

A PESQUISA DO COTIDIANO

SOLANGE PINO DE BARROS COELHO
Professora do Departamento de Ensino
Faculdade de Educação/UFPel

Inicialmente levantarei algumas idéias sobre a pesquisa qualitativa, com o objetivo de: retomar alguns tópicos apontados nas falas já apresentadas sobre *Ensino com pesquisa e Produção do conhecimento* e embasar as idéias que trago sobre a *Pesquisa do cotidiano*.

APESQUISA QUALITATIVA

A abordagem qualitativa de pesquisa é nova entre nós. Há apenas poucos anos ela vem sendo divulgada e trabalhada na área da educação, o que não significa uma rejeição sistemática a uma abordagem de pesquisa mais quantitativa - cuja influência foi muito forte entre nós até uma década atrás. Houve, entretanto - e vou tentar mostrar a vocês, um "desencanto" (se posso chamar assim), na área da educação, pelas formas anteriores de investigação dos fenômenos que ocorrem, em especial, na prática escolar.

Na área da pesquisa em educação utiliza-se, cada vez mais, a abordagem qualitativa de pesquisa, no sentido de tentar superar os problemas da escola brasileira hoje.

As idéias que vou apresentar podem ser compreendidas como uma revisão sucinta do assunto, onde tomarei de "empréstimo" aquelas que julguei mais significativas, entre os autores que consultei, especialmente Lüdke, André e Penin. Fiz um levantamento do referencial teórico que tem norteado esses trabalhos - tanto sobre a *pesquisa do cotidiano* como sobre a *pesquisa qualitativa*.

Revisei os escritos de vários autores brasileiros, europeus e norte-americanos, que têm feito trabalhos e pesquisas nessa área. Entre os autores brasileiros destacam-se, entre outros, Marli André, Menga Lüdke, Sônia Penin e Pura Lucia Martins, atualmente trabalhando na USP, PUC/RJ, UFMG, ... Em Pelotas, na Faculdade de Educação, estamos desenvolvendo algumas pesquisas, tentando trabalhar com essa abordagem qualitativa. A própria Pró-Reitoria de Graduação e Assistência também vem trabalhando com propostas nessa linha qualitativa e de abordagem do cotidiano, em estudos sobre os currículos dos cursos de graduação. Todas essas investigações, de modo geral, estão baseadas em referencial teórico retirado das propostas de Thiollent, Ezpeleta, Rockwell, Lukács, Lefebvre, Kosik, Giroux, Heller, Burbules, Enguita e outros.

O livro de Mariano Enguita *A face Oculta da escola* é especialmente interessante, pois, embora não trate da pesquisa, encara a questão da escola de uma forma que nos possibilita fazer uma crítica e uma análise de nossa própria condição de educadores.

Assim, em função dessas experiências que conhecemos, de algumas que nós mesmos estamos vivenciando e desse referencial teórico, reuni algumas questões que me pareceram importantes colocar.

Uma primeira questão seria: Como é mesmo que

costumamos pesquisar? Todos sabemos, inclusive aqueles que nunca participaram de uma prática de pesquisa, que este processo, de modo geral, dá-se pelo confronto entre determinados dados, informações, "evidências", que são coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento já construído sobre o mesmo - que é o referencial teórico (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). A esse confronto nós costumamos chamar de pesquisa, *na medida em que ele tem possibilidade de gerar uma nova proposta, de produzir um conhecimento novo*. E, quando falo novo, não quero me referir a um conhecimento inédito, mas novo naquela situação, naquela conjuntura, para aquele grupo de professores, para aquela escola, para aqueles alunos....

Então, na verdade, a pesquisa se faz, ou se tem feito, a partir de um problema, e este problema geralmente é fruto da incerteza, da inquietação, do espírito inquiridor de muitos de nós.

Esta concepção de pesquisa, então, nos remete a um segundo ponto: o caráter social da pesquisa. A pesquisa tem uma dimensão social que não pode ser esquecida e que é muito importante se se pretende investigar o cotidiano da escola. Tanto a pesquisa como o pesquisador estão inseridos no seu tempo. Os pesquisadores estão comprometidos com a sua realidade histórica; estão mergulhados nessa realidade, mesmo que pensem que não estão. Nessa perspectiva, a construção da ciência é um fenômeno social por excelência. Portanto, a pesquisa não se realiza acima da esfera das atividades comuns que envolvem o ser humano, acima daquilo que o professor faz: ou ela está aí inserida ou não vai realmente servir, não vai construir nada de novo, pelo menos na esfera do que estamos falando, que seria a esfera educacional.

É muito comum encontrarmos entre nós, professores, a concepção de pesquisa como uma atividade para "eleitos" e escolhidos. Vista dessa forma, ela é colocada "acima" da situação que está acontecendo, de fora, "vendo" a situação. Entretanto, a nossa posição é exatamente oposta a esta; vê a pesquisa colocada dentro das "atividades normais do profissional da educação." É uma proposta de tentar aproximar a pesquisa da vida diária do professor, fazendo com que esta pesquisa seja e tenha um caráter enriquecedor ao trabalho docente. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.2)

Acredito que só poderá haver melhoria da qualidade da aprendizagem, quando o processo de ensino tiver uma vinculação com pesquisa, com investigação, com dúvida, com incerteza. Assim, acreditamos que, enquanto não pesquisarmos o cotidiano da escola, o seu dia a dia, dificilmente nós poderemos transformá-la, modificá-la consequentemente. Por isso é preciso desmistificar esta representação que encara a pesquisa como um privilégio de algumas pessoas.

Um terceiro ponto que trago diz respeito à necessidade de reconhecermos que a pesquisa é uma atividade humana por isso carregada de subjetividade. Em uma determinada pesquisa encontramos todos os valores defendidos pelo pesquisador, todas as suas preferências, seus interesses ... os princípios e os pressupostos que ele usou para escolher aquela pesquisa e não outra. Na verdade, todas estas questões orientam o pesquisador para, a partir de sua visão de mundo, direcionar a pesquisa. Direcioná-la norteando a abordagem que ela vai ter, que pessoas ele vai investigar (por que estas sim e outras não?). Há uma subjetividade inerente à pessoa humana, que está acontecendo no momento da pesquisa e nós não podemos simplesmente negar que esta subjetividade ocorra.

Um outro aspecto importante a destacar é que, por muito tempo, os estudos dos fenômenos da educação se pautaram pelos "modelos" que serviram ao desenvolvimento das ciências físicas e das ciências naturais, "(...) *na busca da construção de um conhecimento científico de seu objeto*". (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.3). Portanto, o fenômeno educacional tem sido pesquisado considerando esse paradigma. Ele tem sido estudado:

a - como se esse fenômeno pudesse ser isolado, da mesma forma que a gente estuda um fenômeno físico.

b - decompondo-o nas suas variáveis, isolando-as e acreditando poder estudar a influência destas variáveis no fenômeno, separadamente. Mais ainda, acreditando que após consolidarmos os resultados nós teremos a totalidade do conhecimento do fenômeno (essa também é uma concepção muito comum na análise das pesquisas). Entretanto, é preciso reconhecer que são pouquíssimos os fenômenos na área da educação que podem ser submetidos a esse tipo de abordagem. Pela própria natureza do processo educacional isso dificilmente pode acontecer.

c - acreditando-se na possibilidade de separação entre o sujeito investigado, o pesquisador e o objeto de investigação; o sujeito e o objeto - SEPARADOS, e o investigador no meio, garantindo uma perfeita objetividade. Desta forma, o pesquisador afastado do fenômeno e do fato investigado (longe da escola, por exemplo), consegue ser "objetivo", consegue entender o que está acontecendo, consegue ser isento, neutro, não tomar partido entre as posições de A, B ou C dentro da escola, mesmo desconhecendo como se dá, no clima institucional, toda essa trama de relações. Entretanto, nós sabemos que, ao visitar uma escola, ou uma sala de aula, os "fatos" não vão aparecer "gratuitamente" ao pesquisador e nem o pesquisador vai até a escola despido de seus valores, princípios, visão de mundo ...

d - Acreditando-se na *imutabilidade* dos fatos, como se um fenômeno por nós investigado passasse a ter, ao concluir-se a investigação, um caráter permanente, passando a fazer parte do conhecimento "definitivo" da ciência sobre aquele assunto. A *generalização* dos dados de pesquisas pode apresentar problemas dessa natureza. Na verdade, sabemos que o fenômeno educativo tem um caráter muito mais dinâmico do que permanente, que ele é situado historicamente, e que pesquisas feitas hoje em escolas públicas certa-

mente podem ter parâmetros semelhantes - porque a instituição "escola" tem características comuns - mas podem ter resultados bem diferentes umas das outras. Da mesma forma, outra pesquisa feita em uma mesma escola pública daqui há cinco anos, daqui há dois anos, pode apresentar conclusões diversas das atuais. Porque é uma situação histórica diferente, os professores que estarão lá possivelmente serão outros. Na verdade, a escola é uma realidade muito complexa, que não pode ser isolada do contexto social mais amplo.

e - Acreditando-se na *causalidade* estreita entre as variáveis ou entre os fenômenos. Isto é, acreditando que uma variável independente tem um efeito linear na sua relação com uma variável dependente; que podemos isolar "A" e afirmarmos que "A" provoca "B". Entretanto, do ponto de vista do processo da educação, o que nós vemos é exatamente o contrário; há uma multiplicidade de ações, inúmeras variáveis agindo e interagindo, todas ao mesmo tempo. Então, para que nós tenhamos acesso à realidade da escola, conheçamos como é o cotidiano de uma escola, de uma sala de aula, nós não podemos isolar esta sala de aula da escola onde a mesma está inserida e trabalhar, pesquisar essas questões isoladamente, se elas, na verdade, são uma teia de múltiplas variáveis.

Assim, em virtude da inadequação desse paradigma positivista para a pesquisa na educação, começaram, nos últimos dez anos, a ser apresentadas questões novas, que, como diz Rubem ALVES, (...) *vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional*, isto é, a prática realmente estava apontando problemas, para os quais a gente não tinha formas - pelo tipo de pesquisa, pelo paradigma de pesquisa que se usava, para responder. *Por outro lado, também estas questões novas, foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa*. Rubem ALVES diz que esta nova atitude de pesquisa (...) *coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça. É preciso saber de que lado estamos* (ALVES, apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.7). Na verdade, esta é uma pesquisa que encara a questão da subjetividade do pesquisador, quer dizer: ele escolheu aquele tipo de pesquisa porque ele tem um interesse especial "nisso", o referencial teórico que ele traz é um referencial teórico que o levou, junto com a sua prática, a escolher aquele tipo de pesquisa e não outro. Esta subjetividade precisa ser encarada e explicitada. No corpo do trabalho isso tem que ser colocado, pois essas decisões precisam ficar claras no processo de pesquisa.

Então, na pesquisa educacional, nesses últimos dez anos, surgiram: a pesquisa-ação, participante, participativa, emancipatória ... Começou-se a utilizar a pesquisa etnográfica - muito usada nos estudos antropológicos, através de métodos como o estudo de caso, originado na pesquisa psicológica. Essas propostas alternativas de investigação na área da educação vêm na tentativa de trabalhar as questões da prática escolar, do cotidiano da sala de aula e da escola, numa perspectiva mais ampliada, no sentido de termos um maior aprofundamento desses tópicos, de forma a possibilitar transformações na realidade; intervenção naquilo que está sendo

estudado. Por outro lado, esse objetivo de analisar uma determinada realidade com maior profundidade, coloca num plano secundário a preocupação com grande amostras e com a necessidade de generalização dos dados, mais específica das pesquisas de cunho quantitativo.

Acredito ser importante destacar que, na pesquisa de abordagem qualitativa e de investigação do cotidiano, não é possível trabalharmos com um grande número de sujeitos e, por isso, precisamos ter muito cuidado com as generalizações dos resultados. Isto se dá porque, nessa abordagem de pesquisa há um número muito elevado de dados a serem analisados de acordo com critérios qualitativos, o que demanda aprofundamento, "mergulho" na análise dos resultados.

Pode-se constatar, conforme afirmam LÜDKE e ANDRÉ (1986, p.8), que (...) *na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino*. Na verdade, se fizermos um estudo sobre as pesquisas que investigavam o ensino até bem pouco tempo atrás, observaremos que essas pesquisas tratam mais de questões instrucionais, numa abordagem mais tecnicista - com forte influência behaviorista e/ou funcionalista, em detrimento de uma concepção mais qualitativa, de uma análise mais dialética dos fenômenos educacionais. As mesmas autoras consideram que o ensino seria a raiz de todas as questões, quer dizer: é a investigação do ensino que a pesquisa precisa atacar mesmo, de frente, porque, na verdade, os pesquisadores da área devem à educação alguma resposta neste sentido; de melhoria da qualidade do processo de ensino.

APESQUISADO COTIDIANO

Se desejamos compreender a escola e os múltiplos processos que nela acontecem, precisamos nos aproximar do seu cotidiano, entrar em um contato direto e o mais prolongado possível com a escola.

Normalmente essas pesquisas se dão em um semestre, no mínimo, dentro da escola. Nesse processo de compreensão e análise do cotidiano escolar, deve-se ter como meta o estudo dessa realidade microsociedade que é a escola, mas sem esquecer todas as determinações sociais mais amplas: a relação que a escola tem com a sociedade, com o modo de produção capitalista que aí está, sendo, portanto, escola capitalista que ela é, dentro desta sociedade.

A análise do cotidiano escolar deve ser feita através desses parâmetros, mesmo que o foco principal do estudo seja a escola por dentro; o cotidiano de vida que ela tem. Então, para isso, é preciso tentar entender a "história" daquela escola, ou daquela classe, ou daquela série, perceber e apreender os avanços e recuos que estão constantemente ocorrendo dentro dela. Isso porque há fenômenos que ocorrem na instituição ESCOLA como um todo, mas que podem mostrar-se de forma diferente de escola para escola. Como exemplo temos, em nosso sistema estadual, a eleição de diretores, que é comum a todas as escolas; entretanto, conforme os avanços e/ou recuos que resultaram desse processo de democratização da administração escolar, o cotidiano de cada escola se mostrará de forma diferenciada,

Uma categoria importante no estudo do cotidiano escolar seria compreendermos como se configura o clima

institucional da escola. Isto significa saber, entre outras coisas: onde a escola está localizada, que tipo de aluno ela tem, que tipo de professor ela tem, como se dá o trabalho dos diferentes órgãos existentes no interior da escola, como esses órgãos se relacionam, que projeto pedagógico a escola têm, como a comunidade escolar encara as questões relativas às normas escolares, como se dá a relação pedagógica na sala de aula... Há pesquisas do cotidiano, por exemplo as que trabalham com a alfabetização, que estudam uma determinada sala de aula (ou duas) permanecendo um ano letivo com aquela turma. Nessas situações, então, é necessário trabalhar com a "história de vida" de cada sujeito, que é quem está construindo o cotidiano da prática escolar daquela turma de alunos.

KOSIK (apud André, 1987) faz uma afirmativa dizendo que (...) *os homens agem dentro da situação dada, e na ação prática conferem um significado a esta situação*. Daí a importância em se estudar os sujeitos que vivem a situação investigada - a escola - enquanto participantes do processo de construção do seu cotidiano, para que possamos perceber que um não existe sem o outro, porque, na verdade, as contradições que há entre eles é que realmente dão unidade à prática escolar. É preciso, então, que nós conheçamos, com precisão, a natureza das práticas escolares e dos processos desenvolvidos no seu cotidiano. Quem está hoje envolvido na análise da escola ou está preocupado com a questão da educação precisa conhecer A ESCOLA na sua cotidianidade.

PENIN (1989, p.17), apoiando-se nas idéias de LEFÈBVRE, afirma que é muito importante o conhecimento da vida cotidiana porque (...) *tudo aquilo que se produz e constrói nas esferas superiores da prática social, deve mostrar a sua verdade no cotidiano*. Assim que, transpondo para a questão da escola, pode-se inferir que decisões institucionais, tanto de nível burocrático como de cunho pedagógico só serão efetivadas se elas mostrarem a "sua verdade" na prática cotidiana de cada escola. Aqui estão postas, por exemplo, as questões dos planos de ensino, das normas e dos regimentos escolares... enfim, todas as decisões que são encaminhadas através de diferentes níveis só vão se mostrar verdadeiras ou não no cotidiano da prática escolar. Inclusive parece-nos que não há outra forma de verificar essas práticas.

Então, não obstante terem as escolas, como instituições, características em comum, na verdade cada escola é singular, porque o seu cotidiano é construído e é transformado pela ação dos sujeitos que estão presentes lá.

A escola, da mesma forma que outras instituições, também assume os valores dos avanços tecnológicos, da "modernidade". Entretanto, a escola, por excelência, assumiu a questão da técnica, numa tendência pedagógica que conhecemos como tecnicismo, que se tornou predominante (incluindo a abordagem economicista da educação), especialmente no fim dos anos 60 e durante toda a década de 70. É preciso destacar que o tecnicismo foi responsável por toda uma mudança na organização escolar. A entrada dos especialistas nas escolas, por exemplo, facilitou a fragmentação do processo educativo e o empobrecimento da prática docente na maioria delas, tornando-se a escola, em todos os seus níveis, burocraticamente organizada.

Conforme PENIN (1989, p.21), o (...) *cotidiano escolar é a base da instituição estatal sobre a qual esta procura programar a produção*. Considerando esta afirmativa nós

não podemos fugir a esta questão: há, na verdade, uma "produção programada" que também atinge a escola, mesmo a escola sendo considerada como não produtiva dentro da concepção de trabalho. Quando analisamos o cotidiano da escola podemos observar situações que correspondam ao cotidiano programado, mas também observamos comportamentos e atitudes de sujeitos da comunidade escolar que se caracterizam mais como mecanismos de resistência à programação desse mesmo cotidiano.

Por isso acreditamos ser a partir da contradição do próprio cotidiano vivido pela escola pública (nela inserido de forma programada) que surgirá, pela própria força desse cotidiano, uma proposta em contraposição ao cotidiano programado, impondo, então, um critério de mudança dessa produção. Por exemplo: quase todas as pesquisas que analisam o cotidiano escolar, hoje, no Brasil, têm mostrado as marcas da contradição que aparece dentro da escola, através dos movimentos de "dominação" e de "resistência" que permeiam as relações das pessoas que estão dentro da instituição escola; entre professores, alunos, pais, funcionários ...

Estamos concluindo, em nosso Curso de Especialização em Educação, uma pesquisa (SMOZINSKI, 1990) que investiga os mecanismos de poder em uma escola pública de 1º grau daqui de Pelotas (1) e essas questões igualmente aparecem, da mesma forma que em pesquisas realizadas em São Paulo, no Rio, em Minas Gerais ... No caso específico de nosso estudo, envolvendo mecanismos de poder, essa categoria aparece muito vinculada às normas escolares estabelecidas, à questão da disciplina, podendo-se constatar como diferentes ações, posturas e formas de agir são utilizadas como instrumento de dominação ou como resistência à dominação imposta pela escola, como uma instituição autoritária que é.

Enfim, essas contradições convivem num mesmo cotidiano. Mas esse cotidiano não se faz sem uma lógica. Assim, para compreendermos o cotidiano de uma escola, nós precisaríamos responder a, pelo menos, duas questões: como é que o cotidiano estabelece seus critérios de mudança? quais são esses critérios de mudança que serão estabelecidos?

Por isso, para conhecermos a vida escolar cotidiana é necessário apreender suas características e as suas manipulações. Para apreender as suas características há várias propostas de levantamento de categorias de análise do cotidiano, a partir do que os próprios instrumentos de coleta de dados vão nos dar. Entretanto, o levantamento dessas categorias ou desses indicadores estarão sempre baseados em algum referencial. A proposta que trago hoje é de LEFÈBVRE referenciado por PENIN (1989, p.22-6). Nesta proposta o autor indica um conjunto de fatores que aparecem na análise do cotidiano - e que têm sido usados também na análise do cotidiano escolar.

A cada um deste conjunto de fatores, chamados fatores do cotidiano sempre correspondem outros fatores, chamados fatores de oposição ao cotidiano.

São 3 os fatores do cotidiano colocados por LEFÈBVRE:

- fatores homogeneizantes;
- fatores de fragmentação;
- fatores de hierarquização.

O primeiro grupo de fatores do cotidiano corresponde aos fatores *homogeneizantes* e os mecanismos e movimentos que aparecem em oposição a estes são aqueles fatores que buscam a *diferença* e não a homogeneidade.

O segundo grupo de fatores do cotidiano corresponde aos fatores de *fragmentação*, isto é, tudo o que fragmenta o trabalho escolar, que provoca um trabalho parcelado ... Em contrapartida, o fator de oposição que corresponderia a este seria aquele que busca a unidade, em especial no trabalho docente.

O terceiro grupo de fatores do cotidiano corresponde aos fatores de *hierarquização* e, em oposição a este estariam aqueles fatores que buscam a igualdade.

Esse é um exemplo de categorias para a análise do cotidiano e de suas contradições, se nós quisermos apreender as características desse cotidiano.

Para apreendermos suas *manipulações* é preciso que a gente examine o que tem sido denominado de representações dos sujeitos cotidianos. Quer dizer: é preciso examinar as *representações* que as pessoas fazem sobre os acontecimentos de seu cotidiano, a forma como elas fazem a representação do que vivem, como lhes parece que esse cotidiano é.

Assim, de acordo com LEFÈBVRE, o cotidiano de cada coisa é acompanhado de representações que vão mostrar qual é o papel que esta determinada coisa ou este fenômeno têm. Todos nós temos uma representação para o papel do diretor da escola, do especialista, do funcionário que está na portaria, do que trabalha na secretaria, do aluno ... Por exemplo, estou desenvolvendo um trabalho com os alunos da Pós Graduação em Educação, na disciplina de Metodologia de Ensino, neste semestre, onde eles foram fazer observações e entrevistas em classes de pré-escola, 1º, 2º e 3º graus. Especialmente aqueles professores das séries iniciais que foram entrevistados e observados, quando falam de sua prática pedagógica, evidenciam uma representação muito interessante: eles dizem que um dos problemas que enfrentam em seu cotidiano na sala de aula é que "as crianças não têm limites"; "as crianças são agitadas demais"; "as crianças não ficam quietas"; "as crianças não se sentam" ... Isto é toda uma representação que eles fazem da realidade de seus alunos, pois, na verdade, essas são atitudes comuns, normais, para os alunos que eles têm, cujas idades variam entre 5 e 8 anos. A palavra "limites" foi usada por mais de uma professora; "as crianças não vêm com limites de casa", "eles não têm limites". Isso, na verdade, é um limite para o professor, que não consegue encarar a questão da "agitação" como uma coisa natural para aquela idade e, a partir daí, desenvolver um processo de trabalho consentâneo com essa situação.

Quando estudamos o processo de formação das representações é importante atentar para o fato de que elas se fundamentam entre o "vivido" e o "concebido" (PENIN, 1989, p.27). Quer dizer, o concebido, que seria o ideário que a gente tem - que vai mudando conforme o tempo, e o vivido, que é realmente a vivência cotidiana. Por isso é preciso termos o maior número possível de informações - depoimentos, falas, documentos ..., para que a gente possa fazer uma análise consistente das representações, podendo distinguir aquelas representações que contêm um viés muito forte - que refletem distorções na apreensão dos fenômenos coti-

(1) Pesquisa concluída em 1990.

dianos, daquelas que realmente podem ser consideradas como as representações que a maioria dos sujeitos faz.

COMO PESQUISAR O COTIDIANO DA ESCOLA

Para finalizar, uma última questão. Como pesquisar esse cotidiano? A origem da pesquisa do cotidiano que cada um de nós possa vir a fazer é colocada a partir de uma problemática geral. Nós certamente teremos um problema geral de pesquisa ou um foco de trabalho, apoiado, é claro, em um referencial teórico. Mas, numa pesquisa de abordagem qualitativa tanto esse referencial teórico quanto essa problemática geral vão se afunilando conforme o desenvolvimento da pesquisa. Isto se entende porque, conforme a gente vai até a escola e começa a compreender seu cotidiano, as coisas vão se tornando mais claras. Concomitantemente ao trabalho de coleta de dados começamos a perceber o que é necessário reforçar no referencial teórico, o que precisamos estudar mais aprofundadamente. Essa é uma das características dessa abordagem de pesquisa, que permite esse trabalho de ir aprimorando a investigação a partir de discussões sistemáticas do grupo de pesquisadores, dos pesquisadores com seus pares e com o pessoal da escola investigada,

... Além dessa rápida fala sobre o "modus operandi" desse tipo de pesquisa, gostaria de destacar alguns pontos sobre a coleta de dados. A coleta de dados dá-se tanto a nível quantitativo quanto qualitativo. O nível quantitativo refere-se à necessidade de conhecermos dados sobre a escola, seus alunos, suas normas e regimento, sobre a sua comunidade, entre outros relacionados às questões de pesquisa, para que se possa fazer, na análise desses dados, o devido "cruzamento" dessas informações com o que diz a fala dos sujeitos. Muitas vezes nós encontramos determinados depoimentos que não vão corresponder à realidade. Conseqüentemente, com relação a coleta "qualitativa" dos dados, é necessário que tenhamos muitos depoimentos, falas, registros de observações, entre outros, que nos permitam trabalhar com uma análise mais rigorosa, objetivando ao máximo essa análise, afunilando, por vezes, as próprias questões de pesquisa.

Os instrumentos mais utilizados neste tipo de investigação são: observações, entrevistas e análise de documentos. O conteúdo e a forma dessas observações e/ou entrevistas terão maior ou menor estruturação conforme já tenhamos, ou não, as categorias de análise, em diferentes momentos da pesquisa. Um aspecto muito importante é a forma de registro do conteúdo das observações e das entrevistas; temos que procurar trabalhar com o registro, sempre que possível, dos diálogos, das falas - para objetivar ao máximo nossa própria representação. Precisamos registrar o que as pessoas dizem sobre a sua realidade para que a gente possa confrontar com os dados quantitativos que temos e com as falas de outras pessoas.

Este trabalho geralmente dá-se através da análise de conteúdo e da análise do discurso que são técnicas bastante trabalhadas em pesquisas de abordagem qualitativa.

Assim que, da análise dos dados, nós procuraremos extrair:

- quais as tendências mais evidentes naquelas falas e em todo material coletado, relativamente às questões de pesquisa;
- em quais direções apontam as respostas que os sujeitos nos dão, de forma mais acentuada;
- e, ainda, que alternativas aparecem na análise dos dados, que perspectivas nos permitem responder às questões que geraram o estudo.

Para decidirmos sobre estas questões, quer dizer: qual é a tendência mais evidente, qual a direção mais acentuada, qual a alternativa mais promissora é preciso que o grupo envolvido na pesquisa realize um confronto sistemático, constante, do que ele está apreendendo durante a pesquisa com a proposta inicial e com os pressupostos teóricos. Esta tarefa pode ter como conseqüência a modificação da proposta inicial, em alguns pontos; o que deve ser assumido pelo grupo e explicitado no relatório final.

Para concluir esta fala sobre pesquisa do cotidiano eu gostaria de resumir dizendo que, durante todo o processo de pesquisa há, no mínimo, quatro pontos que são fundamentais:

1º - a delimitação progressiva do foco do estudo, isto é, mesmo que a gente tenha uma problemática geral e levante questões, perguntas, este foco vai sendo delimitado progressivamente.

2º - a revisão continuada da literatura, o que é muito importante.

3º - a testagem das inferências junto aos sujeitos. Geralmente é bastante significativa essa questão, que envolve todo o processo de representação. É importante que se teste isso, pelas respostas que os sujeitos dão, cruzando umas informações com outras, voltando aos sujeitos com novas perguntas, usando a técnica de "triangulação" dos dados.

4º - a discussão entre o grupo de pesquisadores. Sempre que possível esse grupo deve ser multidisciplinar (de universidade e escola, de mais de uma escola ...) Essa discussão é importantíssima na medida em que a gente acredita que um dos critérios do processo científico é a discutibilidade, pois todas as coisas têm que ter a possibilidade de serem discutidas em profundidade, para que se possa verificar se existe consenso sobre determinado ponto, se não existe, que posições temos que tomar, que caminhos precisaremos derivar daí.

Enfim, esta é a provocação que pensei em trazer a vocês sobre a pesquisa do cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de . A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.27, p.84-92, set. 1987.
- LEFÈBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México:Fondo de Cultura Económica, 1983.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. . **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo:E. P. U., 1986.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção.** São Paulo:Cortez, 1989.

SMOZINSKI et al. **Os mecanismos de poder e a prática pedagógica na escola pública de Pelotas.** Pelotas:UFPe/FAE, 1990.

UNITERMOS: Pesquisa Científica; Educação; Ensino.