A pesquisa em colaboração com o professor

vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula

Carmem Lúcia Guimarães de Mattos

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MATTOS, CLG. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 85-100. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Este capítulo apresenta o relato de experiências sobre a colaboração em pesquisa entre professores e pesquisadores. Utiliza dados da pesquisa etnográfica “Fracasso Escolar: imagens de explicações populares sobre ‘dificuldades educacionais’ entre jovens de áreas rural e urbana no estado do Rio de Janeiro” desenvolvida no período de 89 a 94. Descreve como a prática colaborativa pode ser essencial para a facilitação e transformação das relações de interação em sala de aula, ao considerar que o professor colaborador é um agente na pesquisa, isto é, um investigador de sua prática cotidiana de sala de aula que contribui para formular e responder as suas questões práticas da pesquisa juntamente com os pesquisadores. A inter-relação entre a pesquisa e o ensino é vista como parte fundamental do processo de construção de conhecimento em sala de aula e a colaboração como uma prática que possibilita a genuína ajuda mútua e o intercâmbio entre o trabalho de pesquisa e o ensino. Neste contexto, a abordagem etnográfica de pesquisa, em especial a etnografia crítica de sala de aula é um instrumento valioso de investigação e análise do processo de ensino e aprendizagem e que quando associada a um trabalho de colaboração tem resultados que podem mudar qualitativamente a relação entre o professor e o aluno. Entende que tanto a etnografia crítica de sala de aula quanto a colaboração entre o professor e o pesquisador, na pesquisa educacional, constituem-se como elementos para um avanço na pesquisa educacional no Brasil merecendo especial atenção entre pesquisadores nesta área de estudos.

A colaboração no contexto da pesquisa educacional

Professores como pesquisadores de sua própria sala de aula e/ou de sua prática pedagógica não é uma novidade entre nós. Professores experientes utilizam este recurso como uma forma de aperfeiçoamento profissional; os menos experientes, para dividir suas dificuldades com seus pares e receber ajuda para diminuir estas dificuldades. No âmbito da pós-graduação, também encontramos trabalhos de tese que descrevem o professor como pesquisador de sua própria prática (SILVA, 1990). No início dos anos 80, pesquisas sinalizavam para o professor como uma parceria importante a ser construída com o pesquisador de sala de aula (ERICKSON, 1986; BOLSTER, 1983). Ressaltam estes autores, que a pesquisa etnográfica, por sua natureza interpretativa, é intrinsecamente democrática e constitui-se num deliberado envolvimento do pesquisador no local da pesquisa, o qual observa com atenção especial as questões que o professor formula na rotina de sala de aula. Ressaltam, ainda, que professores experientes servem de modelos para os menos experientes e que o entendimento dos papéis sociais do professor em sala de aula e do significado que estes papéis têm para o contexto maior da escola constituem-se numa fonte inesgotável de informações para o entendimento dos processos interativos em sala de aula. Entende-se que os professores, por excelência, poderiam descrever o significado da ação local de sua tarefa pedagógica. O trabalho de campo em pesquisas etnográficas requer habilidades de observação, comparação, contraste e reflexão sendo utilizadas de maneira sistematizada e de modo deliberado. Portanto, o professor pode e deve pesquisar sua própria prática. A importância da parceria professor/pesquisador bem como a presença do pesquisador evidencia-se porque a prática cotidiana torna-se invisível para aquele que está imerso nela. Neste caso, uma pessoa “de fora” pode ajudar a ver mais claramente as complexidades que envolvem as ações cotidianas. No entanto, esta parceria nem sempre é fácil de ser estabelecida.

Nos anos 90, pesquisadores de sala de aula começam a atribuir maior valor a participação dos professores na pesquisa. Daí estas relações serem ainda frágeis e sensíveis no tocante à

sua legitimidade e validade na pesquisa educacional. Pesquisas relacionadas ao cotidiano escolar começam a envolver professores, a falar sobre eles, mas não com eles.

A abordagem etnográfica por sua natureza descritiva da realidade, rigorosa quanto ao entendimento do significado das ações sociais para o outro, quando associada a uma visão crítica da justiça social enquanto abordagem teórica, não pode deixar de reinvidicar a parceria do professor para a análise dos processos interativos de sala de aula. Fazer etnografia crítica de sala de aula sem o professor é continuar a falar sobre a realidade do professor sem que o professor possa sequer opinar sobre o significado de sua prática. Os professores, diferentes de outros profissionais como os advogados, médicos, engenheiros, dentre outros, não têm tido a oportunidade de manifestarem as dúvidas e acertos de suas práticas de sala de aula de modo institucionalizado, isto é, suas reflexões contam muito pouco ou não contam quando das reformulações dos planos pedagógicos institucionais (propostas curriculares e planos educacionais). São igualmente desconsiderados pelos pesquisadores que investigam a escola e a sala de aula que optam por apresentar nos resultados de seus estudos “o sistema” como responsável pela situação em que se encontra a educação. Professores, enquanto profissionais, têm tido uma postura institucional pouco reflexiva como se não fossem profissionalmente capazes de pesquisarem sua própria prática ou proporem soluções para o campo pedagógico. De forma contraditória, politicamente nos movimentos de classe os professores são percebidos como atuantes em favor da Educação, experientes e combativos. Entretanto, o mesmo não é observado com relação à sua prática pedagógica, sendo considerados despreparados para lidar com a diversidade da escola e da sala de aula necessitando de treinamentos e reciclagens. É neste cenário que é delineada a figura do professor como incapaz de atuar em colaboração com pesquisadores ou mesmo de realizar pesquisas envolvendo sua prática.

A pesquisa em colaboração com o professor estabelece uma parceria entre as universidades e a escola, possibilitando que as pesquisas educacionais sejam mais relevantes e eficazes na

reversão do quadro de falência educacional. Através desta parceria, o professor como pesquisador torna-se um ator social importante para a facilitação não só das pesquisas nas escolas, mas também na determinação do que é importante a ser pesquisado na sala de aula e fora dela. Acreditamos ainda que a etnografia crítica de sala de aula e a colaboração entre o professor e o pesquisador é uma condição indispensável para o avanço na pesquisa educacional. A inter-relação entre pesquisa e ensino é parte fundamental do processo de construção de conhecimento sobre a sala de aula e a colaboração como uma prática que possibilita a genuína ajuda mútua e intercâmbio entre o trabalho de pesquisa e ensino.

Colaborar significa trabalhar junto de modo que possibilite o intercâmbio de ajuda mútua. Esta deve ser genuína e não apenas uma ação-ajuda, manifestando-se através dos gestos mutuamente úteis. O professor pesquisador deve estar empenhado na reformulação de sua prática de forma consciente e deliberada de forma que a pesquisa por ele realizada em conjunto com o pesquisador possa contribuir para uma mudança nas ações pedagógicas, especialmente as de caráter interpessoal. O professor que procura nesta parceria uma nova receita de trabalho está tão equivocado quanto aquele que acredita em reciclagem pedagógica como condição necessária para a reformulação de sua prática. Depositar na pesquisa a solução dos problemas pedagógicos pode ser considerado, no mínimo, romantismo. O que se consegue, muitas vezes, com esta parceria é a reflexão sistemática e deliberada sobre os pontos que o professor e o pesquisador acreditam representar o nó do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula ou fora dela, consegue-se ainda a visualização conjunta de possíveis formas para se desatar este nó. Esperar mudanças radicalmente miraculosas, neste processo, é cair novamente na falácia de que existe um modelo certo para um bom desempenho profissional. O pesquisador igualmente, deve estar consciente de que este instrumento de pesquisa contribuirá para descrever apenas uma pequena parcela de todo o processo de ensino e aprendizagem que se dá na sala de aula, mas que, por sua complexidade, tem os seus tentáculos nos vários contextos sociais e ideológicos, nas

relações face a face, na família, na mídia, no partido político, na comunidade de bairro, nos rituais religiosos, dentre outros. Portanto, é necessário o uso da colaboração como instrumento de pesquisa etnográfica crítica de sala de aula, como também é necessário o estudo mais sistemático dos macro sistemas que determinam as relações de sala de aula como a política escolar, as relações de poder, as estatísticas da fome e da miséria, a análise das relações entre a escola e sociedade mediada pela crítica sobre a justiça social, dentre outras. Estes estudos podem igualmente se realizar através de parcerias, obviamente com outros protagonistas sociais que desfrutem de igual importância para o entendimento da sala de aula e da escola – diretores, legisladores, administradores, gestores.

Sobre o significado da colaboração para pesquisadores e professores

Primeiro, sobre a colaboração entre professores e pesquisadores, deve-se notar que a colaboração significa para o pesquisador um salto qualitativo na busca do entendimento do significado da ação do outro. Em sua forma compartilhada ganhou uma nova dimensão, a da negociação do significado e da participação não invasiva, mas livremente consentida que como tal está imersa no comprometimento, na responsabilidade com a transformação da realidade cotidiana da sala de aula. Segundo, é igualmente necessário mencionar que ela não significa que a colaboração não foi um processo de alcance de pleno acordo entre participantes, nem foi o exercício de um acordo sobre metas e ações pré-estabelecidas mediadas pelas práticas curriculares ou pela organização funcional da escola. Ao contrário disso, foi uma negociação contínua e difícil, sobretudo dos diferentes pontos de vista entre os participantes, com o objetivo de compreender esses enfoques e melhorar a educação nas escolas.

Neste estudo apresentaremos dois exemplos nos quais buscamos a colaboração como estratégia de pesquisa. Durante o período de novembro de 1992 a dezembro de 1993, a equipe do “Projeto Fracasso Escolar” trabalhou na coleta de dados que

incluía, entre outros aspectos, estudos sobre a construção do fracasso escolar na sala de aula. Buscamos parcerias nas salas de aula, consideradas pelos gestores como problemáticas, e encontramos duas professoras dispostas a colaborar com a pesquisa. A nossa expectativa era trabalhar com classes da antiga primeira série, mas esta parceria voluntária só foi possível, coincidentemente, nas duas escolas estudadas, com professoras de quarta série. A da professora Nice, da Escola da Roça, que assim passaremos a chamar por tratar-se de uma escola rural no estado do Rio de Janeiro e a da professora Bárbara, da Escola da Favela, que assim foi denominada por estar localizada na cidade do Rio de Janeiro e atender a uma clientela de 99% de alunos da Favela da Rocinha. As duas professoras que participaram colaborativamente da pesquisa, informaram que nas suas classes o número de alunos fracassados seria de, no mínimo, 25%.

Diante do percentual apresentado pelas professoras quanto ao quantitativo de alunos em situação de fracasso a sala de aula passou a ser acompanhada sistematicamente pela equipe de pesquisa buscando explicações para a situação desses alunos. No entanto, a busca por tais explicações não teria sentido sem a participação das professoras, pois acreditávamos que elas não tinham a deliberada intenção de levar seus alunos ao fracasso e que os mecanismos que as levavam a isso eram a elas imperceptíveis. Nesse sentido, acreditávamos que a pesquisa em colaboração poderia tornar as explicações para o fracasso escolar mais visíveis para tanto para as professoras quanto para a equipe de pesquisa. Portanto, foi necessário o acompanhamento da produção do fracasso destes 25% dos alunos das classes e, através das ações pedagógicas, entender a natureza de uma predição tão drástica e, ao mesmo tempo, tão contraditória.

Ressaltamos que a colaboração em pesquisa requer, dentre outros requisitos, a atenção de ambas as partes para a realização de um trabalho efetivamente em parceria. Neste sentido, podemos destacar que a colaboração estabelecida com a Escola da Favela foi melhor estabelecida e bem sucedida. Na Escola da Roça por serem as visitas menos frequentes

do que na Escola da Favela a equipe não estabeleceu o mesmo nível de colaboração, não permitindo estabelecer uma relação de efetiva troca entre os pesquisadores e a professora. Portanto, o relato que se segue descreve a colaboração entre a equipe de pesquisa e a Escola da Favela na classe da professora Bárbara.

Relatos de campo sobre a colaboração entre pesquisadores e professores

Momentos de avanços e recuos marcaram este relacionamento colaborativo. Avanços quando nos aproximávamos (pesquisadores e professora) de uma parceria genuína, realmente colaborativa; recuos quando, temerosos da perda desta parceria tão importantes para nós, silenciávamos, diante das nossas próprias dificuldades em lidar com este novo tipo de relacionamento. Foram nestes momentos que os dilemas mencionados no início deste estudo ficaram mais evidentes. Um dos dilemas foi quanto a determinação dos procedimentos de pesquisa. De modo que nos questionávamos: Como poderíamos planejar com antecedência o contexto interativo que seria observado e que pudesse responder às questões maiores da pesquisa, se havíamos convidamos a professora como parceira desta observação?; Como continuar a senti-la como um objeto se ela era parte integrante da equipe de pesquisa?; Como poderíamos confiar na professora como sujeito agente do processo questionador da equipe? A necessidade de uma autoridade compartilhada era colocada em dúvida, pois não queríamos ser interpretados nem como “autoridades no assunto” nem tampouco gostaríamos de passar uma idéia de que estávamos “tirando o corpo fora” e deixando o professor sozinho como pesquisador. Neste contexto outra necessidade emergiu quanto a estabelecer limites para preservar a integridade de cada membro da equipe, membros inexperientes que interpretavam a resistência da professora como descontentamento pessoal com a equipe. Perguntávamos como posturas conflitantes, entre pesquisadores e professora, poderiam conviver em colaboração quando havia necessidade de negociação do significado da

ação pedagógica, para que se pudesse prosseguir na busca do entendimento do cotidiano de sala de aula. Estes foram dilemas e conflitos inerentes a posturas igualmente valiosas e tensões vividas continuamente na prática pedagógica pela professora e pela equipe de pesquisa.

A professora Bárbara é graduada e à época da pesquisa era aluna de um curso de pós-graduação. Um ponto comum entre ela e a equipe foi o interesse em pesquisa, condição necessária para o desempenho acadêmico da professora e que despertou seu interesse na pesquisa. No entanto, quando a equipe entrava em sala de aula, mesmo que sempre com consentimento prévio, era possível perceber uma expressão desagradável por parte da professora sendo a negociação de nossa presença em sala de aula um fator de estresse entre nós. A equipe preferia chegar cedo e permanecer todo o tempo, enquanto a professora preferia ter “um descanso” de nossa presença pelo menos uma parte do tempo de aula. Sempre que possível a professora adiava nossas visitas ou perguntava “será que eu ainda faço parte desta pesquisa?” quando inadvertidamente nos encontrava nos corredores da escola. Dentro deste clima de constante negociação do acesso e permanência da equipe em sala de aula aprendemos que é difícil não sermos considerados “espiões perigosos” da prática pedagógica, como se inerente ao papel de pesquisador estivesse o papel de delator dos erros do professor.

A professora sempre expressava uma atitude defensiva em relação às atividades programadas para os dias agendados para a pesquisa. Ela costumava comentar “eu estou dando isso hoje porque estamos um pouco atrasados com a matéria, não dá pra adiantar e eles ficam perdidos né!” Não raro ela explicava para a equipe “estes eu tenho que deixar de lado, pois você sabe eles não querem nada e eu tenho que investir naqueles que têm alguma coisa para trabalhar” (referindo-se ao grupo de 10 alunos entre os 42 da classe, que desde o último conselho de classe de 1992 haviam sido diagnosticados como “os problemas da classe” e haviam sido tomados como “um desafio” pela professora Bárbara para o ano letivo de 1994.

Foi em relação a este grupo que contraditoriamente os nossos conflitos (da equipe com a professora) mais se evidenciaram. Em abril, ela já demonstrava sinais de enfraquecimento na determinação de “converter” esses alunos a um status de “regulares” na classe. No primeiro conselho de classe, por exemplo, ela por várias vezes solicitou às outras professoras depoimentos que demonstrassem o quanto era difícil conseguir algum progresso com estes alunos, falando “você viu né Regina (professora da 3ª série), vocês são testemunhas que eu faço o que eu posso, mas eu não sou a palmatória do mundo, tem casos que eu não posso ajudar”. Em nenhum momento a professora discutiu com a equipe sobre sua estratégia de aula, considerada pela escola (diretores, orientadores, professores e alunos) como professora experiente, batalhadora, “boa professora”. Ela não questionava, assim como a equipe, se o que estava sendo realizado em sala de aula era importante para os alunos, se o fato de ela ter um grupo seletivo de “10 alunos problemas” era um consenso da classe. Diferente da equipe que considerava o ato de ensinar e aprender dialeticamente, ela entendia a tarefa de ensinar de forma dicotomizada da tarefa de aprender e considerava que a equipe de pesquisa estava ali para ensinar o que deveria ser feito ou aprender com o que ela fazia, descrever o sucesso dela em lidar com “os problemas” de forma enérgica e eficaz para a escola (manter os alunos “com dificuldades” longe da secretaria e ocupados “de alguma forma” na sala de aula).

A equipe, meio tímida ainda, esperava pacientemente que a professora tivesse “alguma dúvida” sobre a ação pedagógica em sala de aula, pois nós tínhamos muitas e estas foram silenciadas ora por medo de romper a parceria, ora por respeito ao ponto de vista da professora. A professora portava-se como que tentando ensinar à equipe de pesquisa o que é ser um “bom professor” para este “tipo de aluno”. O nosso objetivo era que ela formulasse algumas perguntas sobre o que estava acontecendo na sala de aula, alguma coisa que ela não compreendesse bem sua relação com os alunos e alunas e que explicasse o fracasso daqueles alunos, especialmente “os dez mais problemáticos”. A professora, por sua vez, parecia não ter dúvidas, ao contrário, falava com certeza que as causas do

fracasso escolar tinham a ver com o passado desses alunos em outras turmas, com outras professoras, escolas “diferentes,” com a origem pobre de suas famílias faveladas, com o desinteresse deles e dos pais pelas questões da educação e, especialmente, com a falta de uma “educação doméstica” voltada para a escola. Tinha muita certeza sobre sua eficiência, às vezes reconhecida e estimulada pela direção da escola, que embora não concordasse plenamente com seus métodos, reconhecia ser “um alívio” ter uma professora “disposta a enfrentar” uma classe como tantos “casos problemáticos.” A classe da professor Bárbara era de alunos repetentes. Somente 7 dos 42 alunos não eram repetentes, a média de idade era de 14 anos variando entre 12 e 17 e regularmente, esta classe tinha alunos na faixa etária de 10 e 11 anos.

Outro espaço observado na Escola da Favela foi o das reuniões do Conselho de Classe. Como as reuniões envolviam os demais professores e gestores da escola a presença da equipe foi igualmente negociada com os demais professores que permitiram nossa permanência. No Conselho de Classe do segundo bimestre um tema comum entre as outras classes da escola não foi mencionado pela professora Bárbara: vários professores reclamaram das brincadeiras ditas sexuais entre os alunos na escola e na sala. Os professores não descreveram os detalhes das brincadeiras indicando a necessidade de serem pensadas soluções para elas. Destacamos no comentário sobre as brincadeiras sexuais que a turma da Bárbara era composta por alunos de idade mais avançada e que, por esse motivo, poderiam ter mais problemas do que as outras com relação à sexualidade. A turma da Bárbara foi considerada pelos demais professores como um exemplo para as outras por saber como “lidar melhor com esses assuntos”, como afirmou a coordenadora pedagógica para o grupo durante a reunião.

Este fato fez com que a equipe sentisse a necessidade de estudar mais de perto os alunos da classe da Bárbara, acentuando ainda mais nossas relações conflitantes. Queríamos saber melhor como eles eram, o que faziam, como viviam, que conhecimentos tinham sobre a vida adulta: família, trabalho, diversão, sexo, droga, dentre outros estes eram os temas que

queríamos ouvir dos alunos. Bárbara ficou muito assustada com a proposta, chegando mesmo a impedir, por um tempo o nosso acesso à sala de aula e, em particular, aos alunos para a realização de entrevistas.

Diante da negativa de Bárbara pensamos, inicialmente, em distribuir um questionário, que foi vetado por ela por considerar os alunos “imaturos” para as questões nele propostas (especificamente aquelas que perguntavam sobre o conhecimento dos alunos em relação ao uso de drogas e sexo). Eliminamos o questionário e tentamos uma redação que versava sobre o tema “A vida de um menino na cidade do Rio de Janeiro”. A realização da redação foi consentida pela professora e solicitada aos alunos. Após o estudo das redações, solicitamos que a professora liberasse alternadamente os alunos para a realização de entrevistas. No primeiro momento, a “colaboração” por parte da professora foi dificultada pela desconfiança quanto ao que seria perguntando aos alunos. Ela, antes de liberá-los, os prevenia sobre as possíveis questões basedas no questionário que não aplicamos e sugeria algumas respostas, além de tentar controlar a formação dos pares de alunos que deveriam ir juntos para as entrevistas, o que, segundo ela, evitava combinações “desastrosas.” Ela falava: “estes dois juntos Deus me livre! É melhor separar, senão só sai asneira”. As entrevistas etnográficas permitiram que os próprios alunos falassem espontaneamente sobre suas vidas direcionando as perguntas a serem feitas. O desenvolvimento das entrevistas sem afetar o cotidiano da sala de aula permitiu o reestabelecimento da confiança entre a professora e a equipe de pesquisa que quando do término das entrevistas já não se importava mais com o fato. Aprendemos com as entrevistas que, ao contrário, do que havia ocorrido no Conselho de Classe, a turma da Bia também brincava das mesmas coisas que as outras, só que por temer punições conseguiram esconder o fato sem deixar vestígios. Descobrimos ainda que, como era de se prever, os alunos da Bárbara tinham experiência sobre sexo e drogas que não coincidiram com o perfil descrito pela professora. Bárbara evitava “esses assuntos” temendo aguçar a curiosidade dos alunos sobre tais assuntos.

Vale ressaltar que aprendemos muito na colaboração com a professora Bárbara. Ela, muitas vezes, mencionou sua desconfiança em relação ao uso que se possa fazer das informações obtidas em sua classe, pois de maneira geral o professor é visto como “o vilão que leva o aluno ao fracasso”, seja por “incompetência técnica” ou “descompromisso político”. No entanto, ela corajosamente permitiu que nossa equipe compartilhasse a convivência em sala de aula. Bárbara sabe que dentro de seus próprios limites ela é uma “professora” com todas as letras e desconhece o “por que” do fracasso de seus alunos. Aprendemos que tínhamos que ter a coragem que a Bárbara teve e, arriscar mais nesta parceria, já que fomos nós que a propusemos, que deveríamos ter confiado em nossa capacidade de negociar ao avaliar que perdemos com isso oportunidades mútuas de estudo e discussão. Foi somente no final do trabalho de campo que isso ficou mais evidente quando da participação no último Conselho de Classe.

Durante o último Conselho de Classe, Bárbara, como estava previsto desde o início do ano, “teve” que reprovar os “dez alunos problemas” e passou “maus bocados” perante o grupo de professores e gestores para manter-se coerente diante das decisões que tomara. Foi solicitado que ela considerasse algumas aprovações desses alunos. Entretanto, ela “consciente” do papel que desempenhara o ano inteiro (o de tomar conta e dar conta “dos alunos problemas”) informa ao grupo dizendo “bem, eu fiz o que pude, mas aprovar é fora do meu alcance, vocês me entendem, eles não sabem nada, como é que vão para a 5ª série assim, depois bate na mão de alguém que não me conhece vai pensar que eu não dei aula.” Diante do solitário papel de “carrasco” que lhe fora atribuído, não restou à equipe outra alternativa a não ser a de interferir em favor da professora. Neste momento tentamos ressaltar, com os dados das observações realizadas, a coerência entre o ato de reprovar os dez alunos e a prática que ela havia desenvolvido durante o ano letivo, quando os demais colegas só lhe exigiam uma postura rígida de controle da turma, sem levar em conta outros fatores que ora eram reivindicados pela direção como pontos fundamentais para a tomada de decisão sobre o destino daqueles

alunos. A professora, após ouvir nossa intervenção comentou “agora, sim, valeu, ganhei o meu dia, valeu a pena”. Para nós a fala de Bárbara representou, naquele momento, o reconhecimento de que ela tinha construído uma parceria genuína. Foi gratificante para a equipe de pesquisa perceber que a professora encontrou em nós um aliado.

Inúmeras passagens poderiam ser relatadas nas quais os limites do processo de colaboração convergiram e divergiram durante a realização do trabalho de campo, como indicam as categorias diálogo, confiança e risco que emergiram das análises do estabelecimento da colaboração entre a professora e a equipe de pesquisa.

O diálogo

Aprendemos com esta experiência que na pesquisa colaborativa o diálogo face a face é um componente indispensável para a construção de uma colaboração genuinamente de mútuo interesse. A conversa clara e aberta sobre as intenções, expectativas, opiniões e preocupações que envolvem o trabalho de pesquisa e a tarefa pedagógica do professor devem ser amplamente debatidas e compartilhadas, ora de forma sistemática e planejada, ora de maneira informal e espontânea em reuniões e conversas.

A experiência em pesquisa etnográfica evidencia que o pesquisador fica inibido tentando manter a postura de “não interferir no contexto” perdendo assim a oportunidade de aprofundar no entendimento do significado da ação do outro e cometendo assim erros de interpretação que podem perdurar durante muito tempo até que sejam detectados. Com este envolvimento aberto ao diálogo, o pesquisador pode evitar julgamentos precipitados recebendo a ajuda do professor e interpretando de forma mais coerente a natureza das suas ações cotidianas.

Pesquisadores e professores abertos ao diálogo promovem uma relação mais simétrica em termos de poder – relação pesquisador/pesquisado. Uma relação assimétrica de poder é

quase sempre inerente ao processo de pesquisar, impedindo com isso uma colaboração completa. Na entrevista etnográfica, por exemplo, o etnógrafo repete a fala do professor, parafraseando o entrevistado de modo a evitar a inclusão de conteúdos agendados pelo pesquisador e distantes do contexto do professor visando não interferir na resposta do professor. No entanto, em colaboração a agenda deve ser de ambos, que em diálogo, sistemático (entrevista) ou não, conversam e compartilham relatos de suas práticas profissionais. Neste caso, uma limitação quanto a não expressar sua própria opinião ou falar sobre sua própria experiência ficam liberadas, promovendo um diálogo no qual o compartilhamento de ideias tem igual peso na colaboração entre o professor e o pesquisador.

Confiança e risco

As categorias de análise confiança e risco no contexto do estudo sobre a colaboração aparecem juntas por seu caráter interdependente. Não há colaboração sem confiança. Esta de uma forma ou outra envolve riscos. A confiança pode estar relacionada ao fato de que o pesquisador sabe alguma coisa que o professor não sabe (geralmente o pesquisador tem maior grau de escolarização e não raro carrega o mito de ser “o cientista” e portanto aquele que “faz ciência”) o que pode sinalizar ao professor a possibilidade de ajuda, conselhos, soluções para os seus problemas. Porém, aconselhar professores sem este ter sido solicitado não é colaboração. De outra forma se os pesquisadores apenas se mantivessem calados e concordassem completamente com a agenda estabelecida pelos professores, esta atitude não seria colaborativa porque envolveria falsidade, seria um silenciar não autêntico de opiniões da equipe. Ambos, professores e pesquisadores, possuem peças do quebra-cabeça, mas as peças são diferentes. Portanto, temos que confiar no conhecimento mútuo sobre determinado tema também de interesse mútuo. O pesquisador, por sua vez, tem que confiar que o professor será fiel à parceria, que estará aberto às perguntas da pesquisa, que acredita que o professor sabe sobre sua prática, embora muitas vezes não tenha as informações arrumadas da

forma que o pesquisador as têm, confiar que o professor pode descrever e solucionar problemas que os pesquisadores não estavam atentos. O risco na confiança conduz a momentos de recuos e avanços, onde, às vezes, se tem certeza e em outras dúvidas sobre uma mesma ação ou procedimento. Como explicar que um professor consciente de sua tarefa de educador possa reprovar um aluno com base no mau comportamento deste alunos? Como confiar na certeza do professor sobre a sua prática quando este acredita ter um “aluno problema” e ao mesmo tempo usa de ironia durante quase todas as aulas de um ano letivo, demonstrando descaso pelo “problema deste aluno”? Discernimento sobre os problemas da escola, em geral, podem nos ajudar a conviver melhor com estes dilemas, mas nós não devemos esperar que mesmo um profundo discernimento irá promover um arranjo para as soluções dos dilemas da ação colaborativa na pesquisa. É preciso, definitivamente, conviver com os dilemas. Confiar no professor e na equipe de pesquisa que, através de uma colaboração mútua, compartilham suas certezas e incertezas contruindo a colaboração de forma genuína e duradoura.

Concluindo

Analisando as condições de desenvolvimento da pesquisa etnográfica crítica de sala de aula e suas limitações no âmbito da escola básica, concluimos que esta abordagem é um instrumento valioso nas investigações do processo de ensino e aprendizagem quando associadas a uma efetiva e genuína colaboração entre professores e pesquisadores. Acreditamos que este procedimento merece maior atenção daqueles que estão preocupados em investigar o contexto de sala de aula e as interações que nele se evidenciam, em especial as relações face a face. A contribuição da pesquisa em colaboração com o professor pode oferecer outras interlocuções para repensar a pesquisa do professor.

Referências

BOSTER, A. S. Toward a more effective model of research on teaching. **Harvard Educational Review**, v.53, n.3, p.294-308, 1983.

CAMPBELL, D. Collaboration and contradiction in Staff Development Project. **Teachers College Record** 90, 1988.

ERICKSON, F. Qualitative research on teaching. In: WITTOROCK, M. **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

LAMPERT, M. How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. **Harvard Educational Review**, n.55, p.178-194, 1985.

MATTOS, C. L. G. **Picturing school failure**: a study of diversity in explanations of educational difficulties of difficulties among rural and urban youth in Brazil. 1992. 268f. Thesis. (Ph. D. in Education) - Graduate School of Education, The University of Pennsylvania, Philadelphia. USA, 1992.

SILVA, T. M. N. **A Construção do currículo na sala de aula**: o professor como pesquisador. Editora Pedagógica Universitária, São Paulo, 1990.