mobilizador, com a tendência de as políticas governamentais separarem a **concepção** de **execução**, sublinhando as características técnicas do trabalho do professor e legitimando a intervenção de especialistas científicos, retirando margens importantes de autonomia profissional do professor, além de inflar as tarefas diárias com uma sobrecarga de atividades.

Para enfrentar a situação, o autor propõe a formação de professores e, sobretudo, a formação continuada, medida que a seu ver pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando uma cultura profissional e organizacional. E, nessa direção, ele sugere investimentos em três dimensões no campo educacional: o desenvolvimento pessoal, para produzir a vida do professor; o desenvolvimento profissional, para produzir a profissão docente; e o desenvolvimento organizacional, para produzir a escola (Nóvoa, 1992).

A formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores um pensamento autônomo e uma autoformação participada, por meio de um trabalho livre e crítico sobre os próprios percursos e projetos, capaz de construir uma identidade pessoal e profissional. Por isso, a importância de encontrar espaços entre as dimensões pessoais e profissionais, já que a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências. No quadro de suas histórias de vida e em momentos de crises e de mudanças, esses processos tornam-se ainda mais férteis. É preciso um pouco de tempo para refazer as identidades. Produzir a sua vida, no caso dos professores, é também produzir a sua profissão e defender o seu desenvolvimento pessoal (Nóvoa, 1992).

Sobre o desenvolvimento profissional dos professores, Nóvoa (1992) explica que as dinâmicas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas favorecem a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores. Para ele, é preciso investir progressivamente nos saberes que os professores são portadores, pois as situações e problemas que eles têm de enfrentar apresentam características únicas, exigindo respostas únicas por esse profissional que deve ser possuidor de capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. Os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão:

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Ora, o que está atualmente em causa não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora (NÓVOA, 1992, p.30).

O autor observa que a mudança na educação depende dos professores e de sua formação, assim como a transformação das práticas em sala de aulas. Portanto, investimentos educativos em projetos no interior das escolas são fundamentais, na medida em que as dinâmicas de formação-ação organizacional constituem a face solidária dos processos de investigação-ação colaborativa e de investigação-formação. É preciso fazer um esforço de capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho já existentes, conjugando a lógica da procura com a lógica da oferta:

Toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e dos sistemas educativos. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 1992, p.31)

5.1 A SALA DE AULA NA VIDA E NA PROFISSÃO DOCENTE.

A sala de aula foi relatada pelos pesquisadores como o lugar mais interessante, onde eles se sentem melhor em sua profissão. Embora nem sempre tenha sido assim, e, alguns deles tenham relatado as muitas dificuldades por que passaram ao ingressar na escola, como a falta

dos pais e da família em geral no processo de adaptação ao “novo mundo” que era a sala de aula e a escola, por exemplo.

Araújo (1988) observa que a sala de aula se presta a uma infinita potencialização do ser humano, ainda que numa época de crise dos professores em relação à sua atividade docente e, por conseguinte, à profissão. Ao analisar o papel político pedagógico do professor, esse autor afirma:

(...) o professor, aquele que faz da sala de aula seu espaço privilegiado, foi desalojado de suas tarefas rotineiras e bem definidas axiologicamente, e colocado em um lugar nenhum. Então coube à reflexão de matriz dialética a tarefa de recuperar a sala de aula pelo menos para aqueles que dela perderam o sentido e a identidade. (ARAÚJO, 1988, p.45)

Considerando todas as dificuldades encontradas pelos professores para o exercício do seu trabalho, é impossível não concordar com suas ponderações, pois, de fato, a sala de aula vem a ser o veículo principal para fazer florescer uma consciência crítica, como resultado, de um lado, das injunções históricas e, de outro, das relações concretas que ali se estabelecem (Araújo, 1988). De fato, a sala de aula não remete apenas à questão ética da relação professor aluno, mas torna-se também um espaço de denúncia dos motivos pelos quais a educação não tem a qualidade que deveria ter, revelador de sua relevância como bem comum, fundamental ao desenvolvimento de qualquer povo e nação.

A filha mais nova de uma família de oito irmãos, seis mulheres e dois homens, a **pesquisadora B** relatou que na infância, em seus primeiros meses de escola, não queria freqüentar as aulas e chorava muito. Isso fez com que ficasse ‘prejudicada’ no primeiro ano do jardim de infância. Segundo ela, o problema não era exatamente a sala de aula ou a professora, mas ir para a escola e deixar a família. Contudo, nas conversas e brincadeiras com as irmãs acabou sendo alfabetizada, apesar da veemente reprovação da mãe que a considerava muito criança ainda, que esse tipo de aprendizado poderia atrapalhar o trabalho da professora.

Trigo (1983), ao rememorar o seu próprio percurso, refere-se à questão das dificuldades das crianças ao entrar em sala de aula nos primeiros anos de vida:

Um dia a mamãe nos deixou em um portão de um prédio grande, com muitas outras crianças, sob os olhares atentos de mulheres estranhas. Com choro ou não percorremos os corredores misteriosos e nos juntamos em um local predestinado anonimamente. Era a sala de aula. Desde este dia já perdido nas profundezas da memória, vivemos anos a fio dentro de uma instituição

importante, milenar e problemática. Família, Escola e Igreja, uma tríade responsável pela nossa formação, informação, diretriz dos nossos sonhos e desejos, além de contribuintes (conscientes ou não) de muitas das nossas neuroses. (TRIGO, 1983, p. 71)

É possível verificar que muitas crianças passam por essa adaptação, penosa para elas, situação caracterizada por exigências novas como silêncio, ordem, disciplina, escrita, leitura (Trigo, 1983), em um tempo e um espaço determinado, fora do tempo e do espaço interno de sua família.

Tal como a nossa informante, Trigo (1983) observa que são muitas as novidades e emoções vivenciadas em sala de aula pelas crianças. É neste período que elas tomam contato com o não-institucionalizado, e, embora pareça completamente arbitrário, consiste em momento absolutamente necessário à vida, não somente à vida futura mas à vida presente:

As contradições de sentimentos e situações vão aparecendo. A chegada na escola e o reencontro com os colegas para contar as novidades é alegre e barulhenta; depois vem a hora de seriedade quando toca o sinal para entrar na classe, em fila naturalmente; aulas com mestres de humor variado e inconstante; recreio com brincadeiras e barulho; mais aulas e tarefas, algumas interessantes e outras muito maçantes e finalmente a saída e volta para casa. (TRIGO, 1983, p. 73).

Continuando com a **informante B**, ela declara que nunca saiu da escola, nem tão pouco da sala de aula, desde os seus tempos de criança, como aluna, e, depois, como professora de História na rede pública estadual paulista na periferia da capital. A partir daí começa um período bastante trabalhoso na sua vida com muitas horas de aulas e muitas turmas diferentes. Trabalhava com turmas a partir da 5ª Série até o 4º Ano de Magistério, duas aulas por semana, uma variedade de turmas, o que exigia grande quantidade de trabalho na sua preparação

Além da distância da escola, de Pinheiros, onde residia, até o centro de Taboão da Serra, utilizando uma condução que demorava mais de quarenta minutos, havia também a longa jornada de trabalho, somada ao tempo empregado na pesquisa de mestrado.

Para a entrevistada, a sala de aula e a experiência de docência, em geral, foram a inspiração maior de suas pesquisas.

Também para o **informante E**, nascido em Rincão, onde concluiu os seus estudos, a

entrada na sala de aula nos primeiros anos de alfabetização não foi simples, e só muito depois a escola passou a ser um prazer e a sua principal atividade. Ser professor era a sua brincadeira preferida, embora não houvesse professores na família e seu pai o incentivasse a ser médico. Sua primeira opção no vestibular foi Medicina. Reprovado, acabou por cursar Biologia e, ainda como aluno, ingressou como professor de Ciências Naturais na rede pública de São Paulo, efetivando-se logo depois de concluir o curso.

Ele observa que o magistério tornou-se algo fundamental e que, certamente, não conseguiria ser médico pois sempre manteve uma ligação muito forte com a sala de aula. Atualmente, na diretoria do sindicato e afastado da sala de aula, sente muita falta dessa atividade, da relação com os alunos.

Para o informante não é necessário equipamentos mirabolantes para o professor desenvolver o seu trabalho na sala de aula. O que ele precisa é ter condições para trabalhar, tais como: salário adequado, espaço para reflexão e estrutura didática na escola. Afirma ainda que as escolas de São Paulo - embora seja o Estado mais rico da Nação -, estão cada vez mais pauperizadas, a maioria não comporta bibliotecas, laboratórios, etc. E quando há esses recursos, não apresentam condições de uso por falta de manutenção ou de um projeto pedagógico adequado. Nesse contexto, para o entrevistado, o trabalho dos professores em sala de aula acaba se tornando muito difícil.

A esse respeito, Nóvoa verifica que, contrariamente a outras profissões e instituições, as escolas investem muito pouco no *trabalho de pensar o trabalho*, ou seja, nas tarefas de reflexão, planejamento, adaptação e criatividade. Para ele, a primeira explicação para o fato é a lógica burocrática em que se assentam as escolas, e tem como consequência um trabalho docente individualizado, reduzindo muito o potencial dos professores e da própria escola:

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseado em soluções de parceria entre instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (NÓVOA, 2002 p. 24 grifos do autor).

Para o autor, a formação engendra uma dimensão política, cuja força pode ser responsável não somente em produzir a profissão como em impulsionar mudanças no interior

do campo pedagógico.

Para a **Pesquisadora F**, as lembranças da escola na infância são poucas. Era uma garota tímida e gostava muito de escrever, mas essa escrita não era referendada pela escola, pois os professores não acreditavam que era ela mesma quem escrevia os textos solicitados como lição. Por isso, entre outras coisas, sua relação com a escola nos primeiros momentos de escolarização também não foi das melhores.

Seu pai era professor universitário e sua mãe, embora fosse formada em Língua Portuguesa, não trabalhava na área. Coursou os estudos em escolas particulares da capital paulista e sempre viveu entre livros, jornais e revistas, tendo uma rotina muito interessante. Sua mãe lhe contava histórias a noite, animava suas festinhas de aniversários, envolvendo-a nessas atividades. Foi bandeirante, estudou em escola de música, fazia ginástica olímpica, tinha um rico universo de ocupações.

Logo depois de concluir o Segundo Grau, fez várias tentativas no vestibular e acabou ingressando na Pedagogia da FE-USP, onde realizou o curso com muitos problemas, por não gostar de todas as disciplinas, etc. Contudo, na disciplina em que realizou o estágio teve contato com a Escola da Vila, acompanhando o trabalho de Madalena Freire. Garante que foi nesse momento que se apaixonou pela escola e pela sala de aula. Acabou fazendo o curso de formação com Madalena Freire, paralelamente ao curso de Pedagogia, deixando de freqüentar aulas de algumas disciplinas, o que lhe acarretou dificuldades para concluir o curso em quatro (4) anos.

A **pesquisadora H** relatou que sua entrada na escola também foi difícil. Estudou três anos em colégio interno, o que pesou muito em sua vida. No começo, sua escolarização foi uma coisa meio nebulosa e complicada, e ela não se lembra bem das professoras. Sua sensação é a de não ter sido uma excelente aluna, de ter tido alguma dificuldade, sendo até reprovada na 1ª Série. Sente-se, a respeito daquele momento, como em um nevoeiro, sem condição de interferir e de controlar as coisas que aconteciam. Além disso, tem a forte impressão de que não conseguia aprender, não porque não quisesse ou tivesse preguiça, mas porque não conseguia mesmo.

Com o tempo esse nevoeiro foi clareando e ela aprendeu a lidar com a sala de aula como aluna, conseguiu estudar e aprender. Quando recebia uma nota baixa sabia que era porque não havia se esforçado o suficiente. De acordo com a informante, isso ocorreu, a partir da 4ª Série do antigo primário, por incentivo de sua professora, uma jovem freira, que teve com ela uma atitude muito carinhosa e interessada. “É como se de repente alguém tivesse me enxergado”, relata a entrevistada, que acredita ter necessitado do olhar do outro para se ver.

Esse outro foi a professora da 4ª Série, com sua sensibilidade. Embora ela não soubesse muito bem o que fazer, percebeu a sua dificuldade e dispôs-se a ajudá-la. Sua primeira estratégia foi colocá-la sentada próxima a sua mesa.

Para a entrevistada, os professores que mais marcaram sua vida foram aqueles que dominavam bem os conteúdos, além de serem pessoas interessantes. Embora a sua relação com a escola e a com a aprendizagem tenha sido muito fértil, ela não queria ser professora. Na época, percebeu que ser professora não era uma coisa tão valorizada e que as pessoas importantes faziam outras coisas. Ao mudar-se de sua cidade, Curitiba/PR, para São Paulo/SP, voltou a estudar e, com isso, veio também a consciência da importância desse trabalho, que até então era algo fora de cogitação. Naquele contexto, as possibilidades apresentadas às mulheres era casar-se, ter filhos e ser dona de casa. E ela descobre a importância do trabalho na vida de uma pessoa, não somente pelo dinheiro, como também pela realização que promovia. E a possibilidade de trabalho para a maioria das mulheres era a de ser professora.

Com o ingresso na profissão docente, inicia-se uma verdadeira batalha pela aprendizagem do ofício, pois as primeiras experiências se concentraram numa sala de aula, a das séries iniciais do antigo 1º. Grau. Apesar do respaldo teórico, enfrentar trinta alunos ávidos por tudo é uma experiência que desequilibra completamente. Segundo a entrevistada, ela não sabia como ensinar. A experiência lhe mostrou que era preciso investir na sua formação e que não mais poderia contar com a Universidade; agora ela própria precisava dar conta de sua formação para o trabalho em sala de aula. Inicia, então, um período de muito estudo, buscando compreender o seu ofício, realizando vários cursos.

Para Silva (1997), o ingresso do professor na carreira docente numa sociedade em completa mudança é um processo complicado, conflituoso e, no mais das vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade. Ao se iniciar na profissão, o recém-chegado tem de dar conta de inúmeros desafios: adaptação aos pares, enfrentar os alunos, compreender o funcionamento da escola, dominar os conteúdos, etc. “É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional cada vez mais acrescida, para a qual percebe a falta de preparo” (SILVA, 1997, p. 53).

A autora, assim como outros autores por ela citados, como Muller-Fohbrodt (1978) e Veenman (1984), utilizam a expressão *choque com a realidade* para traduzir todo o impacto sofrido pelos professores iniciantes e caracterizam esse período como momentos de medo, tateamentos e frustrações. Esse conceito indica um corte, que ocorre entre aquilo que foi aprendido na formação inicial e os acontecimentos reais no interior da sala de aula, os quais

requerem do recente professor mudanças de valores e atitudes, ou seja, amadurecimento profissional. Trata-se, no entanto, de um processo lento e gradativo, enquanto a necessidade da sala de aula e dos alunos urge (Silva, 1997). Tudo isso justifica a importância da formação continuada, tal como propõe António Nóvoa, assim como nos permite compreender as dificuldades relatadas pela entrevistada e a urgência com que procura alternativas de formação e de estratégias para o trabalho em sala de aula.

Para ela, a Universidade ensina a refletir, mas não consegue ensinar o fazer pedagógico. A seu ver, a reclamação que os alunos dos cursos de Pedagogia fazem hoje é perfeitamente legítima. De fato, eles só aprendem a prática da sala de aula ao desenvolverem uma formação concomitante com o trabalho em sala de aula. Como ensinar Matemática, como ensinar Língua Portuguesa, como alfabetizar? Há necessidade de estratégias específicas que o professor vai descobrindo e, dessa forma, traçando um caminho muito próprio de formação. Segundo a entrevistada, a sala de aula até hoje é um dos lugares em que ela se sente melhor; é como professora que melhor se realiza na profissão docente. Por mais que ocupe outros lugares, como atualmente o de coordenadora da pós-graduação, é na sala de aula que se sente feliz. Ela relata que pode estar aflita, triste ou com problemas, mas ao trabalhar com os alunos encanta-se com o conhecimento que se cria naquele espaço e sente-se refeita de tudo.

O encantamento pela escola foi a marca das declarações de uma parte considerável de nossos informantes. **A entrevistada G** afirma sua satisfação com a profissão escolhida. Para ela, é um prazer saber-se querida pela escola que ela tanto amou. A entrevistada reconhece ter tido muita sorte em sua vida escolar e, por conseguinte, na vida profissional. Estudou sempre na mesma escola pública, considerada de boa qualidade na região; depois cursou a PUC-Campinas, na graduação, com bolsa reembolsável. Posteriormente, ganhou um curso em Israel, e foi bolsista no Mestrado da PUC-SP.

Seus pais foram seus grandes incentivadores. A mãe, leitora voraz, foi professora, mesmo antes de concluir o 2º grau, que abandonou para se casar. O pai só terminou o segundo grau depois de casado, pois ficou órfão muito cedo e logo precisou trabalhar. Contudo, tomou para si a tarefa de alfabetizar a filha. Quando entrou na escola, aos cinco (5) anos, já lia, o que de certa forma levou-a a frustrar-se com a escola, pois tinha que bordar um cartão, atividade que ela tomava como brincadeira, quando a sua expectativa era estudar.

Filha única proveniente de uma família de muito poucos universitários, sempre cultivou o gosto pelos estudos e pela leitura, mas carregava uma grande expectativa. Desse modo, ia à escola aprender e batalhar para se destacar naquele espaço. Para tanto, precisava ter boas notas, de modo que tirar menos que nove (9) era inadmissível. No decorrer do curso

primário, passou sempre em primeiro lugar, até que ao final do 4º ano um colega recebeu nota nove vírgula seis (9,6), enquanto ela havia ficado com nove vírgula cinco (9,5), e o prêmio foi para ele. Ou seja, havia disputa até por um décimo na nota.

Nunca teve problemas com os professores ou com as atividades exigidas. A disciplina Matemática nunca foi o seu forte, sendo Língua Portuguesa a sua paixão maior. Embora já estivesse alfabetizada, uma das professoras que mais marcaram sua vida, a Dona Ana, é do período de alfabetização. Já no 4º ano primário ela identificava sua marca de sorte porque a professora, um terror de brava, passou a lecionar em outra série, e quem assumiu as aulas foi a sua antiga professora da 3ª Série, a quem ela dedicava grande apreço.

Outra professora marcante foi a de Língua Portuguesa, a partir da 7ª Série do ginásio, Dona Arlete. Como teve dificuldades com gramática na 1ª e 2ª séries, conteúdo ensinado pela antiga professora, ao chegar na 7ª série passou a compreender muito bem as aulas dadas por D. Arlete sobre Língua Portuguesa, lendo e escrevendo com bastante desempenho. Essa professora também era considerada brava, pela maioria de seus colegas, mas a entrevistada afirma ter gostado muito dela, pois aprecia pessoas que fazem bem o seu trabalho e a professora era extremamente dedicada. Além de ensinar muito bem a gramática, fazia os alunos lerem livros todos os dias. Quando a pesquisadora entrevistada passou a lecionar, encontrou-se com a antiga professora; passaram a ser colegas e a amizade permaneceu ao longo do tempo.

Passar no vestibular para ela não foi problema. A princípio queria ser médica, porém, ao final do colégio, depois de ter cursado Psicologia e Filosofia, acabou optando pela Psicologia. Logo que se formou, exerceu cargos públicos na Prefeitura de Sorocaba, depois prestou concurso para o cargo de Psicóloga no Fórum. Concomitantemente, começou a lecionar Psicologia no Magistério, e para os cursos de Segurança do Trabalho e Contabilidade. Ocorreu assim a sua entrada na sala de aula como professora.

Apesar do bom relacionamento com os alunos e de gostar muito da sala de aula, toda vez que ia começar uma aula ficava muito ansiosa. Algumas coisas a incomodavam muito, principalmente o desinteresse de alguns alunos e da própria estrutura do ensino no enfrentar o aprendizado deficiente. Assim, ela volta ao ponto de partida e, para os propósitos de nossas análises, talvez possamos dizer ao ponto de chegada: o seu encanto e o desencanto dos outros pela escola.

A propósito do encanto pela escola e da dedicação dos professores aos seus alunos, George Noblit (1995), em estudo etnográfico no qual analisa uma sala de aula da 3ª Série, verificou que a professora exercia um poder ligado ao desvelo e que eles não eram exatamente

excludentes, a despeito de suas antigas crenças de que o desvelo somente poderia se dar de forma relacional e recíproca, e que o poder estivesse sempre ligado a opressão:

Pam desenvolveu seu poder naturalmente. Como pude perceber, alguns professores americanos africanos têm idéias atípicas a respeito de crianças e do ensino. Como explica Shirley Brice Heath, pode ser que adultos americanos africanos considerem as crianças não como adultos em miniatura. Para eles, as crianças não são parceiros convencionais iguais – elas precisam ser socializadas para esse fim e espera-se que os professores sejam agentes de socialização. Esta não é uma crença apenas dos americanos africanos. É uma crença compartilhada também por professores e pais brancos em Cedar Grove School. Certa vez, Pam explicou que via a si mesma e a outra professora branca, Cristine (um pseudônimo), como exemplos de uma postura mais generalizada – professores responsáveis pelo que seus alunos fazem. Em Cedar Grove School esse modelo de ensino é profundamente marcante. Acredita-se que a pessoa mais significativa dessa escola tenha sido a rígida e severa professora descrita por Francis Gray Patton no romance “Good Morning Miss Dove”. (NOBLIT, 1995, p. 124-125)

Como se pode observar, a proposta de autoridade do professor, baseada no desvelo e no cuidado desenvolvido em sala de aula, era cultivada pela instituição, até porque a professora era referenciada não somente em sala de aula como também em toda escola. É certo que o fato de os professores tornarem-se uma referência mais forte para os seus alunos em sala de aula não pode resolver todos os problemas educacionais, mas certamente recoloca-os em seu lugar de direito e necessário, o lugar de alguém que precisa ensinar valores, condutas e atitudes, tal como apontam diferentes autores. Acredito que seja disso que, com razão, reclama a nossa informante.

Aluna inteligente, esperta e falante, principalmente, no curso primário, a **pesquisadora A** conta que não fez a pré-escola porque na época não havia muitas pré-escolas, sobretudo em cidades pequenas como a sua. Sempre gostou muito de estudar e de ler, iniciando a profissão docente ainda muito jovem. Foi assim que concluiu o antigo curso normal como professora primária já na capital paulista, em São Miguel, na época um bairro de difícil acesso, com ruas de terra, em uma escola que mantinha classes superlotadas e cuja população era muito carente. O diretor, ausente a maior parte do tempo, deixava a escola nas mãos de algumas poucas professoras, das quais nenhuma era efetiva, e de uma única secretária que respondia por tudo. Vivenciava, portanto, uma realidade completamente diferente daquela a que estava acostumada no interior do Estado. Logo precisou se afastar dessa escola, passando a lecionar em um Instituto de Proteção ao Adolescente, mais próximo do centro de São Paulo, onde morava naquele momento. Depois, passou a lecionar em

Osasco, Vila Sônia, Itapeví, até ingressar no Butantã, bairro próximo à USP, onde já estudava. Ela considera que não era boa alfabetizadora, preferia trabalhar com adolescentes, de modo que a sala de aula de alfabetização não lhe era confortável e quando pôde escolher acabou preferindo o 2º Grau.

Ao concluir seus estudos na USP, foi convidada a lecionar no mesmo departamento em que estudou, exonerando-se do Estado. O trabalho na sala de aula, no Ensino Superior, pareceu-lhe, a princípio, bastante complicado. Segundo a informante, foi dramático lecionar Ciências Sociais e História no curso de licenciatura na Faculdade de Educação, na década de 1980, período de abertura. Ela conta que na sala de aula parecia que o tempo era uma eternidade, não havia conteúdo suficiente, sempre muito insegura, nunca sabia se estava agradando os alunos, qual era o melhor texto, etc. Com o tempo e com a ajuda dos colegas, a pesquisadora foi se adaptando, mas em certos momentos pensou até em desistir de ser professora universitária.

A pesquisadora C conta que sua avó era professora e que faleceu aos noventa e quatro anos (94), em 1994, mas gostava demais de dar aula, tinha uma letra maravilhosa e foi o seu exemplo maior. Sua mãe, por sua vez, não gostava da sala de aula, não tinha paciência para a docência. A pesquisadora sempre gostou de escola, sempre a considerou um ambiente encantador. Relata que gostava do cheiro da cera exalado da sala de aula, gostava do refeitório, só não gostava da laranjada quente que era obrigada a tomar quando estudou em uma escola particular. A maior parte do seu percurso escolar foi feito na escola pública. Quando estudou em uma escola em Santo Amaro teve uma diretora que considerou fantástica, pois colocou “ordem na garotada”.

Logo depois do ginásio cursou o Magistério e queria ser Bacharel em esportes e treinadora. Contudo, gostava da idéia de ministrar aulas. Passou então a cursar Educação Física, na Faculdade de Educação Física da USP, e já no 2º ano começou a lecionar em escola particular, em uma escola chamada Patinho Feio. A escola não pagava, não registrava, mas ela estava feliz e a sua escolha era mesmo a sala de aula.

Afirma que sempre gostou de lecionar e trabalha a 34 anos em sala de aula, desde os dezoito (18) anos de idade e, continua apaixonada pela escola. Quando viaja, fotografa escolas, professores, alunos e bibliotecas. Já trabalhou em todos os tipos de escola, de todos os graus de ensino, para todas as faixas etárias. Sua preferência é a de trabalhar com crianças e formação de professores. Acredita que se educa pelo amor, pela paciência e pelo exemplo, com gestos e atitudes.

Agora, lecionando no curso superior, está muito preocupada com a realidade desses alunos que se encontram sem referência para a vida. A seu ver, nada garante que aquilo que o professor fala em sala de aula seja apreendido pelos alunos; a relação dos alunos com o mundo é outra. A leitura e a concentração para o estudo parecem não significar nada, pois falta tudo: motivação, um pouco de cultura geral, e alguns estão sem projeto de vida, etc. De acordo com a pesquisadora, alguns são bastante interessados e têm vontade de aprender. Para os alunos das classes economicamente desfavorecidas, fornece material, viabiliza o contato e participa um pouco da vida deles, ou seja, procura apoiá-los no que precisam. Em resumo, a sala de aula é, para ela, uma experiência de vida bastante intensa.

A entrevistada parece concordar com a perspectiva de Sanfelice (1988), para o qual com esforço e criatividade, qualquer universo de relações humanas pode ser representado como uma sala de aula, desde que apresentem caráter de ação educativa. Para ele, a sala de aula é de fato o espaço oficial das instituições escolares destinadas a atividades específicas de ensino e aprendizagem por meio de metodologias apropriadas, ou seja, um espaço físico dinamizado pela ação pedagógica, pelas relações professor-aluno.

A pesquisadora D cursou o antigo curso Normal, tendo estudado sempre em escolas públicas, com exceção da 5ª e da 6ª série do ginásio que realizou em uma escola confessional. Embora o curso Normal tivesse, nessa época, uma orientação mais pragmática, instrumental, aprendia-se muita coisa. Participava, concomitantemente, de um grupo ligado à Igreja progressista, composto por alguns amigos que faziam Filosofia na capital paulista. Foi então que conheceu as obras de Paulo Freire, de Max, etc, lidas, pelo grupo, às escondidas.

No curso Normal, uma experiência chamou-lhe muito a atenção: o estágio no Instituto de Educação, supervisionado pela disciplina de Didática. Nessas observações realizadas em uma sala de aula que tinha parede de vidro, os estagiários, incluindo ela, localizavam-se em plano mais alto, o que tornava possível ficar olhando a professora, os alunos, etc.

Ao concluir o curso Normal, em 1970, fez Pedagogia na sua cidade, Jundiaí, numa escola privada, embora sonhasse em entrar na USP, na UNICAMP ou até na PUC. Naquele momento, no entanto, isso era o possível. Logo depois teve sua primeira experiência de trabalho com Educação de Adultos. Em 1978 passou a lecionar no curso Normal na mesma escola confessional em que estudou no ginásio. Em seguida, atuou no 1º Grau, com crianças de 1ª e 2ª Séries, como alfabetizadora, e no curso Normal em uma outra escola privada onde cursou também a faculdade e iniciou o trabalho em Pedagogia. Posteriormente, ingressou como professora concursada na rede pública estadual, na capital paulista. A informante observa ter passado por todas as salas de aulas, a maior parte delas na periferia.

Já a **Pesquisadora I** considera a questão da sala de aula intrínseca à sua história de vida escolar. Trabalhou vinte e sete (27) anos na rede pública estadual paulista, passando por vários cargos. Começou como professora primária, em escola rural, de modo que a sala de aula sempre foi um ambiente muito familiar para ela. Inicialmente, foi professora de Ensino Fundamental por doze anos, depois foi Coordenadora Pedagógica e, por último, Supervisora. Aos poucos, direcionou o seu olhar de dentro da sala de aula para outros espaços, atuando sempre na formação de professores.

Foi aluna aplicada de uma escola tradicional e religiosa, onde fez o Jardim de Infância. Cursou o primário numa escola pública, no mesmo prédio da UNITAU, onde trabalha, atualmente, aos 62 anos. Cursou Pedagogia nos anos de 1970, na mesma faculdade onde leciona atualmente.

A **informante J** morou na zona rural, o pai tinha fazenda no Município de Paraibuna. Frequentou a 1ª e a 2ª Séries em escolas rurais. Sempre foi uma boa aluna, já entrou na escola alfabetizada pelo pai e sua primeira professora é sua amiga até hoje. Encontra-se sempre com os ex-alunos e é muito considerada pelos pais de antigos alunos por ter feito com que os seus filhos aprendessem. Trabalhou em sala de aula das séries iniciais na mesma região em que estudou, na cidade de Paraibuna, por muito tempo. Depois cursou Pedagogia e, na década de 70, foi assistente de diretor, depois diretora de escola e supervisora de ensino, percorrendo toda a carreira do Magistério Estadual Paulista. Tomou posse como supervisora de pré-escola, na área de Educação Artística, em Taubaté.

Para Sanfelice (1988), o caminho “natural”, mas não único, de acesso à cultura formal e aos conhecimentos específicos necessários, direta ou indiretamente, à vida profissional é a sala de aula e a escola formal. Contudo, afirma ele:

Isto não quer dizer, também obviamente, que o pedagógico formal da sala de aula seja um caminho para a ascensão social dos indivíduos ou um mecanismo para corrigir as desigualdades entre as classes. Quer dizer sim, que seria um contra senso, hoje, pensar a possibilidade da existência de um médico, de um engenheiro, de um operário especializado, ou de um professor, por exemplo, que não tivesse em algum momento de sua formação ou em muitíssimos, passado pelo pedagógico formal da sala de aula. (SANFELICE, 1988, pp. 87-88)

Desse modo, o autor considera que embora haja de fato uma tentativa das classes dominantes dirigirem as classes subalternas pela mascaração das reais relações de exploração

e dominação que se concretizam na escola e nas salas de aulas, ele acredita que o contrário também é possível e necessário, pois:

(...) os homens, agentes sociais produzidos pelas circunstâncias e pela educação, são eles mesmos, os que modificam aquelas circunstância e a própria educação (...) Sou obrigado a admitir, portanto, que no concreto do ato pedagógico da sala de aula, existe a possibilidade de uma educação mediação pelo desmascaramento. (SANFELICE, 1988, p. 90)

Talvez esses desafios e contradições que a sala de aula apresenta sejam o mote de tanto interesse e encanto pela escola e pela sala de aula, marcados pela maioria dos pesquisadores. Isso mesmo que alguns desses pesquisadores tenham apresentado dificuldades para freqüentar a escola no início da escolarização, juntamente com os problemas de relacionamento com os professores e colegas que enfrentaram nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E, mesmo eles, logo depois se adaptaram e a escola se tornou para um local cuja permanência era muito prazerosa, passando a assumir as tarefas escolares com muita responsabilidade e êxito, quase sempre por intervenção de alguma professora, cuja influência era muito forte.

A dificuldade em atuar em sala de aula no Ensino Superior foi considerada grande pela maioria deles, sendo que alguns pensaram até em desistir e uma delas chegou a desistir de fato. A preocupação com os alunos nesse nível de ensino é marcante, já que para os informantes os alunos estão sem referenciais e os valores que a escola impõe não lhes interessam.

Dificuldades não faltaram, contudo esse processo resultou em professores comprometidos com a educação e a produção de conhecimentos na área de educação. Todos atuaram como professores no Ensino Fundamental e têm a sala de aula como uma referência muito forte nesse momento de suas profissões, inclusive como inspiração para a pesquisa.

Acreditamos, como Sanfelice (1988), que a sala de aula é um desafio para os nossos informantes. Em seus relatos, ficou evidente o quanto buscam construir o desmascaramento possível ao mascaramento imposto, apreender a sua realidade histórica, difundir uma visão de mundo coerente com o mundo dos que freqüentam as salas de aula, contra a hegemonia ideológica dominante.

5.2 O LUGAR DO PESQUISADOR NA SALA DE AULA OBSERVADA

Para alguns dos pesquisadores entrevistados, o tema da sala de aula surge nas pesquisas sem que haja a intenção direta de discutir a sala de aula e os processos que tomam lugar em seu interior. A maioria tinha a devida consciência da importância dessa temática para o seu trabalho e a focalizaram diretamente, afirmando a necessidade de investigar o cotidiano da sala de aula, ficando quase imerso nele. Desse modo, cinco (5) dos pesquisadores (A, C, E, H, J) estavam interessados prioritariamente em ver a atuação dos estudantes e não o trabalho das (os) docentes. Analisaram o imaginário das crianças, a organização em grupos, os conhecimentos prévios que eles apresentavam e suas produções em sala de aula, etc. Quatro (4) pesquisadoras se preocuparam com as práticas do (a) professor (a), sua atuação e intervenção, as interações professor-estudante, a organização escolar, etc. Uma (1) pesquisadora (F) realizou um estudo da própria prática, focalizando as estratégias de trabalho, os registros, as produções de seus alunos. Contudo, todos afirmaram ter se encantado pela sala de aula e pelas relações ali estabelecidas, que se trata de um universo precioso, extremamente humano, de crescimento para todos os envolvidos, ou seja, um espaço privilegiado para a análise da relação entre as pessoas e o conhecimento.

A negociação feita pelos pesquisadores para a coleta de dados apresentou-se de várias maneiras. Para alguns, ela foi facilitada pelo fato de serem ou terem sido docentes da escola; para outros, tal entrada foi facilitada porque tinham amigos na direção ou na coordenação da escola. O que revela, por si só, não ser muito fácil entrar em uma escola para fazer pesquisa, ficando evidente, nos vários relatos, os problemas encontrados pelos pesquisadores no trabalho de campo.

O primeiro desses problemas consiste na resistência do (a) professor (a) a ser observado, devido à desconfiança de que seu trabalho seja avaliado e suas fragilidades reveladas e apresentadas à direção da escola. O segundo diz respeito a uma certa exigência, pelo professor, de respostas prontas e de soluções para os problemas enfrentados no interior da sala de aula e da escola, que procuraremos pontuar a seguir.

Muitos autores da literatura pedagógica, como Delamod e Hamilton (1988), Zaia Brandão (2002), Bernadete Gatti (1981), Ivani Fazenda (2001), Marli André (2002), Marília Carvalho (2003), Lea Paixão (2003), entre outros, discutiram essas questões, mas muito poucos se detiveram especificamente sobre o lugar do pesquisador na sala de aula.

Poucos entrevistados mencionaram em seus relatos a devida consciência da sala de aula como objeto de pesquisa. Para a maioria, a sala de aula era, a princípio, somente um local

de observação, que foi se configurando aos poucos como um tema de pesquisa. Apenas a **Pesquisadora B** discorreu sobre isso em seu trabalho, até porque ela é uma das poucas estudiosas do assunto, no Brasil.

Carvalho (2003)¹¹ observa que, embora a escola tenha se tornado o local predileto dos pesquisadores para as suas pesquisas qualitativas na área da educação nas últimas décadas, poucas vezes a presença do pesquisador no interior da escola e da sala de aula tem sido objeto de reflexão. Para a autora, essas reflexões deveriam levar em consideração as análises efetuadas pelos pesquisadores, pois parte do pressuposto de que o processo de pesquisa é uma prática social situada em um determinado contexto histórico-cultural e permeada pelas relações de poder. Não apenas as relações de poder previamente estabelecidas, como também as relações entre os atores sociais, desenvolvidas *no e por meio* do próprio processo de pesquisa, criando assim novas fontes de informação.

No entanto, o que temos observado no Brasil é que essas considerações não ocupam lugar efetivamente nesses estudos. Vejamos o que diz a autora:

Embora seja relativamente comum encontrarmos, nos preâmbulos de relatórios de pesquisa, descrições daquelas relações, dificilmente vimos pesquisadores incluírem-nas como elementos a serem considerados em suas análises. Se as interações forem amigáveis e os sujeitos receptivos ou se houver fortes resistências e até impedimentos à realização da pesquisa, essas considerações que em geral fazem parte apenas dos capítulos que descrevem o trabalho de campo, não sendo tratadas como relevantes para o processo de análise e conclusões (CARVALHO, 2003, p.208).

Ou seja, até ocorre aos pesquisadores realizarem esse debate no âmbito de suas investigações, porém ele não é efetuado como procedimento de pesquisa e acaba ficando como um capítulo teórico, esquecido na introdução de cada trabalho, cujo objetivo é apenas cumprir as exigências oficiais para os aportes teóricos de pesquisas dessa natureza.

Para a **pesquisadora A**, o tema da sala de aula não aparece na pesquisa de modo intencional, pois a intenção direta era a de discutir os processos de uma escola pluriseriada no interior da sala de aula. Interessava à pesquisadora analisar o trabalho com os alunos e não o trabalho da professora diretamente. O seu objetivo era estudar o imaginário das crianças da zona rural e a sala de aula era um dos locais apropriados para que essas questões fossem

¹¹ Marília Pinto de Carvalho (Professora da FE-USP), além de ter sido uma pesquisadora selecionada por nós para informante desta pesquisa é também uma das poucas autoras que desenvolve análises sobre o lugar do pesquisador na sala de aula observada. Desse modo, neste momento de nosso trabalho ela surge tanto como uma depoente, quanto como uma referência para as análises efetuadas sobre este tema.

observadas, de acordo com o seu relato. Assim, ela escolheu duas séries, a 3ª e a 4ª do antigo 1º Grau, e se pôs a observar como as crianças se organizavam em grupos, como se davam as relações entre elas, de hostilidade ou de aproximação, quais as práticas culturais e simbólicas. Ou seja, o seu interesse era o de estudar as crianças na escola: quem eram aquelas crianças, como elas interagiam, que cultura traziam, qual era o seu ambiente familiar, como se encontravam na escola e que tipo de cultura produziam ali. Segundo a pesquisadora, o local privilegiado de observação dessas questões era a sala de aula e a escola.

Já a **pesquisadora G**, que também observou os alunos, conta que ao chegar à escola logo percebeu que muitas crianças não gostavam da escola. Além disso, uma professora, sua conhecida, e a direção da escola também desejavam trabalhar essa questão. Contudo, surgiram dificuldades com alguns professores, embora tivesse feito um trabalho de aproximação antes de entrar em sala de aula para realizar as observações. Afirma que fez questão de se apresentar nas classes e dizer às crianças o que estava fazendo ali. A professora que mais se aproximou do trabalho de coleta de dados, mais receptiva à pesquisa, foi a professora da classe considerada fraca: uma pessoa muito jovem, recém-formada, e que escolhia as classes por último, de acordo com sua pontuação e, por conseguinte, ficava com as classes mais difíceis de serem trabalhadas. Fora da sala de aula, os professores vinham perguntar sobre este ou aquele aluno, com uma expectativa de que a pesquisadora apresentasse soluções para os problemas enfrentados por eles em sala de aula.

A informante conta que não encontrou nenhuma resistência por parte dos alunos. Muito pelo contrário, na hora de selecioná-los acabou constrangida porque muitos que não foram selecionados queriam conversar com ela, e ela, não querendo que nenhum desses alunos se sentisse rejeitado, acabou conversando informalmente com a maioria deles. Assim, ficou conhecendo as muitas histórias daqueles alunos. Chegou até a encontrar depois, no fórum, uma daquelas crianças que estava sendo encaminhada para adoção, que era tida na escola como aluno com problema de dislexia e encaminhado à Educação Especial. De acordo com ela, a criança acabou sendo adotada e hoje está nos Estados Unidos, onde fala inglês e espanhol fluentemente.

Em sua pesquisa, a entrevistada observou os alunos em sala de aula e nas dependências da escola; observou a movimentação nas aulas de Educação Artística, Educação Física, no pátio, na hora do intervalo e nas saídas para os passeios. Atentou para as relações que se estabeleciam ali e o lugar que as crianças ocupavam na escola e na sala de aula. Para ela, a voz dos alunos, nas entrevistas, era sempre muito cautelosa: “Você está me perguntando isso, eu posso falar mesmo?” De modo que uma das coisas que ela conclui é que essas

crianças ousaram muito pouco na hora de apresentar sua visão da escola que gostariam, ou então, apresentavam os desejos mais simples de serem conquistados. Em um painel construído em conjunto com as crianças, em que elas representaram a escola desejada, a pesquisadora percebeu que as exigências dos alunos pareciam muito fáceis de serem construídas. Eles desenhavam saquinhos de batata frita, porque existia a cantina e havia crianças que não podiam comprar; outras queriam macarrão. Embora dissessem que queriam estudar “para ser alguém na vida”, isso parecia ser uma expectativa muito distante de sua realidade.

A **entrevistada J** pretendia observar, na escola, os conhecimentos prévios que alunos ingressantes na primeira série do antigo 1º. Grau apresentavam sobre leitura e escrita; queria saber o que as crianças pensam sobre a escrita antes de irem para a escola. Como sua família era da Zona Rural e ela tinha acesso a alguns alunos em Paraibuna, acabou optando por coletar os dados em escolas dessa região. Entrevistou cinco crianças em cada escola, num total de quatro escolinhas agrupadas.

De acordo com a pesquisadora, para entrevistar essas crianças antes de entrarem na escola, as diretoras marcaram uma reunião de pais no final de fevereiro. Naquele ano, as aulas começaram no dia três de março. Sua irmã, que também era professora, ajudou-a a realizar a pesquisa, além de uma prima professora, que, com sua filmadora, incumbiu-se de registrar as entrevistas. Enquanto ela estava na reunião com os pais, sua irmã conversava com as crianças, perguntando: “Você foi à escola? Você nunca foi à escola?”, etc., procurando fazer uma triagem daqueles que nunca tinham freqüentado a escola. Com isso, a pesquisadora realizou as entrevistas, fez uma breve análise e, logo no início do ano, levou os resultados da investigação a respeito do que as crianças sabiam sobre a escrita para as respectivas professoras das classes e aconselhou que as professoras continuassem a fazer o levantamento com os demais alunos. Para tanto, salientou que esse material serviria para o trabalho de formação que seria realizado a pedido das próprias professoras.

No trabalho com as professoras, a pesquisadora partiu do conhecimento que elas já tinham e passou a reunir-se com elas aos sábados. Eram utilizados textos, mas independente disso a informante observou que discutia com os professores prioritariamente as questões que elas traziam, tudo acompanhado de perto pela orientadora. Começou o trabalho com as quatro professoras selecionadas para a pesquisa conforme o combinado, mas foram surgindo outras, e o Grupo de Formação aos sábados chegou a ter dez participantes. Uma vez por semana, a entrevistada ia até a escola acompanhar o trabalho das professoras com todas as dificuldades de transporte, já que se tratava de uma zona rural e ela não dirigia. A entrevistada declarou

que, a partir daí, muitas atividades interessantes começaram a surgir em sala de aula e que as professoras se revelaram bastante criativas, realizando um trabalho muito envolvente com os seus alunos. Afirma que sempre olhou de modo positivo os trabalhos das professoras e que procurou não impor nada a elas, e acredita que por esse motivo não encontrou resistência à sua presença em sala de aula.

A respeito da observação sobre os alunos no interior de uma sala de aula ou na escola, Carvalho (2003) nota que os professores não admitem que os observadores não sejam seus cúmplices, solicitando-lhes ajuda, fazendo comentários diretamente dirigidos a eles, traçando olhares e acenos por sobre os ombros dos alunos, etc. Dessa forma, os professores acabam por trazer os observadores para o seu domínio de autoridade, deixando-os em um lugar no qual é pouco provável que os alunos possam lhes confiar alguma realidade dos fatos, algum ponto de vista. Nesse, caso o pesquisador precisa ter muita flexibilidade, procurando inclusive conversar com os alunos em outros espaços, como pátio e corredores da escola, entre outros. Segundo Carvalho,

Nessas efêmeras situações de cumplicidade com as crianças, colocadas do outro lado das relações de poder, tive que voltar a exercitar táticas há muito abandonadas de burlar a vigilância, aprendendo com elas um pouco de seu “ofício de alunos” e de suas estratégias para, diante de uma aula aborrecida e um professor autoritário, resgatar um fragmento de autonomia e de vitalidade, sempre correndo riscos – no meu caso, de perder a credibilidade e a confiança frente ao professor. É claro que nessas situações, como nos alerta Thorne (1997), minhas memórias de infância e minhas próprias experiências como aluna também vieram à tona e merecem ser consideradas em suas influências sobre minhas percepções. (CARVALHO, 2003, p. 219-20)

Para a autora, por depender sempre do consentimento do professor da classe para a continuidade de sua coleta de dados, o pesquisador não pode, abertamente, negar a sua cumplicidade, sob pena de perder apoio para a realização da observação. Contudo, não pode deixar que essa aproximação coloque em risco a confiança que os alunos poderão depositar nele, caso o objetivo seja o de ouvi-los e incluí-los nas interpretações e análises.

A entrevistada A relatou que a crença na neutralidade do pesquisador não existe, pois sua presença modifica o fenômeno observado, de modo a validá-lo, dar-lhe legitimidade ou fragilizá-lo. Para ela, não há a “objetividade do olhar”. Ninguém “cai de pára-quedas” na escola, com uma lente que a liberta de quaisquer crenças, preconceitos, proposições, etc. Ou seja, o observador já chega à sala de aula ou à escola com as suas referências, com a sua história de vida e a sua proposta de trabalho. Portanto, adverte, muitos cuidados precisam ser

tomados logo no início, nas apresentações, nas negociações, etc., de forma a não invadir o espaço do ator social.

A informante revelou ainda que mesmo com todos esses cuidados houve resistência das professoras, revelada pela indiferença delas em relação a algumas atividades, como reuniões e cursos desenvolvidos durante a coleta de dados. Para ela, essas atividades poderiam ter sido mais bem aproveitadas pelas professoras e, no entanto, foram completamente desconsideradas.

No que se refere as crenças, pressupostos e posições que os pesquisadores levam a campo, a maioria dos entrevistados nega a existência da neutralidade. Fato que já foi ressaltado por diferentes autores como Berger (1992), Ferrarotti (1988), Thiollent (2000) entre outros.

Para Berger (1992), a complexidade que envolve o objeto das investigações em educação é grande. Segundo ele, não é possível analisar a formação profissional de um professor, ou de um grupo de professores, ou mesmo suas práticas em sala de aula, sem examinar ao mesmo tempo o contexto que envolve essa formação profissional e essas práticas. Deve-se entender como a formação é financiada, quais os investimentos destinados, quem o financia, a importância para aqueles que se formam ou para aqueles que os formam. Essa complexidade torna-se de tal modo radical a ponto de o investigador precisar apreender o sentido da situação para que ela venha a ter sentido para ele, tendo sempre que permear sua abordagem ou completá-la com os significados que lhe são colocados pelos agentes sociais.

Enquanto para a **Pesquisadora B**, a rejeição dos professores, à sua entrada em campo tinha a ver com a forma como fora apresentada pela Diretora da escola, que, por sorte, acabou se afastando da escola. Tal acontecimento foi providencial, pois não ficou mais tão identificada com a figura da Diretora. Explica que chegou à escola em um momento de muito mal-estar, por conta de algumas reformas governamentais dirigidas à reorganização da escola, e que foi autorizada, pelas professoras, a permanecer apenas na Sala dos Professores e na hora de intervalo. Ela foi chegando aos poucos e sem perguntas, levando um salgadinho, um pãozinho para participar do lanche, conversando com uma, com outra... As pessoas terminaram por se habituar com sua presença e ela começou a marcar entrevistas, passou um questionário, que foi respondido com muito custo. Algumas professoras autorizaram que assistisse às aulas e ela assistiu. Depois de ter estabelecido um relacionamento mais amistoso na entrevista e de ter observado as aulas, fez uma segunda bateria de entrevistas. De acordo com a pesquisadora, a interação entre elas mudou e algumas resistências foram quebradas.

Desse modo, acaba-se por construir uma metodologia adequada ao objeto. A informante afirma ser uma ilusão uma pesquisa que não tenha nascido de uma necessidade da escola, que não tenha sido proposta ao pesquisador pelas pessoas da escola com o objetivo de investigar a construção de alguma solução para aquela escola. Nesse sentido, declara que: “se, ao contrário, sou eu quem entra na escola e digo que quero pesquisar como se dá a relação pessoal na sala de aula, as pessoas podem fazer o favor de me deixar entrar lá, elas podem me abrir esse espaço, vir conversar comigo e até entender a minha pesquisa e contribuir comigo, mas não são obrigadas a isso, é claro”.

Ao longo de sua permanência na escola, essa pesquisadora observou que as pessoas acabavam tomando-a por Psicóloga, embora nunca tivesse dito nada a respeito. Ao refletir sobre isso, chegou à conclusão de que esse foi o lugar encontrado para ela, pelos agentes sociais, talvez pela escuta que fazia, o menos interventora possível. Ela relata que nunca entrevistou na escola, nem mesmo quando as professoras lhe pediam respostas. Ela diz que, por vezes, “falou com todas as letras” para as professoras envolvidas na pesquisa que ainda não tinha chegado a resultado algum e que assim que tivesse alguma coisa lhes diria.

Para a pesquisadora, as professoras teriam achado inicialmente que estavam sendo avaliadas, e talvez por isso pedissem tanto retorno ao observador. Faziam perguntas do tipo: “O que você achou? Como você avalia?”. Ao que ela respondia que nunca tinha sido professora de séries iniciais de Ensino Fundamental I, e que achava encantador o fato de as crianças chegarem sem saber ler e escrever e saírem lendo; que achava aquilo um milagre e que estava aprendendo ali. Assim, buscava desfazer esse mito de que o intelectual sabe fazer o trabalho do agente social, ou melhor, procurava desconstruir uma relação de poder expressa na idéia de que a universidade produz conhecimento e que a escola o reproduz.

A mesma entrevistada revelou ainda que o pesquisador chega à escola com visão pré-concebida e acaba se submetendo as diferentes formas de rejeição e humilhações do tipo: “Olha, quem nunca colocou o pé na sala de aula não entende nada sobre educação”, “Teoria não vale nada”, e idéias semelhantes. A seu ver, a pesquisa qualitativa tem os seus limites e depende muito do pesquisador e do que ele vai ser capaz de apreender. É preciso evitar afirmações como: “A professora não interage com os seus alunos”. Portanto, para ela, no momento da feitura do trabalho propriamente dito, descrever é construir o seu olhar de pesquisa, afastando-se da questão prescritiva para definir bem o problema. Nesse ponto, impõem-se questões como: “Qual é a pergunta? Em que questões se deve colocar uma pitadinha de sal ou de açúcar?”, etc. O conhecimento, afirma, não se constrói com uma pessoa somente, ele é construído por centenas de pessoas, por um campo em movimento.

Já o **informante E** observou que o objetivo da ciência não é dar respostas diretas à realidade constatada, mas buscar explicar essa realidade. De modo que, no seu caso, ou ele explicava a realidade numa determinada situação, num dado contexto e num determinado tempo histórico, ou procurava resolver os problemas apresentados pelos professores e estudantes observados. Mas uma coisa era certa: ele mesmo (o indivíduo) não saberia resolvê-los de antemão.

O informante acredita que alguns elementos de metodologia poderiam ser tomados pelos professores como exemplo, nunca como modelo, pois o exemplo sempre se pode discordar, recriar, etc. Afinal, tudo pode ser recriado em sala de aula, nada pode ser copiado, já que o trabalho docente é muito particular, é íntimo demais. Não se pode instituir em sala qualquer norma rígida como se fosse uma receita e que uma das melhores alternativas para o trabalho docente é o estímulo e a sedução.

Esse entrevistado observou também que os professores, aqueles mais comprometidos, acabam querendo dar conta de tudo no contexto da escola e da sala de aula e, muitas vezes, não conseguem ver o todo; ao mesmo tempo em que vão se, desgastando de tal modo que acabam entrando num processo de “desânimo pedagógico”, de esgotamento total.

A **pesquisadora B** também se reportou a essa questão. Segundo ela, muitas vezes os professores observados se afastam da sala de aula por motivo de esgotamento, de doenças de várias ordens, de desentendimentos e até de brigas. E isso não aparece, ou aparece de forma velada, ou é desconsiderado durante a pesquisa. Assim, o espaço de interação que coletivamente vai se forjando na escola e na sala de aula, seja de resistência ou de confiança, tem muito a ver com o tipo de pressão a que os sujeitos de pesquisa estão sendo submetidos no interior da instituição. E, em geral, isso é completamente desconsiderado. Normalmente as pessoas colocam lá no seu capítulo sobre metodologia: “Eu fui bem recebida na escola, eu fui mal recebida, enfrentei tal resistência e ponto”, e o material empírico é analisado como se não tivesse nada a ver com aquilo. No entanto, esse material empírico é assim porque a pessoa resistiu ou cedeu. É preciso descobrir o que dizem os silêncios, os incômodos que se causaram, pois o prático está ali para dar conta de uma realidade, por exemplo, de alfabetizar 40 crianças, ou de difundir este ou aquele conhecimento, esta ou aquela linguagem. Em geral, em condições nada favoráveis. E, acrescenta a informante, “o importante mesmo é que a voz do outro esteja presente, porque a sua sempre vai estar pelo seu olhar, pelo seu crivo, pela sua escrita. Contudo, não pode ser só você”.

A **pesquisadora C**, que fez um estudo comparativo entre uma escola privada e uma escola particular na cidade de São Paulo, relatou ter tido problemas para conseguir uma escola

particular para coletar os dados. Primeiro, com uma carta da orientadora, percorreu grandes escolas, não sendo recebida com a desculpa de que a rotina da escola não comportava um pesquisador. Depois, procurou escolas menores, inclusive uma escola em que ela já havia trabalhado em 1975. A diretora então permitiu e ela permaneceu durante um (1) ano em uma sala de aula da antiga 1^a. Série, com 13 crianças. Com relação à escola pública, não houve dificuldades em sua entrada.

De acordo com a entrevistada, na escola particular, a rotina comportava, entre outras coisas, uma pessoa para receber os alunos na entrada e na saída, quando eles eram reunidos no pátio para as orientações gerais e não apresentavam grandes problemas com disciplina. Contudo, a professora encontrava-se desmotivada e com muitas dificuldades para conduzir o trabalho em sala de aula. Na escola pública, os alunos faziam fila na entrada, cantavam Hino Nacional e depois iam para a sala de aula, se acomodando sempre nas mesmas carteiras.

A pesquisadora comentou que anotava tudo o que ocorria na sala de aula em seu caderninho: como a professora se dirigia aos alunos, o que ela lecionava, o que escrevia na lousa, o que os alunos escreviam, como eles se relacionavam, o que conversavam, etc. Ela declarou ainda que tomou contato com determinados alunos que apresentavam problemas de saúde. Em outros momentos, eles sofriam humilhações por parte da professora, situações nas quais acabou se identificando muito com as crianças e precisou se afastar por quinze (15) dias para refletir sobre as suas próprias experiências de vida, e depois retornou à escola para concluir o trabalho de coleta de dados.

Em suas reflexões, Carvalho mostrou como foi aos poucos compondo o seu lugar como pesquisador e como foi se estabelecendo na rotina das salas de aulas, em diferentes momentos de coleta de dados. A partir dessas experiências, a autora observou que no dia-a-dia da escola com seus horários e espaços completamente estruturados e suas grades curriculares totalmente previstas, não há lugar para um estranho como o pesquisador. E, por ocasião de sua entrada a campo, logo surgiu por parte da comunidade escolar a tentativa de enquadrá-la em seu cotidiano: primeiro como estagiária, depois como psicóloga e, por último, como autoridade intelectual.

Embora ela não se incomodasse com essas designações, pois compreendeu logo que aquilo fazia parte de um ritual necessário de assimilação de sua figura por parte dos atores sociais, havia muitas implicações, desde as solicitações de materiais e favores, já que se tratava de uma estagiária a ser tomada como uma depositária de queixas e reclamações, até as expectativas que se criavam de que ela poderia dar alguma solução para a escola, ou dizer algo sobre uma suposta verdade dos fatos, por se tratar de uma psicóloga ou autoridade no

conhecimento. Juntamente com essas demandas vinham outras tantas, como ciúmes, inveja, rejeição e admiração, que se traduziam em afirmações sobre a superioridade da prática sobre a teoria, etc. Fato que certamente colocou a pesquisadora em um lugar nada confortável.

Contudo, essas identidades foram incorporadas pela autora em suas interpretações e explicações “sobre suas ênfases, silêncios e repetições” (p. 211), buscando entender a quem se dirigiam os atores sociais e quais as conseqüências dessas interações. O que de fato eles querem dizer com isso, o que está por trás dessas disputas todas? Não se pode esquecer que o lugar do prático é antes de tudo um lugar enfadonho, e a rotina de trabalho com suas pressões e autoritarismos próprios de uma escola que, como se sabe, ainda não perdeu completamente os resquícios da ditadura militar, faz com que esse professor se pergunta a quem serve o pesquisador? Quem é este que invade o meu espaço de trabalho e ameaça a minha autoridade expondo minhas fragilidades? Nesse sentido, Carvalho procurava retomar sempre o seu lugar de sociólogo educacional:

Na verdade, cada um desses lugares e suas combinações complexas refletiam as contradições do lugar ocupado pelo sociólogo num processo de pesquisa como esse: aprendiz e ao mesmo tempo autoridade confidente que prometia traí-los no momento seguinte, trazendo a público seus depoimentos. (CARVALHO, 2003, p.211)

Para a autora, foi fundamental levar em consideração as relações que se estabeleceram entre a pesquisadora e os atores sociais no âmbito da pesquisa, e segundo ela própria, uma análise mais densa só foi possível ao considerar não apenas as palavras dos entrevistados de forma isolada, mas suas interações no processo de pesquisa e no contexto mais amplo de suas articulações hierárquicas. (Carvalho, 2003)

Já para a **pesquisadora D**, a escolha da escola para a coleta de dados, uma escola padrão da rede estadual de ensino, deu-se pelo fato de que já tinha um contato com uma professora e assistente de direção de lá, o que facilitou a sua entrada na escola. Contudo, pegou uma greve no meio do caminho e uma troca de direção, o que a obrigou a renegociar sua entrada e retomar o projeto com a nova diretora. Na sala de aula, o lugar do pesquisador, para a entrevistada, é sempre o de alguém que precisa compreender todos os fatos e atitudes que ali ocorrem.

Ela observou, durante uns seis meses, a prática de uma professora considerada de sucesso, percebendo logo que naquela instituição parecia haver um trabalho diferenciado:

uma coordenadora ativa, uma diretora atuante, reuniões pedagógicas que influenciavam positivamente o trabalho das professoras, ou seja, observou que havia um movimento de fora para dentro e de dentro para fora da sala de aula. A informante relatou que outras professoras seguiam naquela mesma direção; no intervalo, havia todo um clima favorável àquele trabalho, que parecia tão eficaz. Portanto, era preciso compreender esse ambiente em sua totalidade e não somente a sala de aula selecionada. Nesse clima, a observação foi tomando ares de parceria. Como na escola já se falava em Projeto Pedagógico, foi possível começar a fazer um trabalho conjunto de leitura e debate de textos sobre a importância da prática, de refletir sobre a prática, discutindo o que era, realmente, Projeto Pedagógico.

Segundo essa pesquisadora, no começo tratava-se de um estudo etnográfico, que depois mudou para pesquisa-ação colaborativa, pesquisa colaboração professor-pesquisador, que hoje ela chamaria de “pesquisa cooperativa”, porque foi um projeto da pesquisadora que, apesar de não ter sido criado conjuntamente com as professoras da escola, sem dúvida foi influenciado pela contribuição delas.

A **pesquisadora F**, que realizou análise da própria prática, relatou que na coleta de dados começou registrando todas as suas hipóteses e idéias, assim como toda a sua rotina de sala de aula. Segundo a informante, o trabalho estava sendo analisado por meio de aspectos lúdicos - rodas de conversas, histórias e muita participação dos alunos.

Ela relatou que o projeto da dissertação acabou saindo no formato de livro, com orelha e tudo, onde foi escrito o seu percurso, no corpo do trabalho havia balõezinhos para que o leitor completasse com seus próprios pensamentos.

A **pesquisadora H**, ao concluir o Mestrado, retornou os resultados da pesquisa para a escola. Desse modo, sua pesquisa foi inspirada nesse projeto e o referencial teórico foi o mesmo. A coleta de dados foi realizada em quatro classes de 3ª Série, com os respectivos alunos e professores. A escola pesquisada, uma escola particular da zona sul da capital paulista, era o mesmo local em que a pesquisadora trabalhava como coordenadora. Isso facilitou muito a sua entrada nas salas de aulas, embora não tenha neutralizado os constrangimentos dos professores, conforme declara a entrevistada. A observação sistemática das salas de aulas, com a realização de registros cursivos das atividades de interações interpessoais no ambiente, buscou focalizar as falas, as expressões verbais e não-verbais da professora e dos alunos, bem como o conteúdo ensinado.

A informante revelou ainda que a pesquisa lhe trouxe elementos para repensar a organização da sala de aula e, por conseguinte, o trabalho que vinha desenvolvendo na escola,

que era o de orientação dos professores. A partir disso, veio à questão para a sua pesquisa de doutorado, quando ela passa a investigar a Formação de Professores.

A informante I escolheu como tema o saber do docente e as práticas bem sucedidas, que começava a emergir aqui no Brasil. Até então, o que predominava era o olhar informado pelas teorias do fracasso escolar e da escola enquanto reprodutora de desigualdades sociais. A este olhar, observa ela, escapava o que acontecia de fato em sala de aula, entre professores e alunos, alunos e alunos. Desse modo, a sua idéia foi de justamente observar as práticas bem sucedidas de professores, entendendo que elas acontecem apesar das dificuldades do contexto, da situação da escola e a pretexto das teorias. Passa então a investigar três professoras, cujas práticas eram consideradas bem sucedidas. Sua idéia inicial era a de trabalhar com seis professoras, mas quando foi reunir o material se deu conta da quantidade de dados e acabou recortando o seu objeto, pois as informações que obtivera até então já eram suficientes.

Para ela, o desencontro entre pesquisadores e professores no momento da coleta de dados parece ter sido menor por conta da temática escolhida. Como estava investigando as práticas bem sucedidas, logo no início deixou isso claro às professoras que então se dispuseram a falar sobre a suas práticas. Elas talvez tivessem mais facilidade para falar do que para se deixar observar, revela a entrevistada. Na época do desenvolvimento do trabalho, já tinha um longo caminho na própria Secretaria de Educação, era recentemente aposentada como Supervisora, e possuía muitos contatos com os professores da rede pública em sua cidade. Como o trabalho se prolongou por vários meses, foi, aos poucos, estabelecendo uma comunicação, um relacionamento mais próximo com os professores envolvidos.

A prática do professor em sala de aula não é totalmente consciente, mas a prática daquelas professoras, de acordo com a mesma informante, foi se tornando cada vez mais clara para elas próprias, contribuindo assim, para que falassem mais fluentemente sobre suas práticas e para que se deixassem observar. Contudo, no início da coleta de dados, adotou alguns cuidados, como cultivar um tempo de convivência com conversas informais, para somente depois proceder às entrevistas e observações. Ao final da coleta, as professoras já traziam informações, não era mais uma necessidade só da pesquisadora. Com isso, o trabalho acabou se tornando uma parceria, um diálogo, não o palco de um tribunal, em que alguém vai olhar e julgar o trabalho do professor. Outra medida que ela tomou foi a de devolver as entrevistas transcritas para que as professoras fossem lendo e fazendo suas observações, de modo que, foi ficando claro para elas o que se queria com aquelas informações, garante a pesquisadora, para quem o ideal seria ainda voltar para discutir a pesquisa e os desdobramentos do trabalho.

Nesse sentido, de acordo com Carvalho (2003), o lugar do pesquisador na sala de aula como observador é um lugar construído, ou seja, ele não existe.

Pois ali, coletivamente, classe, professor e pesquisador acabam por recriar práticas, inventando no seu cotidiano um lugar para a pesquisa. Perceber essas contradições e dificuldades, procurar apreender as construções de significado que alunos e professores fazem para incluir a presença do sociólogo na sala de aula parecem ser tarefa ainda pouco explorada por aquelas e aqueles que vêm se ocupando desse ofício, apesar de serem fontes possivelmente muito ricas de informação sobre alunos, professores e sobre as relações entre eles. (CARVALHO, 2003, p.221)

Concordando com a autora, podemos dizer ainda que, do lado do pesquisador, esse papel certamente será construído e reconstruído, não somente a cada situação, a cada designação que nos forem apresentadas ou a cada negociação feita na entrada a campo, mas também de acordo com cada objetivo, objeto e *focus* de pesquisa.

No que se refere ao relato dos pesquisadores, e de acordo com as contribuições da literatura consultada, podemos afirmar que, para aumentar as chances de ser bem sucedido no trabalho de campo e na coleta de dados – nesse caso, na sala de aula e na escola –, é importante que o pesquisador conheça bem qual é o seu lugar no campo e quais são as suas responsabilidades enquanto pesquisador, procurando limpar a área de tal modo que não haja sobreposição de papéis e, com isso, evitar ou amenizar eventuais contratemplos já mencionados por diferentes autores da pesquisa educacional. As situações indesejáveis podem acarretar perdas para ambos os lados: para os professores que não conseguem se apropriar de elementos da metodologia das pesquisas realizadas em suas salas de aula e aproveitar devidamente as atividades no âmbito das pesquisas; e, para os pesquisadores, que não compreendem as questões mais fundamentais de suas próprias pesquisas, já que todos esses equívocos acabam por velar a realidade dos fatos, fazendo com que escapem à sua compreensão.

5.3 AS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA E O PAPEL DO ORIENTADOR

Sobre as condições de trabalho de cada pesquisador, tendo como base as entrevistas já realizadas, é possível dizer que existe muita coisa em comum, mas nem tudo. 50% dos

entrevistados não tiveram bolsa pois eram professores em universidades públicas paulistas. Contudo, a maioria considera que os critérios para a concessão de bolsa precisam ser revistos, pois o valor das bolsas de mestrado ou doutorado é baixo, tornando-se inviável sobreviver apenas com esses recursos. Todos os entrevistados utilizaram um período muito maior para a conclusão de suas pesquisas do que o concedido atualmente; alguns chegaram a realizar o trabalho em sete (7) anos, admitindo que a obtenção desse tempo foi indispensável para a boa realização do trabalho.

A pesquisadora A acredita que a bolsa de estudos ajuda muito. Entretanto, avalia que os critérios e as condições de sua concessão precisam ser revistos. Ela argumenta que não é conveniente pedir ao orientando que tem bolsa a dedicação exclusiva ao trabalho de pesquisa, já que ninguém consegue se sustentar com o valor da bolsa concedida. Dessa maneira, o orientando precisaria ter liberdade de fazer outra coisa, para poder completar o seu orçamento. Em geral, os doutorandos que estão na universidade não querem bolsas, pois o tempo para a conclusão do trabalho é ainda menor, sem havendo condições, sequer, para amadurecer a análise proposta, argumenta a informante.

A pesquisadora B conta que como já era professora no departamento, havia uma certa lógica em realizar o Doutorado ali mesmo, além do fato de seu Mestrado ter sido realizado na PUC-SP.

Em geral, o ingresso se dava sem orientador, que era escolhido somente depois de o aluno ter cursado duas disciplinas. Contudo, no seu caso, ingressou indicando a professora Marília Espósito como orientadora, com a intenção de trabalhar a questão de gênero. Desse modo, sua relação com a orientadora foi muito próxima, inclusive, porque eram colegas de trabalho, além do fato de poder contar com várias pessoas para ajudá-la nas reflexões sobre o tema e a metodologia.

Sobre as condições de trabalho a informante relatou que não teve bolsa, porque não é permitida a concessão de bolsas de estudos a professores de faculdades, no caso da USP, enquanto que em outros Estados, isso é possível. Em algumas Universidades Federais, compara a pesquisadora, além de o professor doutorando receber bolsa, continua sendo beneficiado com o seu salário, o que lhe viabiliza condições de estudo bem mais favoráveis do que aquela que se tem na USP, na qual o pesquisador tem de continuar em sala de aula, cursar as disciplinas exigidas, sem nenhuma possibilidade de afastamento, contando somente com o apoio informal dos colegas de departamento. No seu caso, conseguiu mais tarde, no semestre em que estava concluindo a redação final do texto da tese, uma licença-prêmio,

ficando afastada das aulas. Além de todas essas dificuldades, ela ainda tinha de cuidar de seu filho pequeno.

A pesquisadora C revelou que teve uma orientadora muito comprometida com o trabalho de pesquisa, trabalhava muito, e que a sua relação com ela era de muita proximidade. Sua orientadora trabalhava com as questões de leitura e escrita e ela gostaria de pesquisar a relação entre o professor de Educação Física e o processo de ortografização: a escrita espalhada, ou inversão de letra. Usou, portanto, a sala de aula para colher seus dados.

Sobre as condições de pesquisa, a informante foi aconselhada por sua orientadora a pedir afastamento sem remuneração, para receber uma bolsa de setecentos (R\$ 700,00) que, na época não pagava nem os exemplares da tese, quanto mais o aluguel, alimentação, roupas, etc. Afirma que só tem “queixa” positiva acerca de sua orientadora, sobre o fato de ela a mandar ler demais, de solicitar sempre muito trabalho, de ser muito rigorosa.

A pesquisadora D garantiu que sua relação com a orientadora foi sempre bastante produtiva, desde os tempos em que fez o Mestrado. Incentivando sua participação em grupos de pesquisas com outros professores, às vezes não exatamente na mesma temática, desde que a questão da sala de aula e do cotidiano escolar fosse uma preocupação comum. Até hoje elas permanecem trabalhando juntas em pesquisa. Desse modo, essa convivência estimulou um processo de aprendizagem em que ela estava sempre escrevendo, sozinha, com outros colegas ou com a própria orientadora, sempre participando de Congressos, Conferências, Palestras e reuniões de grupo de pesquisa. Não contou com bolsa de estudos, pois sua condição de professora de universidade pública a impedia. Os gastos da pesquisa foram cobertos com seus próprios recursos.

O pesquisador E revelou que não teve bolsa para a pesquisa porque já trabalhava na universidade pública e, por isso, tinha que ministrar aulas, cursar disciplinas da Pós-Graduação, contando apenas com o apoio informal dos colegas de departamento, que muito fizeram para aliviá-lo. Na fase final de seu doutoramento, obteve licença-prêmio para redigir o texto final de sua tese.

Sua relação com a orientadora era amistosa, embora não houvesse grandes afinidades políticas entre ambos. Ela o aceitara de acordo com as regras do processo seletivo que, naquele momento, constava de uma prova escrita (eliminatória) e, posteriormente, de uma entrevista com o orientador escolhido. Como apenas ele havia passado na prova escrita e concorria à sua orientação, a vaga seria ocupada por ele ou por mais ninguém. A orientadora poderia aceitá-lo ou não, mas não poderia escolher outro candidato.

Segundo o entrevistado, naquele momento, muitos trabalhos eram desenvolvidos em grupos de pesquisa, inclusive os de outros orientadores da mesma instituição. Em tais espaços, era possível a discussão de problemas comuns de pesquisa, questões individuais, coletivas, etc. Como a sua pesquisa não foi diferente, tendo reuniões sistemáticas no grupo do qual participava, a orientação geral do trabalho foi, de certa forma, coletiva, pois os coordenadores do grupo de pesquisa o ajudaram muito e a orientadora atuou mais propriamente como uma interlocutora, sem dúvida importante, tanto na fase inicial, como na fase de elaboração do texto final de sua dissertação de mestrado.

A esse respeito é interessante observar que alguns autores, como é o caso de Joaquim Severino (2001), consideram que a produção de conhecimento no âmbito dos Programas de Pós-Graduação deve dar-se de modo coletivo. Dado o seu caráter formativo, torna-se extremamente relevante que tanto a Pós-graduação como da própria Graduação envolvam os alunos, buscando consolidar uma tradição de trabalho coletivo, de formar os novos pesquisadores no interior de um mesmo grupo, superando o trabalho individualizado e por vezes solitário do aluno com o seu orientador.

Para o autor, tal objetivo implicaria na realização de um trabalho em conjunto dos pesquisadores de cada programa, o que demandaria maiores investimentos na própria produção científica para que cada professor estivesse efetivamente envolvido em projetos de pesquisas, e não apenas na orientação das pesquisas dos seus orientandos. Para ele, só se ensina a pesquisar pesquisando (Severino, 2001).

De acordo com o sujeito entrevistado, apenas uma pequena parte de seus orientandos tinha bolsa, pois, em geral, muitos trabalhavam e não tinham a possibilidade de se afastar de suas atividades profissionais. A seu ver, o que tornava ainda mais penoso o trabalho de investigação – na sua visão, um absurdo – era o aligeiramento da pesquisa acadêmica produzido pelo curto prazo para concluí-la. Resultado dos critérios estipulados pelos órgãos de fomento, bem como pela passagem direta do estudante da Graduação para a Pós-Graduação sem antes atuar ou ter atuado na área educacional. Ele cita como exemplo o estudante que sai do Curso de Graduação na disciplina “X”, faz o Mestrado em Ensino de “X” e vai ser professor de Metodologia do Ensino de “X”, sem nunca ter entrado numa sala de aula como professor, o que considera inadmissível. Comenta que alguns orientadores defendem incondicionalmente o afastamento total de seus orientandos para que possam se dedicar ao trabalho de pesquisa e que, para tanto, a bolsa é imprescindível, com todas as suas exigências e precariedades, e como se disso dependesse a eficácia da pesquisa. Com esse procedimento, acabam por legitimar os processos de avaliação impostos pelas agências de

fomento à pesquisa, ao invés de resistirem e exigirem a adoção de critérios mais adequados às especificidades das diferentes áreas de conhecimento.

Os problemas apontados pelos informantes relativos à precariedade da bolsa e à pressão para minimizar o tempo para a conclusão do Mestrado e do Doutorado têm sido enfrentados nos programas de pós-graduação há algum tempo. Severino (2001) observa a existência de outros agravantes, como o não investimento no Mestrado, não bastasse já o baixo investimento na pesquisa em educação de modo geral:

(...) tem sido intensa e permanente a restrição de bolsas para os mestrandos, por parte de quase todas as agências de fomento; por outro lado, a Capes tem pressionado incisivamente na “flexibilização” do mestrado, vale dizer, na redução do prazo para a sua elaboração. Essa redução compulsória traz efeitos altamente prejudiciais. A aprendizagem da pesquisa e a formação de pesquisadores são mesmo processos demorados e custosos, tanto mais levando - se em conta a própria realidade social, cultural e educacional do país, marcada por grandes carências em todos os planos e níveis. E é por isso que, no nosso contexto sócio-histórico, será outro grave erro extinguir pura e simplesmente o mestrado acadêmico deixando ao doutorado a tarefa de formar pesquisadores (SEVERINO, 2001, p.61).

Outro ponto, apontado pelo entrevistado, refere-se aos chamados projetos guarda-chuvas, em que, a princípio, os orientandos devem se encaixar no projeto maior do qual o (a) orientador (a) faz parte. No entanto, isso nem sempre é possível ou adequado, em especial em situações de seleção, uma vez que aparecem projetos interessantes, mas que não se enquadram diretamente nas temáticas das pesquisas dos orientadores disponíveis. Então, o jeito é trabalhar com a idéia de “improvisar” por meio de um interlocutor ou, de modo formal, a co-orientação, ou ainda, informalmente, com alguém que seja próximo e/ou entenda do tema, para não deixar o projeto de fora. O pesquisador observa que parece haver nos processos seletivos uma escolha capciosa, algo como “garimpar” pessoas que, aparentemente, apresentem algum indício de que possam terminar mais rapidamente seus projetos, com ou sem bolsa, afastamentos garantidos, etc., e que se encaixam nos padrões exigidos, os tais padrões impostos por meio dos processos de avaliação elaborados para a Pós-Graduação pelos órgãos de fomento, ou seja, pelos próprios pares, colegas docentes universitários que, no limite, são os responsáveis por esses critérios também abonados pelo MEC. Segundo o entrevistado, a co-orientação não é um mecanismo de aceitação tranqüila, até mesmo porque alguns orientadores, talvez por diferentes motivos, não se sentem seguros com a perspectiva

de que seu aluno possa ser orientado também por outros pesquisadores que possuam alguma proximidade temática.

Ele acredita que o Exame de Qualificação talvez possa romper um pouco com esses impasses, momento que a Banca Examinadora, os professores doutores convidados vão de fato se debruçar sobre a pesquisa do candidato e apresentar suas contribuições. Para o informante, nem sempre é possível e absolutamente necessário que o orientador seja especialista em todas as temáticas de pesquisa dos seus orientados. Por isso, a possibilidade de interlocução é fundamental, daí a força do Exame de Qualificação como um momento privilegiado num trabalho de pesquisa. Segundo ele, de certa forma, ao permitir que seja feita a revisão de problemas considerados importantes, ou de aspectos que precisam ser aperfeiçoados, a qualificação permite neutralizar eventuais procedimentos questionáveis, do ponto de vista ético, por meio dos quais se tenta desqualificar o trabalho dos candidatos no momento da defesa.

Para o informante, os programas de Pós-Graduação têm aumentado as exigências para o ingresso. Por exemplo, antes era exigido apenas um anteprojeto, agora já se pede um projeto, além de exigir que o candidato domine uma língua estrangeira. O que antes era feito algum tempo após o ingresso por meio de um Exame de Proficiência, agora se faz logo no processo seletivo e como quesito eliminatório. O resultado acaba sendo o privilégio a certos tipos de estudantes, aqueles que eventualmente tiveram maiores oportunidades de formação na vida.

Observa ainda que algum tipo de afastamento é importante, principalmente na hora de escrever a dissertação ou a tese, pois há uma parte final do trabalho que não dá para fazer de forma fragmentada, um pouco hoje, outro tanto daqui a um ou dois dias; dessa forma a escrita não progride. Quem já está em universidade pública consegue isso, porque existe certo consenso sobre a necessidade de um tempo para se dedicar integralmente à escrita da dissertação ou tese, mas nas universidades ou centros universitários privados isso parece ser bem mais difícil.

Ademais, o trabalho do professor universitário e o do orientador têm enfrentado uma série de dificuldades. No caso da docência, por exemplo: ministrar aulas que versem sobre aquilo que se pesquisou ou que se está a pesquisar é sempre mais significativo e, por conseguinte, mais eficiente. Embora nem sempre isso aconteça, quando é possível e ocorre, aumenta a probabilidade de o professor cumprir com maior adequação as três funções essenciais da universidade: *docência, pesquisa e extensão*. Quando essa articulação não é viável, quando o professor dá aulas sobre um assunto sobre o qual não pesquisa, o que é

comum acontecer, seu trabalho se torna potencialmente menos eficiente, observa o pesquisador entrevistado.

A **pesquisadora F**, que alimentava o sonho de escrever um livro, resolveu seguir o conselho de seu pai, que lhe indicou o caminho da academia. Assim, ao concluir a graduação foi tentar o Mestrado. Ao ser aprovada na primeira fase do processo, durante a entrevista, apresentou suas idéias, mostrou alguns dos materiais que gostaria de analisar sobre o trabalho que realizava com a Madalena Freire. A orientadora a aceitou, embora a sua linha de trabalho fosse outra, uma vez que a pesquisa proposta parecia ser muito interessante.

A relação com a orientadora foi sempre muito próxima, afirma a pesquisadora, apesar de ter tido muitos problemas em um determinado momento, pois a metodologia de pesquisa utilizada era muito questionada naquela época, havia poucos estudos daquela natureza: uma análise da própria prática. Foi quando lhe surgiu a oportunidade de participar de um grupo interdisciplinar na PUC-SP que pesquisava essas questões; depois, prosseguiu os estudos fazendo uma disciplina com a professora que coordenava o grupo, Ivani Fazenda. Com isso, ela foi amadurecendo suas idéias, transformando-as em projeto e, logo depois, em dissertação. O apoio da orientadora foi fundamental, pois mesmo não sendo da área, ficou ao seu lado o tempo todo e a apoiou muito.

Sobre as condições financeiras e infra-estrutura para a realização de sua pesquisa, a informante considera que suas condições eram especiais, de modo que a bolsa foi suficiente, já que era solteira, morava com os pais e não arcava com despesas básicas em casa. Desse modo, a bolsa serviu para liberá-la do trabalho na escola, que é um trabalho muito exigente, possibilitando-lhe mais tempo para se dedicar à pesquisa de mestrado, que ainda era de quatro anos.

Concluiu o mestrado em cinco anos, em condições muito diferentes da que vivemos atualmente, em que os prazos foram diminuídos, no aligeiramento do mestrado.

Sobre as suas condições de pesquisa e a relação com a orientadora, a **pesquisadora H** revelou que foram adequadas. Embora ela tenha demorado um pouco para encontrar orientador por conta de sua escolha teórica, as teorias de Young, e no início os professores se mostraram um pouco assustados e não quiseram orientá-la. Posteriormente, encontrou a professora Marli André, uma pessoa profundamente respeitadora e muito competente, que inspirava grande confiança, algo importante para quem está fazendo o mestrado.

No doutorado, o pós-graduando está mais experiente e, por conseguinte, sente-se mais seguro. O mestrado e o doutorado foram realizados com bolsa e, ao mesmo tempo,

lecionando. Na época, o tempo de conclusão do mestrado era maior. Ela garante que fez o trabalho sem grandes transtornos, o tempo foi suficiente para fazer tudo que precisava.

A **pesquisadora J** revelou ter tido uma orientação muito próxima, de muita interação, com a orientadora, participando de grupo de pesquisa e aprendendo constantemente, inclusive com outros processos de pesquisas. No doutorado, dedicou-se muito à pesquisa, além das disciplinas cursadas. Escrevia bastante, sozinha ou em grupo, participava de congressos, etc. Ela relata que era um outro tempo, um outro contexto, sem essa cobrança, sem essa cultura de desempenho CAPES. E pergunta: “Quantos artigos se tem que publicar para receber um financiamento para um projeto de pesquisa?”.

A **pesquisadora A** observou que a orientação é troca de experiências e que, dentre os trabalhos que desenvolve na universidade, a orientação é sagrada, inclusive as questões pessoais de seus orientandos, como: dificuldades financeiras, lugar para morar, etc. Às vezes, se os prazos apertavam muito, trabalhavam sábado, domingo, sem hora para acabar. Ela se responsabilizava pelos seus orientandos, interessava-se pelas suas condições de vida e de trabalho; se tinha bolsa, se morava longe. Muitas vezes, observa, o orientando não quer orientação teórica ou metodológica sobre seu trabalho, o que ele precisa é falar com o orientador, pois é comum estarem sozinhos por terem deixado a família, sem amigos, sem condições econômicas, etc. Nesse contexto, é preciso escutá-los, ajudá-los. A relação pessoal que se estabelece entre o orientador e o orientando é muito importante e, não raro, promove o aprendizado do orientador a respeito das dificuldades enfrentadas pelos orientandos, que estão em busca de coisas sobre as quais não se lê e não se vê necessariamente. Quanto à relação com seu orientador no doutorado, declara ter havido boa interação, mas ele indicou uma outra professora para ajudá-la e acabou por não orientá-la diretamente.

A **entrevistada G** revelou que foi fazer o mestrado porque estava sentindo falta de estudar. Depois da faculdade, trabalhou na Secretaria da Promoção Social da Prefeitura de Sorocaba. Posteriormente, trabalhou também na Secretaria da Educação na mesma cidade e começou a lecionar numa escola de 2º grau profissionalizante, ligada ao Instituto Paula Souza; em seguida, passou a trabalhar no Fórum. Para concluir o seu trabalho, a pesquisadora teve de abandonar um emprego de cinco anos na Prefeitura de Sorocaba, pois não tinha qualquer incentivo no trabalho para realizar os estudos. Na Graduação, conseguiu financiamento do Governo Federal, obteve bolsa para um curso que realizou em Israel e, no Mestrado, também conseguiu bolsa. Assim, segundo ela, a escola que tanto amava também lhe dava sorte.

A escolha do orientador foi, uma negociação difícil, que a fez passar por três

orientadores. O primeiro orientador tinha sido designado pelo programa, a segunda assumiu muitas coisas no departamento e, por fim, foi a última que a orientou até a conclusão do trabalho. A informante pondera que talvez isso tenha ocorrido por causa das suas dificuldades em definir o problema de pesquisa. Não conseguindo, de início, delimitar o seu objeto de pesquisa, estava sempre envolvida com diferentes problemas. Mas foi tudo muito bem resolvido, os orientadores antigos continuaram ajudando-a e fizeram parte da Banca de Qualificação. Lembra-se que em determinado momento do mestrado, a orientadora impôs alguns limites, fazendo observações sobre prazos a serem obedecidos, sugerindo que ela não deveria fazer mais disciplinas a fim de dedicar-se à coleta de dados. Entende que tudo isso foi muito oportuno, já que ela encontrava dificuldades em ser mais objetiva, mais centrada em seu tema ou problema. Pondera, por outro lado, que as dificuldades em cumprir os prazos e os limites de tempo ocorreram também pelo fato de ela morar longe e de seus recursos financeiros serem escassos. A orientadora mostrou-se bastante disponível a respeito, pois nos últimos momentos de elaboração da tese, foi obrigada a voltar a trabalhar.

A pesquisadora I revela que já no mestrado começou a buscar novos caminhos. Além das disciplinas básicas havia outras possibilidades, como a disciplina sobre pesquisa qualitativa, fenomenologia, com o professor Joel Martins, além de outros professores maravilhosos que, com a abertura política no país, estavam voltando para o Brasil. A PUC-SP acolheu grande parte desse pessoal que não tinha espaço em universidades públicas, pois o ingresso se dava por concursos públicos que ainda estavam proibidos legalmente. Entre esses professores ilustres figuravam Moacir Gadotti e Paulo Freire. Ao fazer a disciplina da professora Bernadete Gatti, que era de outro curso, acabou se identificando mais com o programa de Psicologia e com a própria professora, a quem pediu orientação. Na verdade, realizou o Mestrado no programa de Supervisão, mas a professora Bernadete Gatti, que atuou como orientadora, era da Psicologia da Educação.

Ao fazer o doutorado, o seu destino natural era o programa de psicologia da PUC-SP, a intenção era permanecer com a mesma orientadora do Mestrado. Contudo, na época, o programa controlava o ingresso de novos alunos para não sobrecarregar o professor, e embora não tenha sido possível continuar como orientanda desta professora, ela foi e continua sendo uma referência. A nova orientadora, a professora Abigail Mahoney, era excelente, e que, nesse aspecto, foi privilegiada.

Para esta entrevistada, a abordagem qualitativa, embora pareça mais simples exige uma detalhada fundamentação epistemológica e metodológica, e, como toda metodologia, apresenta seus limites. Por exemplo, o cuidado com as generalizações. Sem querer tecer

comparações, a entrevistada observa que todo tipo de pesquisa produz conhecimento e que a questão é: “Qual a metodologia mais adequada ao seu problema de pesquisa e ao seu foco de investigação?”. Garante não ter nada contra aos métodos quantitativos de pesquisa, mas enfatiza que eles não se prestam a todo tipo de trabalho.

Observa que, na época em que realizou a pesquisa, nos estudos do cotidiano, próprios da pesquisa etnográfica, estava começando no Brasil. Os primeiros trabalhos foram justamente os do grupo da Marli André, na PUC do Rio, e um trabalho coordenado pela Bernadete Gatti, na Fundação Carlos Chagas, intitulado “Educação e Desigualdade Social”, os quais marcam a origem acadêmica de uma série de pessoas como Guiomar Namó de Melo, Elba Barreto, Lisete Arelaro.

A entrevistada declara ainda que não havia as facilidades oferecidas pela Internet, a possibilidade de pedir livro no exterior e o livro chegar, etc. Segundo ela, esse tipo de pesquisa tem um campo muito amplo que oferece inúmeras formas de realização e, por conseguinte, requer uma fundamentação rigorosa que dê conta da análise e interpretação da realidade. Somente um olhar mais amplo, mais aberto pode entender o ponto de vista e as formas de trabalho do outro. Segundo ela parece que em cada lugar e em cada campo existe uma regra própria para explicar a realidade.

Quanto à questão de falta de tempo, tanto para o orientando quanto para o orientador, acredita ser este um problema muito sério e sente-se privilegiada por ter tido facilidades de acesso a outras pessoas, além da própria orientadora. Em relação às condições de realização de sua pesquisa, teve bolsa do CNPq e embora não tenha sido grande coisa, a quantia era razoável para ela que já era casada, não tinha filhos e não precisava sustentar a casa. Usufruiu, portanto, de uma certa tranquilidade financeira, o que lhe permitiu a realização do trabalho. Dentre as maiores dificuldades que enfrentou, destaca a de ter que alcançar o rigor exigido pela orientadora e pelos professores que colaboraram, todos muitos rigorosos, o que considera grande qualidade em uma orientação.

Ela observa ainda que, atualmente, as exigências estão cada vez maiores e que na faculdade onde trabalha há um grupo de professores que faz Pós-Graduação no programa onde concluiu o seu doutorado. A atual crise de tempo e de recursos, os orientadores passam por períodos em que estão com dez ou até doze orientandos. Cita, ainda como exemplo, que no grupo de pesquisa em que continua atuando como pesquisadora não há tempo disponível para discutir os dados coletados e o andamento das pesquisas em realização.

Nessa perspectiva, Severino (2001), acredita ser fundamental consolidar uma tradição de pesquisa já instaurada no campo educacional, o que legitima a manutenção dos cursos em

programas de pós-graduação. A seu ver, os programas constituem a única escola de formação de pesquisadores nas áreas demandadas para o desenvolvimento social, político e econômico do país. Mas, se por um lado tem de se reivindicar ao poder público os investimentos e projetos adequados às pesquisas em educação, por outro lado, é preciso acompanhar e exigir das autoridades acadêmicas, das instituições e dos programas, “o compromisso em dotar esses cursos de condições objetivas mínimas”. Impõe-se, igualmente, “exigir dos docentes/pesquisadores responsáveis pela condução dos cursos a competência necessária para que eles tenham qualidade técnica-ciêntífica, consistência, legitimidade ética e sensibilidade política” (p.62).

5.4 EXPECTATIVAS DOS INFORMANTES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A **pesquisadora A** declarou ser importante que os pesquisadores e professores pudessem desenvolver um outro olhar sobre a escola, e com isso, reencontrá-la, uma vez que a escola está sem fins, sem objetivos. Segundo ela, não adianta dizer aos alunos que sem escola eles não vão conseguir trabalhar, porque não é verdade que com escola eles conseguirão trabalho, principalmente com esta escola que está aí, que não tem preparado os jovens para nada, ou melhor, para quase nada. O importante é que a instituição escolar assuma que todas as suas práticas são educativas e se responsabilize por elas, garante a informante.

Nessa mesma direção, a **Pesquisadora J** acredita que a escola precisa assumir o seu papel humanizador, já que estamos vivendo uma situação de desumanização, de deterioração do planeta e de todos os valores humanos. Para ela, é necessário valorizar a escola pública, que é a escola da maioria da população brasileira; portanto, o investimento no professor e em suas condições de trabalho é fundamental para que a escola e a educação em geral sejam renovadas. Defende a formação integral, como pressuposto para uma conscientização que possa atingir as próprias famílias e a comunidade em geral. O que deve ocorrer em todos os níveis e graus de ensino.

Para dialogar com os entrevistados, buscou-se entender as suas declarações a partir da dimensão ética da atividade docente, seja do ponto de vista do educador individualmente, seja do ponto de vista da categoria. Sobre isso, Silva (1997) adverte que a docência trabalha com “um dos aspectos mais delicados do ser humano, o caráter” (p. 163). De acordo com ela, o professor trabalha junto aos alunos para que eles adquiram valores, hábitos e costumes. E, a educação nada mais é do que um dos fatores de formação da consciência moral, que se

pretende livre e autônoma. Contudo, pode-se supor, a partir dos relatos aqui analisados, que os professores estejam desacreditados do seu ofício pela impossibilidade de desenvolverem uma docência portadora de função social:

Porque aqui o que se pede ao professor não é apenas que ele use os meios ajustados à formação dos indivíduos. O que se pede ao professor é que ele seja verdadeiramente livre e identifique, escolha e interprete os fins que com a educação se pretendem alcançar. (SILVA, 1997, p. 163)

Dessa maneira, de acordo com a autora, ser professor obriga a um certo modo de ser e de estar no mundo: ao modo de uma autoridade moral. No entanto, essa parece ser a principal dificuldade dos professores atualmente, tempo no qual o discurso de autonomia dirigido aos alunos visa a esconder práticas de pura alienação. Embora a alienação de hoje não seja a mesma cultivada no passado, ela continua presente, convertida em programas e atividades sem conteúdos, em culto às banalidades, no desprezo pela leitura e a toda e qualquer tarefa escolar, etc.

A **entrevistada G** informou que quando finalizou o seu trabalho teve a sensação de ter feito muito pouco, mas pôde concluir que as crianças gostam da escola, amor muito pouco aproveitado pela escola. Sonha com uma escola “mais verdadeira” para alunos e professores e acredita que se alguma coisa pode ser modificada na sociedade é via Educação.

A **informante H** afirma estar atualmente em fase de revisão da sua vida pessoal e, por conseguinte, da vida profissional, e que não pretende continuar fazendo o que faz agora. Acredita que após esse terceiro processo de análise, que ao final desses 50 anos, encontrará um outro estágio na vida. E esse processo está levando-a a estudar a aprendizagem em adultos. Com isso, ela pretende resignificar sua vida, traçar outros planos e se reinventar, reinventando também a educação.

Nesse contexto, ela acredita que sua contribuição para a educação caberá, ao seu modo, nas fronteiras, pois pretende investigar as bordas, explorar novas regiões, justamente aquelas que ainda não foram exploradas, regiões completamente desinteressadas no campo da educação, e que, portanto não são legitimadas. Tem como propósito desenvolver um olhar para o que está na sombra, para o que a ciência ainda não viu e, quem sabe assim poderá encontrar alguma alternativa para o trabalho em sala de aula na profissão docente.

De acordo com Carrolo (1997), muitos autores e um crescente número de investigações sobre os mecanismos de construção da identidade, em suas diversas

concepções, mostram que essa crise de identidade, apontada nos relatos dos pesquisadores é uma problemática recorrente. Segundo ele:

Num mundo em mutação, face a instituições e a referenciais que perderam a sua significação e deixaram de ser securizantes, a “crise de identidade” instalou-se na consciência do cidadão contemporâneo e generalizou-se a todos os níveis. Mais do que um sintoma de mal-estar do indivíduo, a busca da identidade é antes um comportamento novo, extensivo a novas e velhas profissões, a grupos sociais, a regiões e a etnias. (CARROLO, 1997, p. 23).

O autor sugere que a descaracterização da categoria dos professores é proveniente de pelo menos três demandas: primeiro, a crescente falta de reconhecimento social, onde ele é cada vez mais relegado a um plano secundário na estrutura social e cultural, e a imprevisibilidade quanto à importância do lugar que ocupará nas sociedades do futuro; segundo, a indefinição organizacional e pedagógica da escola, que acaba por exigir dos professores uma infinidade de papéis; por último, a falta de percepção que o próprio professor tem de si e de sua profissão. Essa falta de reconhecimento do sentido daquilo que faz e do modo como os outros entendem a sua ação fragiliza o professor, que acaba por temer os questionamentos. Os alunos que, na atualidade, evoluem, tornando-se personagens com estatuto no processo educativo, constituem de certo modo ameaças aos professores (Carrolo, 1997).

As considerações da **Informante F** indicam o grau de importância das preocupações colocadas aqui. Segundo ela, o sistema escolar brasileiro está numa crise absurda e enquanto não houver uma reestruturação radical pouca coisa vai mudar. Contudo, haveria exemplos, na escola pública, de experiências radicais que são extremamente importantes ao se constituírem em resistência aos sistemas burocráticos, operacionais, ao enfrentarem as dificuldades de as famílias e comunidades em geral aceitarem novos procedimentos pedagógicos. Como exemplo, cita a Escola da Ponte, em Portugal, dirigida por José Pacheco. Se a escola fosse menos autoritária, menos engessada no sistema burocrático, talvez as coisas caminhassem mais. Portanto, é importante seguir lutando contra nosso próprio gesso e os gessos institucionais ao mesmo tempo. Argumenta que a educação é um caminho longo, requer um “trabalhinho de formiga” e que nossas experiências e as experiências de outras pessoas que batalharam atribuem outro sentido à educação.

O **Pesquisador E** observa que diante das dificuldades, tanto dos pesquisadores iniciantes quanto dos mais experientes, ou de orientadores e orientandos de modo geral uma

orientação razoável seria, de certa forma, a busca de uma interlocução mais direta, de uma orientação mais próxima, com acompanhamento mais sistemático, dinâmica que não se conseguiu implementar por falta de tempo e condições de trabalho. Na sua visão, o ideal seria poder programar reuniões com os orientandos, promover seminários, organizar grupos de pesquisas para troca de experiências, pois o fazer coletivo revela-se cada vez mais um procedimento fértil para o ofício de pesquisar.

Para ele, o ideal seria criar as condições para que as pessoas possam trabalhar mais satisfeitas e menos pressionadas, tanto estudantes, como professores, pesquisadores e orientadores. Além disso, fazer com que o ensino de Pós-Graduação seja uma coisa menos dolorosa, pois, por vezes, as pessoas passam mal, emagrecem ou engordam demais, desenvolvem doenças como depressão e transtornos psíquicos no processo de pesquisa.

O sonho de uma educação mais adequada às necessidades sociais é recorrente, continua o pesquisador. Para ele, o ensino e a aprendizagem vão muito mal, em todos os níveis, incluindo o superior, embora seja muito camuflado; principalmente o ensino particular privado, que atinge a esmagadora maioria de nossos estudantes de graduação, área que precisa ser urgentemente cuidada.

Do ponto de vista coletivo, é fundamental que a educação seja uma prioridade nacional, observa ele. Entretanto, é preciso que as medidas sejam planejadas e executadas de fato. O descaso com que os governos têm tratado a educação ao longo do tempo, certamente é um dos grandes responsáveis por estas demandas. Portanto, é necessária maior destinação de recursos para a educação, pois só dessa forma será possível pagar melhor os professores, criar condições para que eles possam se aperfeiçoar, assim como diminuir o número de estudantes por sala de aula, de modo que o professor possa ser mais atento às necessidades dos estudantes, entre outras medidas.

O pesquisador espera que o Ministério da Educação (MEC) possa, de fato, com respeito ao Ensino Superior privado, cumprir sua tarefa de regular o mercado educacional, em relação ao custo-benefício. De modo geral, há muito que fazer na área educacional, sabendo-se que não se reverte um processo dessa gravidade em um curto espaço de tempo, mas – pondera o entrevistado – é preciso começar.

Em resumo, é preciso um grande investimento na Educação, em seus diferentes níveis, num movimento em que sejam consideradas as posições de todos os envolvidos, além do ponto de vista dos diferentes especialistas. Na medida em que houver um funcionamento democrático, aumentará a probabilidade de maior autonomia do processo educacional em relação ao governo vigente ou ao partido no poder, sendo que, o que há atualmente (2007) é

um ataque frontal à autonomia da universidade pública, algo que foi conquistado a duras penas.

O mesmo informante afirma que, de certa forma, predomina o poder econômico no interior do campo educacional e exemplifica dizendo que uma coisa extremamente positiva no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, é que havia uma previsão de se chegar à destinação de 7% do PIB para área educacional, ao longo de 10 anos, sendo que, atualmente, estamos na faixa de 3,5%. Seria esse um avanço muito significativo, entretanto, o governo passado (FHC) vetou essa destinação de verba e o governo atual (Lula) não derrubou o veto. Por outro lado, quase não se vêem intelectuais com algum poder de reação e de exposição na mídia denunciando este fato. Prevalece o poder econômico.

Considera, ainda, um absurdo falar em formação de professores via ensino à distância, pois se perde muito: o olho no olho, o comportamento das pessoas, a interação presencial com os objetos de conhecimento, a cultura escolar, tudo isso que é extremamente importante fica de fora.

Tal como afirma Carrolo (1997), não é fácil ser professor, e, ao contrário do que convencionalmente se pensa, suas tarefas não podem ser realizadas por qualquer pessoa. O autor sustenta que a profissão de professor é altamente complexa e especializada. No caso dos professores entrevistados, essas afirmações se aplicam inteiramente, uma vez que fazem parte de uma parcela da categoria devidamente especializada, que são os pesquisadores, os quais, como se viu, revelam as fragilidades do campo educacional ao revelarem suas fragilidades.

Contudo, essa categoria padece do problema da descaracterização “em dose dupla”, como professor e como pesquisador. Como observa Bernard Charlot (1997), tanto na França quanto no Brasil, quem atua no campo das ciências da educação tem um problema de identidade profissional. Qual seria, em primeiro lugar, a sua área de atuação: “ciências da educação”, “formação de professores”, “pedagogia” (1997, p. 8). Ou seja, é especialista de algo impreciso, sem fronteiras claras, difícil de identificar. Em resumo, ele se questiona se a educação é uma área de conhecimento ou é uma área de práticas e de políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimentos:

Existe uma pesquisa educacional, específica, original? Ou esse é o nome que damos a um conjunto de pesquisas de cunho psicológico, sociológico, pedagógico, didático, que tratam da educação ou da formação?(CHARLOT, 2006, p. 7)

Claro que essa indefinição implica em problemas de diferentes ordens. Um deles diz respeito aos objetivos e fins dessas pesquisas. Nesse sentido, a **entrevistada D** defende que os pesquisadores devem reivindicar de alguma forma que os seus estudos possam “falar mais alto” e chegar aos professores na escola. Isto é, que os conhecimentos sobre as práticas na sala de aula possam contribuir para as políticas públicas, e, desse modo, fazer frente às medidas fragmentadas e eleitoreiras vigentes. Ou seja, enquanto as políticas públicas da Educação não enxergarem as propostas dos pesquisadores ou enquanto os próprios pesquisadores não abrirem brechas para que isto ocorra, corremos o risco de permanecer eternamente em nossas reuniões científicas, seja ANPED, ANPAE, falando para nós mesmos, declara a pesquisadora.

Para Charlot (2006), pode-se avançar na construção de uma identidade para as pesquisas em educação por meio de uma cultura comum definida na interface com pesquisas de outras disciplinas e pela relação que se estabeleça entre essas pesquisas. Mas, sobretudo, pela relação estabelecida entre as práticas e as políticas no campo da educação. Assim o sociólogo da educação se define antes de tudo como sociólogo que se interessa pela contribuição que a educação pode dar à estruturação do campo social. A questão da educação propriamente dita não lhe interessa de fato, o que chama a sua atenção são os seus efeitos sociais. Como exemplo, pode-se citar Pierre Bourdieu, para quem o que o interessa não é a educação propriamente, mas a sua participação no processo de reprodução social. Enquanto que o pesquisador que se autodefinir como "da educação", qualquer que seja sua origem acadêmica, se interessará fundamentalmente pela questão da educação. É isso que o leva a dar importância, de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e, de outro lado, aos efeitos da pesquisa sobre a educação. Como consequência, ele não poderá mais se desinteressar das questões relativas aos fins (em que se incluem as questões políticas) e das questões relacionadas à prática (Charlot, 2006).

Para o autor, os conhecimentos que ele produz são levados em consideração, interpelados, negados, ignorados pelos políticos e pelos práticos, e o pesquisador em educação não pode negligenciar a importância disso. É comum que o pesquisador, ao chegar aos resultados de uma pesquisa, se preocupe com a questão: "o que eles farão com esses resultados?". Sem falar daqueles que já determinam os resultados antes mesmo de começar sua "pesquisa"... Assim, de acordo com o autor:

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber

fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (CHARLOT, 2006, p. 9).

Portanto, para o autor, a educação é uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos. Ela não tem e jamais terá a aparente pureza e a clareza da sociologia ou da psicologia. Quem desenvolve pesquisas na área da educação é sempre um pouco suspeito e, com frequência, obrigado a justificar-se com relação a questões como: "O que é exatamente esta pesquisa? É de psicologia, de sociologia?". Mas, também, por definição, é uma disciplina capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo dessa natureza não pode ter um discurso simples, garante Charlot.

Reconhecemos que se está longe de representar, neste estudo, a totalidade dos professores ou dos pesquisadores em educação, e não é este o seu propósito. No entanto, é impossível deixar de pontuar como os entrevistados revelaram em seus relatos não só as contradições em educação, como também apresentaram propostas de superação de alguns problemas da área.

Nessa perspectiva, a **Informante I** menciona como conseguiu, após o seu Doutorado, realizar na escola de sua região um trabalho inspirado nas reflexões teóricas desenvolvidas na pesquisa. Ela garante que há um envolvimento crescente da sociedade em relação à importância da educação, e que isso vai acabar gerando formas de enfrentamento dos problemas educacionais. Nesse aspecto, as pesquisas qualitativas trouxeram muita informação, mostraram esse lado do cotidiano da sala de aula, esse mundo singular. O professor não aceita mais esse olhar "do teórico", que chega lá dizendo, eu sou da Universidade, me siga. Assim, ela acredita que há um movimento de mudança na escola e na academia, e estas pesquisas qualitativas deram sua contribuição ao trazer essa dimensão do micro, do cotidiano, do singular. O reconhecimento da história vivida pelo sujeito, das formas de vida do professor, tudo isso é interessante e acaba formando um caldo de cultura capaz de produzir mudanças, garante a entrevistada. Ela defende, ainda, uma aproximação maior entre a academia e a escola básica, de forma a construir uma parceria realmente efetiva. Porém, a lógica da universidade parece privilegiar a reflexão teórica, que é mesmo atribuição dela. Mas, não se pode esquecer que na produção de conhecimentos a dimensão do trabalho e da sala de aula é uma grande inspiração, além do que é preciso apresentar retornos das pesquisas realizadas para a sociedade, e que esse movimento pode vir a proporcionar essa parceria.

A despeito da parceria entre a escola básica e a universidade, a mesma pesquisadora relata uma experiência que desenvolveu em sua região junto com uma equipe que incluía uma colega de trabalho e amiga, também informante de nossa pesquisa. Ao contrário dos outros, esta pesquisadora revelou que sua pesquisa teve impacto na comunidade investigada. Segundo ela, ao pesquisar a rede pública estadual pode, de certa forma, devolver à rede em sua região o conhecimento construído.

Em 1996, quando estava para defender sua tese, ainda um pouco atropelada pelos prazos, apareceu uma proposta da Secretaria Estadual da Educação para a Universidade onde trabalhava: participar do projeto que acabou conhecido como PEC (Programa de Educação Continuada), que se desenvolveu em várias regiões de São Paulo. Na época, ninguém sabia do que se tratava, então todos o acharam muito interessante e, como já tinham experiência na área de formação de professores, reuniu-se um grupo de profissionais conhecidos e desenvolveram o projeto.

A princípio, para ela, foi um trabalho complicado, pois não sabia quanto ia ganhar e quais eram os recursos. Por exemplo, os proponentes do projeto estranharam muito a solicitação de verba para lanche, almoço, etc. Ela teve que defender a proposta dizendo que o professor, por vezes, viajaria uma, duas horas, vindo de Lorena, Bananal, saindo da casa às cinco horas da manhã e, por isso, tinha que chegar a um lugar adequado, tinha que se sentir valorizado, não era apenas a necessidade de comida e, sim, a valorização do trabalho e o respeito ao professor. Acredita que o professor responde muito favoravelmente quando percebe que não se está lá nem para julgar o seu trabalho nem pra impor alguma coisa, mas para ouvir e oferecer aquilo que, de certa forma, ele vai indicar como suas principais necessidades (e não aquilo que se imagina que ele precisa).

Propuseram para as antigas DE (Delegacias de Ensino), na região, um trabalho por escola. Assim, os professores de cada escola eram reunidos para discutir, em princípio, três questões: “Quem somos nós? Aonde queremos chegar? E como fazer para chegar lá”. A escola dividia os grupos de professores que iam levantar questões como: “Quais são as nossas inquietações? O que nós precisamos saber? Quais são as nossas dificuldades”. As questões levantadas pelos professores eram então trabalhadas, enquanto os formadores faziam a fundamentação e produziam material, etc. Fazia-se uma pequena sugestão, um processo aberto, e a escola fazia daquilo uma outra coisa, fazendo o projeto ganhar uma proporção que não se podia imaginar, pois cada grupo apresentava o trabalho que havia feito e, a partir daí, iam surgindo novas demandas. Observa que os professores queriam saber o que eles tinham para oferecer para ajudar no trabalho, quais as sugestões que traziam. Discutir a questão

crítica e a questão política muitas vezes é uma necessidade dos formadores. A questão dos professores é outra, eles querem saber como ensinar aos alunos.

Para a pesquisadora, esse trabalho de formação continuada não foi só um desdobramento da tese, foi uma experiência de vida. Pensado em princípio para trezentas, quatrocentas professoras da região de Taubaté, acabou tornando-se um projeto imenso que abarcou todo o Vale do Paraíba, com mais de três mil participantes, compondo-se noventa e três turmas de professores. E toda a orientação foi dada por sua tese de doutorado, que acabara de defender.

O que a maioria dos entrevistados revelou, entre tantas coisas, foi a necessidade de um trabalho de colaboração entre pesquisadores e professores. Sobre isso, António Nóvoa (1991) pondera que o desenvolvimento de dispositivos organizacionais entre as Universidades e as Escolas passa pelas definições de novos agentes profissionais no campo da educação e pela constituição de espaços de reflexão sobre as práticas. Portanto, pela produção de uma consciência crítica e de uma ação qualificada no interior da profissão docente:

As evoluções recentes da investigação em ciências da educação e, sobretudo, as correntes que procuram estimular uma atitude investigativa no seio dos professores, têm vindo a consolidar as bases teóricas e conceituais do movimento acima descrito (Elliott, 1990; Perrenoud, 1992). Assim sendo, é natural que os esforços inovadores na área da formação de professores contemplem práticas de *formação-ação e de formação-investigação*. (NÓVOA, 1991, p.24. Grifos do autor)

Esse movimento de aproximação entre Escolas e Universidades, professores e pesquisadores, certamente traz ganhos para ambos os lados. Do lado dos professores, além de se apropriarem de alguns elementos e técnicas de pesquisa, recriando-os em suas práticas pedagógicas, podem estabelecer também um espaço de divulgação de seus trabalhos e saberes. Do lado dos pesquisadores, podemos encontrar espaços mais acolhedores e mais abertos a suas pesquisas, assim como a possibilidade de utilização e de repercussão de suas análises, conferindo a suas pesquisas um outro sentido e eficácia para o campo pedagógico. Eis aí um ponto nuclear deste estudo, que procuraremos explorar no próximo capítulo.

POR UMA IDENTIDADE NA PESQUISA EDUCACIONAL

Escrever, humilde, técnica.

Essa incapacidade de atingir, de entender, é que faz com que eu por instinto de... de quê? Procure um modo de falar que me leve mais depressa ao entendimento. Esse modo, esse “estilo”(…), já foi chamado de várias coisas, mas não do que realmente e apenas é: uma procura humilde. Nunca tive um só problema de expressão, meu problema é muito mais grave: é de concepção. Quando falo em “humildade” (...) (como ideal a poder ser alcançada ou não); refiro a humildade que vem da plena consciência de se ser realmente incapaz. E refiro-me a humildade como técnica. (...) Humildade como técnica é o seguinte: só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente. Descobri este tipo de humildade, o que não deixa de ser uma forma engraçada de orgulho (...)

Clarice Lispector (1977, p.35)

Conforme indicam autores como Gouveia (1975), Goldberg (1976), Gatti (1983), a pesquisa educacional apresenta uma série de problemas e sua produção está um tanto desprestigiada. Entretanto, como pudemos observar, as análises dos percursos ou itinerários dos pesquisadores e das diferentes histórias de vida e de trabalho fornecem vestígios de uma experiência que foi muito além do que seu texto escrito pôde expressar. As fragilidades apresentadas por essas pesquisas, acusadas de apresentarem resultados enviesados, metodologias sem rigor e referenciais teóricos inconsistentes, são, na verdade, fragilidades de um campo de pesquisa e não limitações deste ou daquele pesquisador, orientador ou programa de pesquisa isolado.

Verificou-se que os pesquisadores observaram a vida em sala de aula para registrar suas rotinas, compilaram notas de campo, procederam a gravações de campo, conduziram entrevistas formais ou informais com participantes, que envolveram questionários, conversas, interações face-a-face com professores, alunos e funcionários em geral. Demonstrando assim, que a exemplo de outros países, aqui no Brasil a sala de aula aos poucos vai deixando de ser esse espaço tão desconhecido. A consequência dessa invisibilidade em relação à vida em sala de aula é o fato de que os professores tornaram-se indiferentes e até antagônicos às

reivindicações em favor da pesquisa educacional, acreditando que para compreender o seu cotidiano devem se voltar para outros cenários. Dlamont e Hamilton observam,

... Mas a verdade é que a sala de aula tem sido sem exceções uma “caixa negra” para os pesquisadores, meramente um veículo para projetos de pesquisa do tipo “entrada – saída” ou um alvo cativo de programas de avaliação psicométrica. Mesmo a pesquisa sobre o ensino tem sido levado a efeito fora das salas de aulas, onde o ensino ocorre... (DELAMONT e HAMILTON, 1981, p. 380).

Os pesquisadores entrevistados produziram pesquisas qualitativas com abordagens de pesquisa-ação, pesquisa-intervenção, pesquisa etnográfica e observação participante. Tais procedimentos visavam a obtenção de informações sobre os modos de o professor operar no ensino ou na rotina em sala de aula, determinar a posição que cada agente - professores e alunos - ocupa no grupo classe, verificar as representações dos estudantes sobre a escola, perceber a eficácia de tais e tais currículos ou metodologias; ou ainda examinar como as ações das professoras e professores incidem sobre as atitudes dos seus alunos na sala de aula, entre outras questões diretamente ligadas ao campo da Pedagogia ou da Didática. Em um olhar mais direto, podemos enxergar claramente a sala de aula como o coração da educação formal.

As abordagens qualitativas se mostraram férteis para o exame destas questões, uma vez que, nas metodologias utilizadas, as interações entre investigador e investigado pressupõem uma reflexão teórica, por parte do pesquisador, sobre os problemas práticos enfrentados em sala de aula. O que resulta na produção de uma *reflexão escrita* que pode se constituir em um espaço de direito onde pesquisadores em educação, professores e alunos possam depositar os seus dilemas e registrar a maneira que, de um jeito ou de outro, os têm enfrentado.

Na área da Educação, questões teórico-metodológicas são mais complicadas de abordar, uma vez que não se tem um único paradigma de análise para explicar os fenômenos estudados, mas a convivência constante com vários paradigmas. Conforme já observaram autores como Azanha (1992) Brandão (2002) Charlot (2006), entre outros, uma vez observadas as exigências necessárias para os empréstimos conceituais e teóricos, essa característica constitui uma força do campo, a força da interdisciplinaridade, cuja análise não foi objeto deste estudo.

Para Charlot, a educação é uma disciplina epistemologicamente frágil, indefinida, cujas fronteiras são tênues e seus conceitos fluidos, que jamais sustentará a aparente pureza da sociologia ou da psicologia, por exemplo. De acordo com esse autor, aqueles que desenvolvem pesquisa na área nunca sabem bem o que fazem, a que ramo da ciência efetivamente pertence sua pesquisa, se é da Sociologia ou da Filosofia; contudo, é uma disciplina capaz de enfrentar as contradições e mudanças da contemporaneidade. O fenômeno educacional não pode ser explicado com um discurso simples, unidimensional. (Charlot, 2006)

O ressurgimento dos estudos qualitativos na área da Educação ocorre na década de 1980, quando os trabalhos feitos inicialmente por professores que registravam suas experiências, influenciados por certo tipo de questionamento levantado por movimentos sociais populares aos métodos mais tradicionais de pesquisa, reivindicavam maior intencionalidade política nas pesquisas e maior integração entre a investigação e a sociedade brasileira. As metodologias interpretativas acabam por ganhar força no campo da pesquisa educacional, embora nem sempre com o cuidado e o rigor suficientes para descrever os acontecimentos cotidianos ou para identificar os significados das ações dos agentes sociais do ponto de vista do próprio ator social (Catani, 2006).

De acordo com as análises realizadas, é possível afirmar que esses problemas decorrem, até certo ponto, da inserção da pesquisa no campo investigado, e, com isso, sua possível intervenção na realidade imediata. Berger explica que a investigação em Educação exige um olhar arguto do investigador sobre as possíveis implicações de sua atuação campo pesquisado, a qual precisa ser entendida não apenas no sentido estrito do comprometimento, mas também na do desejo ou da vontade de produzir um determinado conhecimento ou de defender alguma posição a favor da Educação. Evidentemente, estas implicações influem nas próprias metodologias adotadas (Berger, 1992) o que revela qualidades, mas também certo tipo de inversão. Por exemplo, os trabalhos que aparecem “com endereço certo”, para reforçar o coro daqueles que acreditam que existe sempre um grande vilão de plantão (ora aluno, ora professor, ora diretor, de acordo com a conveniência da conjuntura), sem perceber que os problemas educacionais não estão, em geral, no sujeito individual, mas decorrem da lógica de organização e funcionamento das diferentes esferas ou estruturas básicas do sistema educacional, sem que com isso queira se eximir o sujeito da educação de suas responsabilidades, que não são poucas.

Berger (1992) observa que a pesquisa em educação é portadora de uma problemática que tem no mínimo duas pontas. De um lado, apresenta um trabalho que aponta verdades independentes da realidade existente, verdades que estariam a serviço do desenvolvimento e do progresso social. Deste modo, apesar da grande demanda pela produção de novos conhecimentos no campo educativo (na França, as manifestações que conseguem mobilizar maior número de pessoas ocorrem por questões educacionais), essas investigações são recebidas pelos professores ao mesmo tempo com rejeição e expectativa. De outro lado, as pesquisas apresentam um trabalho crítico de contestação e problematização das práticas, e a atribuição do investigador é justamente trabalhar junto àqueles que produzem, examinando, detalhando, desdobrando, no sentido de reflexão e aprimoramento destes saberes, destas práticas.

Assim, a diferença consiste, segundo o autor, no considerar-se a existência de um saber, o do agente social, no processo de investigação, conhecimento que incide no discurso que o investigador produz. Nessas circunstâncias, pode-se também perguntar em que lugar se coloca o pesquisador, ou melhor, em que lugar nós nos colocamos? Ao lado daqueles que, ao observar uma determinada situação ou determinados sujeitos e suas relações através de métodos, apresenta-lhes uma verdade a qual eles desconhecem, desconsiderando sua realidade e colocando-os em um lugar de quem nada sabe sobre sua própria prática? Ou alguém que trabalha a partir e com um conhecimento já existente evidenciando o que há de fundamental nestes saberes, nestas práticas, tal como nos propõe o autor?

As incoerências encontradas nas produções em educação, acabam por configurar um quadro de desencontros entre pesquisadores e professores. No entanto, eles são atores sociais cujas funções se coadunam. Dito de outro modo, ocupam lugares e assumem papéis que, no mínimo, complementam-se. Caberia, então, perguntar: qual tem sido a premissa que orienta as práticas do trabalho acadêmico no âmbito das produções em educação? Nossos pesquisadores relataram um quadro que indica alguns avanços nesta direção. O fato de que todos eles são professores de longa data e tenham passado pelo Ensino Fundamental, sendo que a maioria foi professor das séries iniciais, parece ter possibilitado um olhar mais arguto sobre estas questões.

Com essa perspectiva, a partir de seus relatos, bem como da incursão que fizemos pela literatura especializada, pretende-se apresentar algumas breves considerações finais sobre os temas sublinhados na pesquisa e arriscar algumas proposições abertas na expectativa dos comentários e acréscimos.

1. A sala de aula na vida e na profissão docente - Eis aqui, talvez, um dos aspectos de grande implicação em todas as entrevistas realizadas. Todos os entrevistados apresentam quinze, vinte ou trinta anos dedicados a uma área cujos retornos são parcos, tanto no que tange aos recursos financeiros, como ao reconhecimento social etc, sobretudo atualmente. E, a despeito disso, eles continuam completamente envolvidos, e quando se dispuseram a rememorar, a escavar suas lembranças mais remotas a respeito de sua vida escolar e de sua profissão mostraram-se ainda envolvidos: sorriram, se indignaram, choraram..., revelando a importância que essas experiências representam em suas vidas.

É importante salientar os méritos dos critérios científicos utilizados, assim como a riqueza do método biográfico, pois certamente o grupo de pesquisadores selecionado foi capaz de responder as indagações que o estudo propunha. Como observa Ferrarotti (1988), deve-se preferir, por sua *subjetividade explosiva*, os materiais biográficos primários – as entrevistas, questionários, recursos recolhidos face-a-face, aos materiais biográficos secundários - biografias, relatórios, memoriais, recursos produzidos anteriormente. A força do método biográfico está aí, na *pregnância subjetiva* (Ferrarotti, 1988, p. 25 grifos do autor) que o nosso grupo de informantes foi capaz de expressar.

Esses dez pesquisadores entrevistados - entre eles um homem e nove mulheres, sendo nove paulistas e uma mineira, que vive e trabalha na capital paulista, filhos de profissionais liberais: médicos, professores, comerciantes - contaram suas dificuldades na infância para ingressar na escola, os problemas profissionais, os seus sonhos de uma escola diferente e de uma sociedade diferente, as humilhações vividas no interior das salas de aulas, tanto como aluno quanto como professor e pesquisador, os encantos e as ilusões despertados por essa mesma sala de aula. Contudo, também foram capazes de revelar as suas contradições, os erros cometidos, as angústias que sofriam, às vezes sem saber exatamente o porquê, e outros tantos sentimentos.

É justamente esse comprometimento com o campo profissional explicitado pelos entrevistados que os tornou capazes de levar a cabo a tarefa de ensinar os seus alunos, de fazer funcionar o campo: pesquisar, orientar; produzir conhecimento na área, a despeito das fragilidades da área e dos poucos investimentos que se tem observado. Não se pode negar que a escola ainda é uma das poucas oportunidades que as camadas populares têm de convivência social e de desenvolvimento pessoal, sobretudo em um país de extensão continental como o Brasil. Que outra instituição pode alcançar crianças do norte de Roraima ao sul do Rio Grande do Sul? E não venham falar em *educação à distância* por que não se trata de tele comunicar conteúdos soltos, isoladamente, estamos falando de *convivência social* e de *cultura escolar*.

Nesse contexto, entende-se que os investimentos na pessoa do professor e do pesquisador são urgentes e incontestáveis. Os estudos de Antônio Nóvoa e colaboradores (1988) (1991) (1992) têm não somente defendido medidas de investimento na pessoa do professor, como indicado estratégias para a sua realização. No Brasil, essas estratégias precisam ser recriadas, e algumas experiências realizadas nessa direção, inclusive na FEUSP, já se mostraram eficazes.

É fundamental a criação de espaços de formação de professores que tenham como ponto de partida análises a respeito de sua própria vida e de seu trabalho, com o objetivo de estabelecer referências tanto metodológicas como de objetivos para cada professor em particular e para a categoria profissional como um todo, de modo a formar profissionais capazes não apenas de definir as melhores estratégias de ação na sala de aula, de relacionamento com seus alunos ou com as instituições em que trabalham, mas principalmente de implementar projetos de política educacional nas diferentes esferas de sua atuação, municipal, estadual e federal.

Do ponto de vista histórico e mais literário, é preciso que se inicie um processo de produção de biografias e autobiografias de professores. Em um país de 16 milhões de analfabetos talvez isso venha a impulsionar, em alguma medida, o hábito da leitura, além do fato de começarmos a pensar em uma história da educação do ponto de vista dos próprios professores e da construção da identidade desta categoria.

A exemplo dos professores, que estão bem mais avançados neste processo, principalmente no que diz respeito à produção acadêmica, talvez tenha chegado a hora de os pesquisadores da academia enveredarem por este caminho, se o seu objetivo for o de construir uma identidade no campo da pesquisa educacional. Até agora não se localizou nenhum trabalho sobre histórias de vida desses pesquisadores.

É verdade que muitos pesquisadores são professores, contudo o enfoque é outro. E caso dos trabalhos acadêmicos, é preciso examinar mais de perto o que exatamente ocorre com esse grupo seletivo, no âmbito de seu trabalho, um trabalho solitário sobre o qual muito pouco ou quase nada se sabe. Às vezes, comenta-se, nos bastidores, que tal pesquisador ficou muito doente após a defesa ou que durante as pesquisas teve inúmeros problemas de relacionamento com o orientador, sem contar os casos daqueles que desistem. Enfim, acredita-se que há muito a se descobrir nesse campo e que aí reside um terreno fértil a novos estudos na área.

2. O lugar do pesquisador na sala de aula investigada - Essa é, com certeza, uma das maiores dificuldades encontradas pelos pesquisadores no âmbito de suas pesquisas. Contudo, percebe-se que essa dificuldade não é uma dificuldade isolada, e sim o resultado de todo um processo que acaba desembocando na sala de aula e na escola observada. Isso ocorre porque a pesquisa de campo em qualquer metodologia qualitativa, em qualquer campo, é um limite. Dito de outro modo, se o campo não colaborar não há pesquisa; portanto, o pesquisador está sempre na dependência de sua capacidade de negociação com os agentes sociais selecionados para a pesquisa.

Para Thiollent (2000), as metodologias qualitativas exigem o desenvolvimento de uma estrutura de relações entre pesquisadores e sujeitos da situação investigada centrada na participação e na colaboração mútuas, e que as resistências em aceitar os pesquisadores no meio pesquisado venham a ser resolvidas no decorrer da pesquisa. Há, segundo o autor, uma série de procedimentos que garantem a realização de pesquisas dessa natureza, de acordo com a situação investigada, como fórum, assembléias, reuniões, nos quais as dúvidas sobre as experiências possam ser esclarecidas e gerar um debate capaz de revelar a posição de todos os envolvidos, a consecução de uma proposta viável que concilie as diferentes posições dos atores sociais, que supere os impasses encontrados na realidade observada. Poucas vezes a presença do pesquisador no interior da sala de aula e da escola tem sido objeto de análise, de modo que até a reflexão e o preparo deste pesquisador para tal situação pode ser considerado uma tarefa fácil.

Como observa Carvalho (2003), não há lugar para o pesquisador em sala de aula e este lugar precisa ser construído. A nosso ver, essa construção vai se dar em consonância e a partir do objeto de cada pesquisa, e por meio do encontro de pesquisadores e professores, possibilitado não apenas pela consciência de ambos sobre a importância da pesquisa educacional, mas também pelo movimento mais amplo de parcerias entre escolas e universidades, pesquisa e ensino.

3. As condições de realização da pesquisa e o papel do orientador - Em primeiro lugar, embora talvez essa seja a questão mais imbricada de nossa análise, pouca coisa avançamos, visto que não encontramos um só estudo referente a este ponto na área. Para realizar a análise proposta foi preciso recorrer a estudos com interfaces semelhantes e realizar aproximações. Se, por um lado, isto consiste uma das fragilidades de nosso trabalho, por outro lado, constitui certamente, parte de sua originalidade.

De acordo com o grupo de pesquisadores, muitas coisas mudaram desde o período em que desenvolveram as pesquisas que serviram de referência para a nossa entrevista até hoje.

Embora o número de pós-graduandos tenha aumentado consideravelmente, o número de anos exigidos para a conclusão tanto da pesquisa de mestrado quanto de doutorado diminuiu, e as bolsas de estudo ficaram cada vez mais escassas, em grande parte devido às dificuldades introduzidas em seus critérios de concessão, além de insignificantes no que tange ao seu valor econômico.

Atualmente, muitos estudantes não podem assumir bolsa de estudos pelo baixo valor que elas apresentam, pois, possuem família para sustentar e não têm a possibilidade de se afastar das atividades profissionais. O que traz prejuízo ao desenvolvimento da pesquisas, uma vez que algum tipo de afastamento é fundamental, pois há um momento em que a dedicação exclusiva é imprescindível. É preciso, portanto, repensar os critérios de dedicação exclusiva para a concessão da bolsa e, é claro, aumentar os investimentos.

Sobre os problemas relacionados à orientação, os entrevistados disseram, como já se viu, ter tido boa relação com seu orientador no período de realização de suas pesquisas, mas que atualmente esse quadro mudou e que os problemas com os orientandos aumentaram. Muitos orientadores acabam optando pelos chamados projetos guarda-chuvas, no qual, a princípio, todos os seus orientandos devem se encaixar. Porém, isso nem sempre é possível, pois há muitos projetos interessantes que não se enquadram diretamente nas temáticas das pesquisas trabalhadas pelo orientador. As alternativas seriam a co-orientação, os encontros com outros grupos de pesquisa, possibilitando o diálogo e a convivência universitária. No entanto, esse é um processo que ainda precisa se intensificar. O Exame de Qualificação, momento em que a Banca Examinadora se debruça sobre a pesquisa do candidato e apresenta suas contribuições, é um momento significativo para o aluno pesquisador pela possibilidade de interlocução que representa, minimizando muitas vezes os efeitos de o orientador não ser especialista na temática de pesquisa do seu orientando, e precisa ser valorizado.

Ademais, vale ressaltar que o trabalho do professor universitário e do orientador tem enfrentado uma série de dificuldades. Cumprir adequadamente as três funções essenciais da universidade - *docência, pesquisa e extensão* - passou a ser um desafio nas atuais condições de trabalho, salariais e estruturais, dos departamentos de educação. Sousa (1994) aponta que a forma como se organiza o trabalho na universidade, sobrecarregando os professores com atividades docentes e administrativas, acaba por reservar lugar subordinado à pesquisa. A autora aponta, ainda, outros problemas de natureza diversa que caracterizam as condições de produção da pesquisa educacional, tais como:

- as condições pessoais dos alunos

- as condições institucionais das universidades
- o modelo de pós-graduação e a política de financiamento da pesquisa.

Para a autora, isso decorre de uma “política de financiamento à pesquisa que tem se caracterizado pela “descontinuidade e seletividade” (SOUZA, 1994, p. 56, grifos da autora)”.

A estrutura da pós-graduação precisa ser revista, ressalta Gamboa (1987), pois ela se divide em momentos distintos, quais sejam; a fase de integralização de créditos e a fase de elaboração da dissertação ou da tese, o que resulta na falta de articulação entre os conteúdos das disciplinas oferecidas e as necessidades das pesquisas, de modo que se faz necessário uma reorganização das disciplinas, bem como do modelo da pós-graduação e do sistema de orientação, entre outras providências.

Para Severino (2001), a proposta em andamento de minimizar completamente os investimentos para o mestrado configura um quadro, nesse nível de ensino, de aligeiramento da formação que apenas aprofunda a da graduação e não necessariamente habilita para a pesquisa, deixando tal tarefa a cargo do doutorado. O autor adverte que é intensa e permanente a restrição de bolsas para os mestrandos, por parte de quase todas as agências de fomento, e que a Capes tem feito pressão incisiva na “flexibilização” do mestrado, ou seja, para reduzir o prazo de sua conclusão. Segundo o autor mencionado, essa redução compulsória trará prejuízos sem precedentes para a pesquisa em educação no Brasil, cujos efeitos mais diretos recairão sobre a formação do pesquisador e na produção direta de suas pesquisas (Severino, 2001).

Claro que o “efeito em cascata” em direção ao rebaixamento dos níveis de aprendizagem em todos os graus de ensino é só uma questão de tempo. Sabemos que o ensino universitário privado no Brasil reproduz, na sua quase totalidade, o nível de segundo grau, e assim por diante em relação aos outros graus de ensino na escola pública. A aprendizagem da pesquisa e a formação de pesquisadores, processos demorados e custosos, principalmente pela própria realidade social, cultural e educacional do país, marcada por grandes carências em todos os planos e níveis de ensino, apesar de fundamentais, são deixados de lado. Por isso, como considera Severino (2001, p. 61) “no nosso contexto sócio-histórico, será outro grave erro extinguir pura e simplesmente o mestrado acadêmico deixando ao doutorado a tarefa de formar pesquisadores”.

4. Expectativas dos informantes para a pesquisa em educação - São muitas as expectativas, os sonhos e as propostas de nossos informantes para a educação. Dificilmente

conseguiremos expressar o vigor e a vivacidade com que elas nos foram relatadas por esse grupo tão ligado à sua profissão e com tantas experiências acumuladas. Pretende-se apenas sintetizá-las à luz de algumas teorias e de nossos propósitos.

Com efeito, para o pesquisador em educação, cujos interesses estão relacionados às questões ligadas à educação, é impossível pensar uma mudança social que não passe pelas mudanças educacionais. Essa é talvez a diferença entre o pesquisador em educação e o sociólogo educacional, ou o psicólogo educacional, etc.. Tal como observou Charlot (2006), não existe uma pesquisa educacional específica, original. O que há é um conjunto de pesquisas orientadas por abordagens psicológicas, sociológicas, pedagógicas, didáticas que por vezes nem dialogam, apesar de serem desenvolvidas nos mesmos departamentos (Charlot, 2006). As repercussões desse procedimento são muitas e incidem em diferentes frentes. Diante dos inúmeros problemas que se tem enfrentado na educação, torna-se desnecessário realizar aqui um inventário do quadro de ineficácia do ensino, do desprestígio dos professores ou do fracasso escolar. O que nos interessa de fato é a reversão desse quadro. Nessa perspectiva, o autor argumenta que a pesquisa educacional precisa se pautar pelo que há de mais específico na educação. Para ele, educar é um triplo processo - humanização, socialização e entrada em uma dada cultura -; singularização/subjetivação. Este movimento opera numa tripla articulação: educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade, de uma cultura e um sujeito singular. Pode-se estar mais atento a uma ou outra dimensão do processo educacional, mas elas permanecem indissociáveis.

Ao considerar a vertente da aprendizagem, o sociólogo explica que se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende, e tão pouco o professor pode aprender no lugar do aluno. Dito de outro modo, só o aluno pode fazer aquilo que significa produzir conhecimento. Nesse sentido, o trabalho do professor é fazer algo para que o aluno aprenda; com frequência, esse "algo" consistirá em ensinar. Entretanto, o educando e o educando articulam-se com um terceiro elemento: uma instituição (a escola, mas poderia também ser a família ou outra instituição). Vejamos o que Charlot nos aponta sobre a escola:

Trata-se de uma instituição social, submetida a políticas. Em outras palavras, preservando a vertente da aprendizagem escolar, a atividade do aluno e a do professor opera em um quadro institucional que define as condições materiais, financeiras, burocráticas etc. Essa instituição não pode produzir o

conhecimento no aluno, contrariamente às visões de transparência e de controle total daqueles que dão tanta importância à avaliação, que ela termina por prevalecer sobre a própria aprendizagem. A instituição pode apenas fazer algo que talvez modifique aquilo que o professor e o aluno fazem. Existe aí uma articulação fundamental entre três ações de "fazer", na qual o poder político está do lado da instituição e o poder intelectual do lado do professor, mas na qual aquilo que produz, em última instância, o sucesso ou o fracasso do empreendimento, está do lado do aluno (CHARLOT, 2005, s/p.)

Assim o autor compreende a condição do professor; ele tem de fazer alguma coisa, pela qual será cobrado, mas ele não pode produzir diretamente o resultado de sua ação. O que vai produzir ou não o conhecimento é a atividade intelectual do aluno; este tem a capacidade de bloquear todo o processo. O que consiste também na chave para compreender as possibilidades e os limites das políticas educativas, diz o autor. Nenhuma reforma política por si só resolve um problema educacional. Como exemplo, pode-se citar os procedimentos do Banco Mundial e da Organização (OCDE), que implementam políticas e avaliações sem levar em conta as posições/condições dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Para Charlot, esta “disciplina” específica denominada educação está condicionada a tomar como objeto este triplo processo, a instalar-se no coração dele, recusando-se a deixar de fora seja a humanização, seja a socialização, seja a singularização. Da mesma forma, a pesquisa em educação pode interessar-se seja pela atividade de aprendizagem do aluno (as didáticas), seja pela atividade do professor e por sua formação, seja pelas políticas da educação. Contudo, o seu foco principal será as articulações entre as três formas de atividade: a do aluno, a do professor e a das políticas.

Para Charlot, uma “disciplina” chamada educação não surgirá como específica, para além de um grande número de pesquisas esparsas, a não ser que ela venha a definir alguns pontos de partida que a especifiquem, como a relação com o saber, a questão da memória, entre outros. Dessa maneira, é preciso que a pesquisa educacional e os pesquisadores se voltem para a compreensão desses processos estabelecendo o que há de específico na educação, e com isso possam não apenas acertar os alvos e se organizar internamente, mas também construir sua identidade, conquistar autonomia e o direito de *dizer* sobre os problemas educacionais e fazer jus aos seus trabalhos e estudos.

Acreditamos que as experiências de pesquisa podem construir uma identidade na investigação em educação e apresentar diferentes elementos a serem reiterados e registrados. O domínio dos métodos pode se configurar em uma espécie de valor, um *capital*, bem ao modo de Bourdieu (1994) quando assinala que o método é a *distinção* entre o investigador e

os agentes sociais investigados, podendo garantir alguma eficácia às análises efetuadas ou a um ponto de vista registrado.

Se, de acordo com Berger (1992), compreendermos a investigação em Educação como um processo de caracterização e problematização das práticas que incidem numa aprendizagem, num percurso individual retirado de uma história de vida ou das interações estabelecidas num grupo, se nos colocarmos numa posição de escuta e nos envolvermos em uma ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenômenos a que nos tornamos sensíveis, estaremos a caminho de nosso sonho. Trata-se, segundo ele, de uma ordem que não é produzida e nem controlada por aquele que escuta, ela é irreversível para o pesquisador e o faz participar do desenvolvimento progressivo de um conjunto de conhecimentos (Berger, 1992). Em síntese, essa compreensão e esse amadurecimento poderão construir aquilo que pode ser considerado a síntese dos muitos sonhos aqui apresentados, *uma identidade da pesquisa educacional*.

6.1 ARTICULAÇÃO PESQUISA E ENSINO: POR QUE BRIGAM, AFINAL, PROFESSORES E PESQUISADORES?

Os desacordos entre pesquisadores e professores parecem ter origem em inversões procedentes dos dois lados. Tanto dos pesquisadores, que alegam que os professores e as escolas não se utilizam dos conhecimentos gerados pelas pesquisas, como dos professores, que reclamam o retorno à escola dos trabalhos de pesquisas ali realizados. Seria importante, por um lado, dar voz aos professores para que contem a experiência de ter recebido um pesquisador em sua sala de aula, sobretudo aqueles professores que precisaram se afastar – em geral por motivo de doença – durante a tal experiência de coleta de dados mencionada pelos próprios pesquisadores em suas pesquisas. Por outro lado, é preciso ouvir o pesquisador que comparece no local determinado para a coleta de dados, para realizar o face-a-face tão característico das pesquisas qualitativas, sob pena de prejuízos para as suas análises, normalmente realizadas em más condições, sejam elas econômicas, sociais e/ou culturais, como foi observado. E certamente ouviríamos relatos sobre as inúmeras dificuldades enfrentadas de ambos os lados. Ou seja, ambos padecem igualmente, embora por motivos diferentes, e um não é com certeza a causa do problema do outro.

Pode-se afirmar que as relações entre escola básica/ universidade, professores/ pesquisadores podem ser reestruturadas, seja pela incorporação de novas políticas de pesquisa e novos modos de conceber e de conhecer o ensino, seja pelas novas formas com que os trabalhos desenvolvidos venham a incluir os saberes dos professores e de seus alunos como parte da literatura sobre o ensino.

Apesar de os métodos interpretativos de investigação serem sempre reivindicados para os estudos sobre a sala de aula, e esses procedimentos metodológicos de pesquisa apostarem nas práticas de construção de um tipo de produção e intervenção pedagógica, não podem garantir soluções definitivas para os impasses educacionais, visto que essas soluções muitas vezes requerem esforços de outra natureza. Contudo, podem certamente contribuir para que as Ciências da Educação cumpram um outro papel, uma outra função, menos prescritiva e mais compreensiva.

A vertente qualitativa seria uma via clara de inspiração para a produção dos trabalhos sobre sala de aula? Se ela permite, por um lado, compreender os problemas enfrentados pelos pesquisadores na área da educação, nas últimas décadas, tem dado margem, por outro lado, ao uso abusivo da lógica da prescrição. As abordagens qualitativas não podem servir ao intento de *prescrever*, muitas vezes oculto no termo *propor*, reiteradamente observado nos trabalhos de mestrado e doutorado e nas pesquisas em educação.

Enfim, entende-se que as ponderações realizadas são relevantes e podem contribuir com os pesquisadores nos embates enfrentados em seus trabalhos, bem como, com os professores e os demais agentes sociais envolvidos em situações de sala de aula. O trabalho desenvolvido deve permitir não só conhecer um pouco da retórica de conformação das teorias sobre a escola e os resultados que ela produz, como também refletir sobre a própria representação que o campo produz acerca das questões educacionais e dos processos escolares, ao procurar precisar o lugar dos diferentes agentes do campo: alunos, professores, pesquisadores, orientadores, etc.

Sobre isto, Roland Barthes (1996) observa que tanto o professor, aquele que está do lado da fala, quanto o pesquisador, aquele que está do lado da escrita, podem conviver perfeitamente no mesmo ambiente, uma vez que a linguagem do professor e a do intelectual “coexistem com freqüência no mesmo indivíduo” (BARTHES, 1996, p.22).

Portanto, parece enviesada essa lógica de realizar um diagnóstico do problema, para concluir, quase sempre, que o professor ou sua formação estão na raiz de todos os impasses educacionais, bastando assim prescrever-lhes a solução, punindo-os com enfadonhos cursos

de reciclagem e baixos salários, que, combinados aos processos autoritários vivenciados no interior da escola, acabam por compor um conjunto de medidas em prol da tão conclamada “qualidade” da escola pública, a qual separa, de uma vez por todas, os seus agentes, professores e pesquisadores.

Barthes (1996) entende que a literatura científica não é um corpo ou uma seqüência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Para ele, a linguagem é uma legislação, enquanto a língua o seu código, a ser decifrado tanto por pesquisadores como por professores. O autor, ao chamar atenção para a importância da experiência da vida prática, adverte sobre o fato de as ciências não serem eternas, mas sim, “capitais que sobem e descem numa Bolsa, a Bolsa da História” (p.26): E observa, mais adiante, para marcar de vez que nenhuma ciência é capaz de ultrapassar o objeto de estudo:

A fragilidade das ciências ditas humanas decorre talvez disto: são ciências da imprevisão (daí os dissabores e o mal-estar taxionômico da Economia) – o que altera imediatamente a idéia de ciência: a própria ciência do desejo, a psicanálise, não pode deixar de morrer um dia, se bem que lhe devamos muito, (...), pois o desejo é mais forte do que sua interpretação (BARTHES, 1996, p. 29).

Realizar uma análise, ainda que breve e preliminar, por meio do exame de entrevistas, das histórias de vida de dez (10) pesquisadores, entre eles um (1) homem e nove (9) mulheres, com idades entre 40 e 65 anos, todos residentes no estado de São Paulo, foi uma tarefa de muita responsabilidade. Já nos primeiros momentos da coleta de dados, questionou-se a natureza do conhecimento teórico e do conhecimento prático, suas distinções e as dicotomias. O discurso teórico é elaborado deliberadamente por meio de estudos e pesquisas, enquanto o “conhecimento prático” é implícito e intuitivo, adquirido na experiência e baseado em procedimentos aplicáveis. Embora esses dois tipos de conhecimento, de naturezas distintas, devam exercer funções complementares na prática docente, acabam por vezes tornando-se pólos antagônicos, revelados pela notória dicotomia entre **pesquisa e ensino**.

Verifica-se, neste estudo, que as práticas de ensino e de pesquisa exigem habilidades diferentes, porém não excludentes. É inegável a dificuldade de se conciliar ensino e pesquisa, mas não porque os professores não tenham habilidades para pesquisar, ou porque os pesquisadores não saibam lecionar, mas por haver uma dificuldade estrutural no sistema de ensino superior no Brasil, que separa e trata tais práticas de forma excludente. Entende-se que

a oposição pesquisa/ensino tem origem no contexto político, e que tal dicotomia acaba por empobrecer o trabalho do professor, fazendo com que ele passe a imitar, seguir modelos e reproduzir idéias de autores divulgados, ao mesmo tempo em que é induzido a desenvolver uma *supervalorização da prática*.

Não obstante, observa-se que a pesquisa e o ensino podem ser campos dialeticamente complementares, já que ambos fazem parte do processo de construção do conhecimento. Se a atividade de ensino carece de certo tipo de pesquisa, por sua vez, boa parte da pesquisa em educação baseia-se na experiência educativa.

Para Roland Barthes (1997), o trabalho do professor se coaduna com o trabalho do intelectual, uma vez que há tempos em que se ensina o que se sabe, outros, em que se ensina o que não se sabe, *que é a pesquisa*, e outro, ainda, em que se ensina o que se esqueceu, a partir do remanejamento imprevisto que o esquecimento nos impõe, que é à sedimentação dos saberes. A este último processo, o autor chama de *Sapientia*: nenhum poder, uma pitada de saber, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível. Acreditamos ser este um dos maiores objetivos a ser buscado pelos agentes educacionais no campo, sobretudo pelos professores.

Autores como Bourdieu (1996) e Foucault (1997) observam que esta distinção não é absoluta, separando de uma vez por todas os discursos criadores e fundamentais daqueles que repetem os comentadores. Muitos textos fundantes desaparecem enquanto seus comentários se proliferam, uma vez que o novo não está necessariamente no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno (Foucault, 1997).

Bourdieu (1996) considera que a cultura letrada, erudita, define-se pela referência, e consiste num permanente jogo que não é nada mais que esse universo de referências, que consiste, ao mesmo tempo, em diferença e referência, distanciamentos e atenções, tanto para o letrado original, o autor, como para o interprete, o comentador. Ele explica que a conjugação pesquisa/ensino está na base de uma proposta que desmistifique, de um lado, a sofisticação exacerbada da pesquisa e, de outro, a impossibilidade de o professor envolver-se com investigações, acolhendo elementos de pesquisas em sua sala de aula, e compreendendo, de uma vez por todas, o processo de produção de conhecimentos.

É fato que os desencontros entre professores e pesquisadores acarretam perdas, tanto aos primeiros, que não se apropriam de elementos desenvolvidos pelos pesquisadores em sala de aula, quanto aos segundos, que mal conseguem chegar às salas de aula e à escola para desenvolverem suas pesquisas, e, quando o fazem, apresentam resultados por vezes enviesados.

A pesquisa como atividade sistemática que realiza este caminho entre a teoria e a prática poderia fazer avançar tais questões. Não podemos ser ingênuos, achar que são questões desprezíveis, pois se trata de um problema de cunho político que envolve um projeto educacional capaz de articular todos os graus de ensino, que favoreça a implementação de políticas públicas de educação nas diferentes direções, que não sejam isoladas, precárias e fragmentadas, como se tem observado até agora.

Assim sendo, o ensino e a pesquisa de qualidade, aspecto central das polêmicas analisadas, envolvem, entre outras coisas, uma proposta governamental sólida de formação de professores e pesquisadores, para que eles possam se constituir em seres autônomos, capazes de organizar e conduzir o seu próprio trabalho, assim como o seu próprio destino. O que requer vontade política e disponibilidade de recursos financeiros, mais planejamento e mais pesquisas...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **História e histórias de vida:** destacados educadores fazem à história da educação rio-grandense. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** São Paulo: Campinas. Papirus, 2001.
- AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional:** para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Portugal, Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, 1998.
- ARAUJO, J. A sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: **Sala de aula:** que espaço é esse? Campina/SP: Papirus, 1988.
- ARELARO, L. R. G; VALENTE, I. **Educação e Políticas Públicas.** São Paulo: Editora Xamã, 2002. 32 p.
- ATKINSON, P.; DELAMONT, S.; HAMMERSLEY, M. Qualitative research traditions: a British response to Jacob. **Review of Educational Research**, v. 58, n. 2, p. 231-250. 1988.
- AUTHUSSER, L. **O futuro dura muito tempo:** os fatos. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional.** São Paulo: EDUSP, 1992.
- BARTES, R. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 1996.
- _____. **Lição.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- _____. **O rumor da língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BELLO, I. M. **Formação, profissionalidade e prática docente:** relatos de vida de professores. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- BERGER, G. A Investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. **Revista de Psicologia e de Ciências da Educação**, Universidade do Porto, Portugal, no. 3/4, 1992, p. 23-36.
- BODAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, E. **Memória e sociedade, lembranças de velhos.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- BOUDIEU, P. Leitura, leitores e letrados, literatura. In: _____ **Coisas Ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1985. p.135-146.
- _____. **A profissão de Sociólogo:** Preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 2000.

- _____. (coord) **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.
- _____. O Campo Científico. In: ORTIZ, R. (org) **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994, p. 122-155.
- _____. O Campo Intelectual: um mundo à parte In: _____ **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 168-80.
- _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- _____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M; AMADO, J. **Usos & Abusos da História Oral**. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183 – 192.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 maio 2006.
- BUENO, B. O. **Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. 1996. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C. (org) **A Vida e Ofício dos Professores: Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- CAMPOS, M. Formação do Pesquisador: um processo em questão. In: _____ **Encontros com a Civilização Brasileira**. Lugar: editora, 1977. p. 82-87.
- CANETTI, E. **A língua absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- CARVALHO, M. P. de **No coração da sala de aula**. Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã: 1999.
- CATANI, D. B. Escrever e Comparar-se, Mapear e Apropriar-se: questões da pesquisa em História da Educação. In: GATTI JR, D.; PINTASSILGO, J. (org). **Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2007. p. 165-82.
- CATANI, D. B. **Ensaio sobre a Produção e Circulação dos Saberes Pedagógicos**. 1994. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- CATANI, D. B. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____. **Docência memória e gênero: estudos alternativos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 15-48.

- CATANI, D. B.; CATANI, A. M.; PEREIRA, G. R. M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: KONDER, L; RANGEL M. L. (org). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, v. 1, p. 127-60, 2001.
- CARVALHO, M. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CHAMLIAN, H. C. **Experiências de pesquisa: o sentido da universidade na formação docente**. 2004. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v.11 n.31, p. 7-18, abril, 2006.
- CHARLOT, B. **A Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1983.
- CHARLOT, B. Ensinar, formar: a lógica do discurso e a lógica das práticas. **Educação em Debate**. Fortaleza/CE. Inep, v. 22, n. 41, p. 5-11, 2001
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006. v. 1. p.144.
- CUNHA, L. A. A organização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Cedes/Cortez e Autores Associados, n. 9, maio 1981. p. 5-48.
- CUNHA, L. A. Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais**, Brasília: CAPES, 1979. p.3-24.
- CORROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: **Viver e construir a profissão docente**. Porto. Porto Editora, 1997.
- DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, O. R. de M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice/Ed. Revista dos Tribunais, 1988. p. 44-105.
- DEMARTINI, Z. B; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.
- DEMARTINI, Z. B; TENCA, S. C.; TENCA, A. Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 61-71, fev. 1985.

- DESCARTES, René. As paixões da alma. In: _____ **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- _____. Cartas. In: _____ **Os Pensadores**. São Paulo. Abril Cultural, 1973.
- _____. Discurso do Método. In: _____ **Os Pensadores**. São Paulo. Abril Cultural, 1973.
- _____. Meditações. In: _____ **Os Pensadores**. São Paulo. Abril Cultural, 1973.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p.51-61.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In WITTROCK, M. C. (org) **La investigación de la enseñanza**. Métodos cualitativos y de observación. II. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989, p. 195-301.
- DURKHEIM, É. As formas elementares da vida religiosa. In: _____ **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ENGUIITA, M. As transformações da profissão. In: **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, disciplina e (in) disciplina na aula**. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora: Portugal, 1994.
- EVANGELISTA, M. O.; SHIROMA, E. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 327-45.
- FAZENDA, I. et all (org) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FELDENS, M. Alternativas metodológicas para a pesquisa em educação: reflexões e questionamentos. In: _____ **Ciência e Cultura**. São Paulo, 1983, 10 (35), p.1521-26.
- FERRAROTTI, F. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.
- FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil - história oral de vida**: estudo sobre história de vida de professores. São Paulo: Papirus. 1997.
- FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.
- FREITAS, S M. de. **Reminiscências**. São Paulo: Maltese, 1993.
- FOLLARI, R. Para quem investigamos e escrevemos?: para além de populistas e elitistas. In: **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo. Cortez, 2003.
- FOUCALT, M. **O que é um autor**. Lisboa: Passagem, 1992.

- _____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France. Relógio D'Água Editores. Portugal, 1997.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº.113. Julho, 2001.
- GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. 1987.
- GIANNETTI, E. **Felicidade**: diálogos sobre o bem-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GUIMARÃES, H. de S. **Os leitores de Machado de Assis**; o romance machadiano e o público de literatura no século 19. São Paulo. Nankin. Editorial/Edusp, 2004.
- HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. Tradução de Maurício Tragtenberg. In: _____ **Os Pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1975. (p 291-302).
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o Jogo como elemento da Cultura. Ed. Perspectiva, 1980
- HALLEWELL, L. **O Livro no Brasil**; sua história. São Paulo: TA. Queiroz, 1985.
- HUME, D. Investigação sobre o entendimento humano. In: _____ **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- JESUS, L. **A sala de aula**: uma análise de pesquisas produzidas na década de 1998-99. São Paulo, 2002, 105p (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- JESUS, L. Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professoras e professores. In: **A Vida e Ofício dos Professores**: Formação contínua autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.
- KANT, I. Crítica da razão pura. In: _____ **Os pensadores**. São Paulo: Nova cultural, 1987.
- KUNH, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**, São Paulo: Perspectivas, 1975.
- LAPO, F. **Professores Retirantes**: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo. São Paulo, 1999, 233p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LEITE, D. M. **Ficção, Biografia e Autobiografia**. In: LEITE, D. M. São Paulo: Ed. Nacional/Edusp, 1993. p. 234-257.
- LEVI, G. Usos da Biografia. In: AMANDO, J. e FERREIRA, M. M. (coord.) **Usos & Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 167-182.
- LISPECTOR, C. **Os melhores contos de Clarice Lispector**. São Paulo: Global, 1996.

- MICELI, S. **Intelectuais e Classe dirigente no Brasil**. São Paulo: Difel, 1979.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MORAES, C. S. V. Ideologia e Intelectuais em Gramsci. In: **Educação e Sociedade**, Revista do CEDES/UNICAMP, FE/UNICAMP, v. 2, n. 1, p. 22, 1978.
- NADAI, E. **A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)**. 1991. 450 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1991.
- NOBLIT, G. Poder e desvelo na sala de aula. In: **Revista da Faculdade de Educação**, n. 2 v. 21, Julho/Dezembro, 1995, p.119-137.
- NÓVOA A. e FINGER, M. **O Método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- Nóvoa, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- Nóvoa, A. As Ciências da educação e os processos de mudança. In: **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 2006.
- Nóvoa, A. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, pp.9-32.
- NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.
- PAIXÃO, L. P. Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 182-183, p. 200-239, jan./ago. 1995.
- _____. Mulheres mineiras da República Velha - profissão: professora primária. **Educação em Revista**, Ano VI, n. 14, p. 12- 25, dez. 1991.
- PENHA, J. **O que é existencialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PECAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.
- PEREZ, C. L. V. **Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras**. 2002, 267 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- POSTMAN, N. Tecelões de palavras, fabricantes de mundos. In: _____ **O fim da educação: redefinindo o valor da escola**. Trad. José L. de Melo. São Paulo: Grafhia, 1999.

- RIBEIRO, M. S. P. **O romper do silêncio:** história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afro descendentes das universidades públicas do estado de São Paulo. 2001. 182 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.
- RIBEIRO, R. **Professoras de outrora:** escola primária paulista (1925-1950). 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.
- SANFELICE, J. Sala de aula. Intervenção no real. In: **Sala de aula:** que espaço é esse? Campina/SP: Papirus, 1988.
- SEVERINO, A. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: **Conhecimento pesquisa e educação.** Campinas, SP: Papirus, 2001.
- SARUP, M. A importância dos estudos de sala de aula. In: SARUP, M. **Marxismo e Educação.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980, p. 68-81.
- SILVA, C. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: **Viver e construir a profissão docente.** Porto. Porto Editora, 1997.
- SILVA, M. L. A docência é uma ocupação ética. In: **Viver e construir a profissão docente.** Porto. Porto Editora, 1997.
- SIROTA, R. **A Escola Primária no Cotidiano.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Artes Médicas: Porto Alegre, 1994.
- SARTRE, J. P. Existencialismo é um humanismo. In: PESSANHA, J. A. M. Sartre. São Paulo: Nova Cultural, **Os Pensadores.** 1987. p. 2-31.
- _____. Questão de Método. In: PESSANHA, J. A. M. Sartre. São Paulo: Nova Cultural, **Os Pensadores.** 1987 p. 109-91.
- SCHWARCZ, L. M. **Os Guardiões da nossa História Oficial;** os Institutos Históricos e Geográficos Brasileiros. São Paulo, IDESP, 1989.
- SIMSON, O. M. (Org). **Experimentos com história de vida.** São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais. 1988.
- SOUSA, C. P. (Org.). Fragmentos de histórias de vida e de formação de professoras paulistas. In: SOUSA, C. P. **História da educação:** processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.
- SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da Aprendizagem:** natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, E. P. **Miséria da teoria: ou o planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICE 1 - Modelo de carta enviada aos pesquisadores

São Paulo, 09 de janeiro de 2007.

Senhores Pesquisadores

Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus, minha orientanda de doutorado no Programa de Pós-graduação, desenvolve projeto intitulado: “Da sala de aula ao campo pedagógico: o percurso do pesquisador”, que analisa as condições de realização da pesquisa educacional. Utilizando as metodologias qualitativas, especialmente as histórias de vida ou método autobiográfico, o projeto propõe acolher as trajetórias de vida e trabalho dos pesquisadores que desenvolveram estudos sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental, na década de 1989-99, e contribuir para o exame das condições em que estas pesquisas foram produzidas, a partir do ponto de vista do próprio pesquisador. A pesquisadora em sua dissertação de Mestrado, defendida na FE-USP em 2002, realizou levantamento e análise desse tipo de produção acadêmica.

Nessas circunstâncias, vimos solicitar sua valiosa colaboração, no sentido de conceder informações necessárias a tal projeto, por meio da realização de entrevistas à doutoranda e, também, caso seja possível através do acesso a memórias e/ou outros documentos pessoais que possam contribuir para o desenvolvimento do tema da pesquisa.

Encaminhamos, em anexo, um breve roteiro para que tomem ciência do que será abordado. Agradecemos, desde já, sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Departamento de Administração e Economia da FEUSP

APÊNDICE 2 - Roteiro temático para a realização das entrevistas

1. Em que condição foi realizada sua tese ou dissertação (trabalhando, com bolsa, sem bolsa, com ou sem ajuda familiar, morava em São Paulo ou em outra cidade, qual)?
2. Por que e como se deu a escolha do Programa de Pós-Graduação, da linha de pesquisa, do tema e metodologia de investigação?
3. Como ocorreu a escolha do orientador e a entrada no programa?
4. O que você entende por metodologias qualitativas de pesquisa? Quais as justificativas para a sua escolha?
5. Como o tema da “sala de aula” aparece em sua vida? Por que e como se tornou objeto de sua pesquisa?
6. O que mais a (o) surpreendeu no percurso da pesquisa? Qual o maior problema ou desafio encontrado?
7. A realização da pesquisa incidiu, de alguma maneira, sobre a sua vida profissional? O trabalho está publicado ou pretende publicá-lo?
8. Se possível, faça uma breve apresentação sua e da dissertação de mestrado ou tese de doutorado defendida na década de 90.

APÊNDICE 3 – Registro das entrevistas realizadas

1. Maria do Rosário Silveira Porto

Entrevista com uso do gravador.

Local: Faculdade de Educação da USP.

Data: 05/02/2007. Horário: 13 h 20 min. Feita por **Lúcia**. 45 fls.

2. Marília Pinto de Carvalho

Entrevista com uso do gravador.

Local: Faculdade de Educação da USP.

Data: 06/02/2007. Horário: 13 h 20 min. Feita por **Lúcia**. 19 fls.

3. Ana Cristina Arantes

Entrevista com uso do gravador.

Local: Faculdade de Educação da USP.

Data: 02/04/2007. Horário: 14 h. Feita por **Lúcia**. 25 fls.

4.a) Laurizete Ferragut Passos

Entrevista com uso do gravador.

Local: PUC – Paranaguá.

Data: 04/04/2007. Horário: 12 h 05 min. Feita por **Lúcia**. 16 fls.

4. b) Laurizete Ferragut Passos

Entrevista com uso do gravador.

Local: PUC – Paranaguá.

Data: 11/04/2007. Horário: 12 h 05 min. Feita por **Lúcia**. 16 fls.

5. a) César Augusto Minto

Entrevista com uso do gravador.

Local: ADUSP.

Data: 27/04/2007. Horário: 13 h. Feita por **Lúcia**. 27 fls.

5. b) César Augusto Minto

Entrevista com uso do gravador.

Local: ADUSP.

Data: 02/07/2007. Horário: 10 h 30 min. Feita por **Lúcia**. 33 fls.

6. Cecília Warschauer

Entrevista com uso do gravador.

Local: Residência da Entrevistada. Itaim Bibi.

Data: 20/07/2007. Horário: 15 h 15 min. Feita por **Lúcia**. 35 fls.

7. Raquel Domingues Pires

Entrevista com uso do gravador.

Local: Hotel Votorantin. Votorantin, região de Sorocaba/SP.

Data: 25/08/2007. Horário: 15 h 40 min. Feita por **Lúcia**. fls. 30

8. Ecleide Cunico Furlanetto

Entrevista com uso do gravador

Local: UNICID. São Paulo/SP

Data: 18/12/2007. Horário: 10 h 30 min. Feita por **Lúcia**. fls. 12

9. Neusa Banhara Ambrosetti

Entrevista com uso do gravador

Local: UNITAU. Taubaté/SP

Data: 19/12/2007. Horário: 08 h 15 min. Feita por **Lúcia**. fls. 30

10. Regina Mary Cesar Reis

Entrevista com uso do gravador

Local: UNITAU/TAUBATÉ/SP

Data: 12/2007. Horário: 10 h 15 min. Feita por **Lúcia**. fls. 38