

“NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PEDRA”: DIFICULDADES EPISTEMICAS NA PESQUISA DE CAMPO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Jurandir Gonçalves Lima (UFPI)¹
<jurandirlima@ufpi.edu.br>

RESUMO

O exercício da pesquisa no campo educacional em pesquisadores mais experientes apresenta-se como atividade complexa e cheia de possibilidades que empreendem surpresas ao pesquisador no “decorrer” do percurso da pesquisa, imagine o “estrago” que estas “surpresas” podem fazer em pesquisadores iniciantes, sobretudo em estudantes de graduação. Este artigo objetiva alertar pesquisadores “de primeira viagem”, aqueles em formação inicial como no caso das graduações, na tomada de alguns cuidados no decorrer da pesquisa para que possam evitar alguns “prejuízos”, às vezes, irrecuperáveis, sobretudo na disposição dos dados já levantados. Metodologicamente o artigo descreve nossa trajetória na realização da pesquisa bibliográfica e empírica no decorrer do curso de mestrado em educação da UFPI, no entanto, a socialização destas experiências estão voltados para todos os(as) estudantes da graduação, já que os mesmos, em tese, estão se submetendo às suas primeiras experiências com a pesquisa acadêmica. Nele descrevemos os “acidentes” e “incidentes” que de alguma forma nos empreendeu algum nível de dificuldade de superação, mas que ao final, nos possibilitou construção de aprendizado, nos possibilitando algum nível de experiência frente à pesquisa de campo. No campo da construção dos dados empíricos este artigo serve como um “alerta” a determinadas situações que podem surpreender o “*new*” pesquisador, sobretudo, aquele em formação inicial da graduação. Por nossa experiência, dependendo das ferramentas que o pesquisador venha a utilizar no decorrer de seus estudos, alertamos que em pesquisa na preservação de dados levantados, cuidados em excesso nunca é demais.

Palavras chave: Pesquisa em Educação. Pesquisa Bibliográfica. Metodologia da Pesquisa.

Introdução

Os elementos de ordem epistêmicas expostos neste trabalho é resultado de nossas dificuldades teóricas e metodológicas encontradas no Mestrado em Educação, e compreendem dificuldades encontradas na construção e preservação dos dados da pesquisa, desde os créditos das disciplinas obrigatórias até a fase de créditos de pesquisa (empírica). Embora estas experiências tenha como campo de observação nossas experiências como pesquisador na pós-graduação, seu objetivo central é levar alunos da graduação, sobretudo em pedagogia, portanto, em formação inicial, a tomarem cuidados elementares mais essenciais no trato metodológico dos dados produzidos no decorrer de suas pesquisas acadêmicas. Seu público alvo, portanto, são estudantes da graduação, pesquisadores em formação, iniciantes ou experientes, sobretudo os primeiros, a adotarem medidas mínimas de segurança para com os

¹ Graduado em História, Mestre em Educação, professor do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPI, pesquisa as práticas pedagógicas dos professores da escola básica e atua em pesquisas que envolvem História e História da Educação nos cursos de Licenciatura, dentre eles a Pedagogia. <jurandirlima@ufpi.edu.br>.

dados levantados e construídos no decorrer de suas pesquisas, para que previnam-se de eventuais perdas, destruição ou violação dos dados levantados nas pesquisas acadêmicas.

Considerando que os alunos de graduação estão constantemente se submetendo a atividades de pesquisa em varias disciplina até chegarem à produção do trabalho de conclusão de curso, estamos propondo a todos os alunos da graduação e das pós-graduações reflexões em torno do nosso contributo neste texto.

Dificuldades Epistêmicas na Pesquisa de Campo em Contextos Educacionais

A que surpresas os pesquisadores iniciantes ou experientes podem estar submetidos quanto à segurança dos dados levantados ou construídos no decorrer das suas pesquisas? Com este questionamento damos inicio às nossas reflexões em torno dos “acidentes” de percurso que podem marcar “negativamente” nossa carreira como pesquisador, assim como também compreender “riscos” a muito tempo de atividades já realizadas em pesquisas acadêmicas.

O exercício da pesquisa no campo educacional em pesquisadores mais experientes apresenta-se como atividade complexa e cheia de possibilidades que empreendem surpresas ao pesquisador no “decorrer” do percurso da pesquisa, imagine o “estrago” que estas “surpresas” podem fazer em pesquisadores iniciantes. Este artigo objetiva alertar pesquisadores iniciantes na tomada de alguns cuidados no decorrer da pesquisa para que possam evitar alguns “prejuízos”, às vezes, irrecuperáveis, sobretudo na disposição dos dados já levantados. Metodologicamente o artigo descreve nossa trajetória na realização da pesquisa bibliográfica e empírica no decorrer do curso de mestrado em educação da UFPI no biênio 2008/2009. Nele descrevemos os “acidentes” e “incidentes” que de alguma forma nos empreendeu algum nível de dificuldade de superação, mas que ao final, nos possibilitou construção de aprendizado e experiência frente à pesquisa de campo. No campo da construção dos dados empíricos este artigo serve como um “alerta” a determinadas situações que podem surpreender o “new” pesquisador. Por nossa experiência, dependendo das ferramentas que o pesquisador venha a utilizar no decorrer da pesquisa, cuidados em excesso nunca é demais.

De todos os textos produzidos para o nosso relatório da dissertação com vistas à obtenção do título de “Mestre em Educação” -, levando-se em consideração o teor a ser debatido e analisado de acordo com o que foi proposto como objetivo e descrito em seus tópicos ou subtópicos -, considero este “fragmento de texto” e o “capítulo de análise dos dados da pesquisa de campo”, se não os preferidos, mas pelo menos, os que mais nos

identificamos na sua elaboração e construção. *Este*, porque trata exatamente das nossas andanças pelos - que consideramos -, “tortuosos” e “espinhosos” caminhos da pesquisa de campo em educação. *O outro*, não só porque nele descrevemos os dados levantados nas narrativas professorais obtidos e construídos nas entrevistas e nos diários narrativos de aula, mas, principalmente porque, em partes daquelas narrativas nos identificamos pessoalmente, pois, também somos professor do mesmo nível de ensino que pesquisávamos e, certamente, parte das narrativas ali encontradas podem ser entendidas como nossas também. E nos dois casos, por conta da relativa “autonomia” com que descrevemos o que compreendemos a respeito dos fatos/fenômenos/processos que nos dispomos a analisar, sem, necessariamente, ter que nos referenciar em algum autor, mesmo que o tenhamos feito de forma indireta.

Os Tortuosos e Espinhosos Caminhos da Pesquisa de Campo

A nossa pesquisa propunha buscar compreender as concepções de ensino e de aprendizagem nos professores de história atuando no ensino médio na escola. Para atingirmos tal propósito, passamos a buscar nas práticas pedagógicas dos nossos interlocutores tais concepções. Deste estudo fizeram parte inicialmente seis professores(as) efetivos(as) da rede pública estadual, atuando na escola “Zacarias de Góes”, mais conhecido da sociedade teresinense como “Liceu Piauiense”. A pesquisa foi realizada a partir da aplicação dos seguintes instrumentais de construção de dados: um questionário de caracterização da escola e de definição do perfil dos atores interlocutores; a entrevista semi-estruturada e “diário” narrativo de aula, que privilegiava a captação de dados qualitativos, embora no caso do questionário de perfil dos professores conste ali informações de caráter quantitativo, mas sempre com vistas a produzir dados de natureza qualitativa.

A construção deste “fragmento textual” consiste na nossa narrativa diante dos dilemas e situações vivenciais encontradas no campo de pesquisa e teve como instrumento na sua produção as anotações do nosso “diário de campo”. Diário este, que funcionou, como confidente nos nossos momentos de angústia e de incertezas dentro do campo empírico, possibilitando-nos o registro de várias situações *sui generis* da nossa pesquisa passo a passo. Nele, privilegiamos como elementos principais de análise, as situações inusitadas e inesperadas, sobretudo aquelas que de alguma forma, nos impuseram dificuldades no

andamento do nosso trabalho no campo da pesquisa educacional. Pois, foi sobre as reflexões de *como* superar esses “percalços” que nos surgiu a idéia de construir este texto.

O nosso diário de campo que até então tinha o objetivo de nos colocar “esclarecidos” diante do que vinha ocorrendo e do que podia acontecer (agendamento) no campo de pesquisa, acabou ele próprio se transformando em uma de nossas fontes de informações/dados, e agora damos formas a estes dados no tópico que ora intitulamos de “Os Tortuosos e Espinhosos Caminhos da Pesquisa de Campo”.

Parte da fundamentação destas reflexões sustentam-se em leituras como as de Souza (2003, 2005), Nóvoa (1988); Zabalza (1994); Jossó (1998); Bolívar (2002) e Alves (1997), entre outros, que fizemos para justificar não só o uso de “diários” narrativos de aula como instrumental de construção de dados (e de auto formação docente), mas também da qualificação desta pesquisa no campo das narrativas de vida profissional.

A idéia e a conseqüente necessidade da análise do nosso “diário de campo” como instrumento de construção de narrativas escritas das nossas próprias dificuldades na pesquisa empírica, pode assim ser justificada por Sousa (2005, p. 53), que expõe: o uso do “diário” “remete o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, por meio do conhecimento de si”. Parte desses registros que fizemos, foi densamente povoado por reflexões que nos foram levando a dar novos encaminhamentos à pesquisa, procurando corrigir “eventuais” deslizes metodológicos fruto da nossa, “relativa”, inexperiência enquanto pesquisador da educação.

A este respeito, Nascimento e Ibiapina (s/d, p. 6), apontam que:

Narrar história de forma escrita consiste em narrar a história para si mesmo, organizando diálogo interior com sua pessoa, têm efeito formador por si só porque transporta o narrador para o campo de reflexão sobre si mesmo tomando consciência sobre sua existência, compreendendo sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Foi assim, nestes termos, que recorremos ao nosso “diário de campo” como instrumento que nos possibilitou melhorar e reorientar o nosso desempenho a cada novo momento dentro da aplicação da pesquisa empírica.

Apontarmos esta fase da pesquisa como “tortuosa e espinhosa” requer considerações explicativas. Começamos pela “falsa impressão” de que ela seria fácil, muito fácil de executá-

la na sua totalidade. Três pontos evidenciaram esta “falsa” impressão. O primeiro deles foi a relativa facilidade de elaboração dos instrumentais de entrada no campo, levando-me a entender que seria também fácil aplicá-los. O segundo, diz respeito ao primeiro contato com o local de aplicação dos instrumentais, uma vez que fomos bem e rapidamente recepcionados na escola onde aplicamos nossa pesquisa. O terceiro, apesar de todos os professores alegarem não poderem disponibilizar tempo para participar/contribuir na pesquisa, foi a forma como convencemos os “futuros” sujeitos/interlocutores a participarem da nossa pesquisa. Até aqui nada nos parecia assustador.

Se elaborar os nossos instrumentais técnicos e metodológicos de construção (elaboração) de dados no campo de pesquisa, não foi uma tarefa muito difícil, fazê-los funcionar efetivamente como imaginávamos, foi um “tormento”. Se entrar no campo (escola local da pesquisa) e convencer o grupo de professores apontados pelos critérios de seleção não foi difícil, fazê-los participar efetivamente fornecendo os dados que buscávamos, foi de tirar o sono. Quase cheguei a pensar em abandonar a idéia do uso dos “diários narrativos de aula”, e, apesar de ter levado-o adiante, sua utilização foi muito limitada, portanto, “aquém” do que poderia possibilitar em “situação normal” de uso desta ferramenta. No caso deste último, os diários, sua funcionalidade dentro da pesquisa “quebrou” a noção de “registros diários”, uma vez que os interlocutores da pesquisa não faziam e não fizeram estes registros cotidianamente, ou pelo menos, semanalmente. Fizeram depois do período letivo de aula, já durante o recesso. Isto o descaracterizou frente à proposta original: de registros cotidianos das situações *sui generis* vivenciadas pelos professores na sua atividade docente.

As dificuldades e percalços estiveram presentes em todos os momentos e em todas as fases da pesquisa, mas na fase definida como “pesquisa de campo” a ‘coisa’ ficou feia. Vejamos algumas dessas dificuldades e atropelos. O questionário, que poderia ser respondido e devolvido pelo professor/interlocutor do estudo em apenas dois ou três minutos, pela simplicidade e objetividade das respostas a serem apontadas, os interlocutores queriam entregar um mês depois. Aqui comecei a perceber que as coisas não seriam tão fáceis como até então imaginávamos, uma vez que, com o que considero o mais simples instrumental, já nos deparamos com esta situação adversa, imagine com os outros métodos/técnicas de construção de dados, muito mais complexos que o questionário (direto e objetivo nas perguntas/respostas). Isto já implicava uma reorganização temporal da pesquisa e, ainda, expôs o pesquisador a situações constantes de convencimento junto ao grupo de interlocutores

para devolução (aplicação, no caso da entrevista) do material respondido (registrado/refletido no caso dos diários) em um espaço de tempo menor.

No caso da aplicação das entrevistas, as dificuldades foram se ampliando, pois, os professores alegavam não disponibilizar de tempo para a sua realização. Se houve caso onde a entrevista foi realizada na primeira semana (a da entrada do pesquisador no campo), também houve casos em que demorou quase três meses. E pior, há caso onde ela nunca se realizou. Ou seja, já decorridos seis meses de pesquisa de campo, ou seja, no seu final, um dos nossos “eventuais” interlocutores, nunca disponibilizou tempo nem para devolver o questionário de perfil dos interlocutores, nem para a realização da entrevista e, muito menos, para a realização das reflexões em diários narrativos de aula, embora sucessivas interpelações nossas tenham sido feitas no sentido de dar encaminhamento à construção de dados por estes instrumentais com este “eventual” interlocutor. Tal situação se agravou a tal forma que resolvemos excluí-lo do grupo de sujeitos atores/interlocutores da pesquisa.

Um ponto interessante a este respeito é que, todas as intervenções do pesquisador com vistas à obtenção da colaboração e construção efetiva/real dos dados, eram prontamente atendidas pelo “eventual” interlocutor, só que o mesmo nunca dispunha de tempo para as atividades que envolviam sua efetiva participação, isto impôs muitas dificuldades, pois, criava-se a cada instante uma nova expectativa da sua participação, e isto, mais atrapalhava do que ajudava, promovendo mais “descaminhos” à concretização da sua participação. Talvez, apontar não estar disponível para a pesquisa fosse o mais fácil, no entanto, o mesmo sempre se dispunha e nunca se colocava de fato para a pesquisa criando assim uma frustração quanto à sua participação. Participação esta que nunca acontecia, até ela própria, a sua ausência, se tornar objeto de análise no estudo.

Apontar este sujeito da pesquisa como “eventual” interlocutor o condicionava a excluí-lo do grupo de sujeitos/atores pesquisados, já que não conseguíamos produzir dados primários a partir das suas reflexões (de si e da sua prática docente). Então pensamos, porque não pegar esta situação como elemento de análise?

O fato da impossibilidade de utilização das suas informações nos instrumentais de construção de dados, com consequências na sua exclusão do grupo pesquisado, afetaria sobremaneira o número de atores da nossa amostragem, já que dos sete sujeitos determinados pelos critérios de seleção, um apontou estar impossibilitado por questões de ordem particular, pois, o mesmo iria concorrer a um cargo eletivo nas eleições municipais no pleito eleitoral de

2008, alegação esta prontamente respeitada. Perder mais um interlocutor, apontava redução em 1/6 da, já reduzida, clientela de amostragem, então resolvemos utilizar esta situação como elemento de análise e, portanto, fonte de pesquisa que ora se materializa neste texto. Foi o que acabou acontecendo, a exclusão deste “eventual” interlocutor aconteceu e acabou se transformando em elemento de nossas reflexões no capítulo de análise dos dados da pesquisa.

Em síntese, a construção dos dados empíricos foi realizado apenas com cinco interlocutores. O mais grave ainda foi que, no interior deste já reduzido grupo de interlocutores do estudo, ainda tivemos muitas dificuldades de construir os dados, pois uma das dinâmicas de realização do nosso estudo, demandava, mesmo que minimamente, tempo para os interlocutores refletirem a sua prática (na entrevista), podendo esta reflexão ainda ser por escrito (no diário), duas coisas que considero que os docentes do ensino básico, em geral, não estão acostumados, ou não disponibilizam tempo para fazer, que é “pensar/refletir” e “registrar/escrever”, sobretudo, sendo a seu próprio saber fazer foz o foco de análise.

No caso do uso dos diários, tivemos que dar outro dimensionamento teórico conceitual ao uso desta ferramenta, pois os professores interlocutores, embora tenham se comprometido, não conseguiram fazer os registros nesta ferramenta obedecendo minimamente à essência do “conceito” de diário, ou seja, não faziam registros/reflexões diárias, nem semanais e nem muito menos mensal, embora estivéssemos quase que cotidianamente cobrando dos professores estes registros e estas reflexões, já que semanalmente visitávamos pelo menos duas ou três vezes o local de aplicação da pesquisa: a Escola Liceu Piauiense.

Procurando superar esta dificuldade de efetivação de registros/reflexões nos diários narrativos de aula, chegamos a elaborar e distribuir a cada um dos interlocutores, um texto com três laudas com orientações de *como* e *o que* registrar, texto este que parece não ter sido lido. Então, simplificamos este texto em apenas uma lauda, sintetizando as mesmas orientações, que também não surgiu efeito: também não foi lido.

Buscando apontar conclusões para esta situação, poderia até dizer que faltou habilidade ou até mesmo capacidade do pesquisador (iniciante) em reverter esta situação. As tentativas foram feitas. Mas o que considero nosso maior “inimigo” nesta empreitada foi a própria “cultura” à qual nosso grupo de interlocutores estão inseridas: o professor cobrar leituras e reflexões dos seus alunos, onde eles próprios, os professores, não estão aptos e nem preparados para fazerem. Ou seja, os professores, assim como os seus alunos, não têm o habito cultural da “leitura” e da “reflexão”, principalmente se esta última for por escrito.

Outro ponto que se faz necessário justificar é que, embora Nóvoa (1988), Bolívar (2002) e Zabalza (1994) apontem a utilização desta ferramenta de construção de dados em pesquisas educacionais e também de processo auto formador dos professores já a algum tempo lá na Europa, o certo é que, aqui no Brasil, ela ainda é novidade, o que nos leva a afirmar que, no Piauí, pode ser considerada “inérita” dada a incipiência de trabalhos de pesquisa que recorreram a este instrumental. Assim sendo, no caso da nossa pesquisa, nenhum dos interlocutores jamais tinha ouvido falar de tal método/técnica, o que em tese, até justifica esta dificuldade de compreensão teórica e metodológica explicitada no nosso estudo. Tal confusão (enfrentada pelos nossos interlocutores) os fizeram confundir esta ferramenta com o diário de classe (caderneta de classe), aquela onde os professores registram a frequência, as notas e os conteúdos trabalhados na sala de aula.

Só apontar dificuldades por parte do professores não nos parece justo, é preciso expor suas justificativas, ou melhor, “a justificativa”, já que era a mesma para todos: “falta de tempo”. Assim, foi comum ouvir dos interlocutores: “não posso porque estou elaborando provas”; “não posso porque estou aplicando provas”; “não posso porque estou corrigindo provas”; “não posso porque estou fazendo/corrigindo recuperação”; “não posso porque estou preparando o projeto da feira cultural”; “não posso porque estou fazendo/corrigindo prova final”; “não posso porque estou preenchendo fichas”; “não posso porque trabalho em outra escola ou em outro turno”, em fim, “não tenho tempo”, deixa para a próxima semana. Próxima semana esta que só veio a chegar, de fato, no período das férias (mês de janeiro de 2009), pois foi o momento que conseguimos “tirar” dos interlocutores as reflexões dos diários, reflexões estas com muitas limitações, salvaguardado dois ou três casos, apesar da boa vontade dos professores da qual não podemos deixar de saldar (agradecer).

Para Zeichner (1998, p. 207) essas dificuldades inerentes à efetiva e plena realização de pesquisas educacionais no interior das escolas, residem no reconhecimento da importância mútua destas tanto para os pesquisadores como, principalmente, para os professores pesquisados, uma vez que “é quase consenso entre os professores que a maioria das pesquisas educacionais realizadas pelo universo acadêmico sejam irrelevantes do ponto de vista de sua aplicabilidade nas escolas”, e isto tem certamente afugentado muitos professores do uso dessas pesquisas educacionais com objetivos de instruir e melhorar suas práticas docentes em suas salas de aula. Pois, são fortes as evidências de que somente em poucos casos as pesquisas acadêmicas têm produzido reforma nas escolas. Para Zeichner (idem), a questão central desse

embate, é que ambos - professores e pesquisadores – têm vistos seus problemas de pesquisas como irrelevantes um para o outro, sendo raríssimos os casos onde os seus trabalhos superam os limites da linha que os divide, ainda segundo o autor, “[...] as principais razões para o ‘ceticismo’ dos professores em relação à pesquisa educacional, realizada no meio acadêmico, reside no caráter ‘abstrato’ desses estudos”. E complementa: “[...] quanto mais abstrato o estudo, mais *status* este trabalho concentra no meio da comunidade acadêmica. Ou ainda, quanto mais útil, prático e aplicável, mais baixo é o seu *status*”.

Zeichner (1998, p. 210) aponta ainda que um forte fator que tem tirado o entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica é que constantemente, estas se referem de forma negativa aos professores. Ou seja, via de regra, os problemas da educação são atribuídos aos professores. E na condição de culpados, os professores se fecham para esses estudos por entendê-los tendenciosos. Tais estudos trazem adjetivações aos professores que vão de incompetentes à medíocres e superficiais. Por sua vez, os professores, “sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos”, além do mais, sentem-se constantemente explorados pelos professores universitários.

No nosso estudo, percebemos que os professores interlocutores estiveram sempre com “um pé atrás”, com verdadeiro temor de estar sendo avaliado, seja pela capacidade de argumentação, pela escrita, ou ainda, no interior desta, seu domínio ortográfico e gramatical.

Os Riscos de “Tropeços” Com as “Mídias” Eletrônicas na Pesquisa de Campo

As tecnologias fruto do advento da modernidade/pós-modernidade também nos empreenderam alguns sustos. Como se não bastasse, acreditar nas tecnologias de registro eletrônico ou escrito de dados em pleno tempo “pós moderno”, nos parece algo muito, mais muito perigoso. Depois de todas as dificuldades para gravar as entrevistas, dificuldade esta, representada ainda no fato de que um professor não concordou em gravar eletronicamente a entrevista, só concordando em fazer por escrito, passamos pelo maior susto com um dos componentes eletrônicos utilizados na pesquisa, pois, no ato da transcrição de uma das entrevistas o dispositivo de gravação/armazenamento das entrevistas - o MP3 - teve sua memória repentinamente apagada. Se por um lado este advento tecnológico é “escorregadio” porque nos deu este susto, por outro, nos trouxe alguma confiança, pois, por meio do aqui

“profanado” advento tecnológico conseguimos recuperar todos os dados sem ter que repetir necessariamente outra vez as entrevistas. Coisa que considero ser impossível, ama que certamente os interlocutores da pesquisa não se submeteriam de novo àquele “tormento” Isto demandou tempo (duas semanas) e dinheiro (alguns míseros R\$ 180,00).

Não acabou, o uso de computador portátil é condição primeira para a realização de toda e qualquer pesquisa, imagine às de campo. Pois não é que o nosso “*note book*” resolveu “aprontar”. Lá pelas tantas, depois de já termos recuperado as entrevistas e de estarmos em fase de transcrição das mesmas (outra atividade “infernai” para o pesquisador/entrevistador pouco hábil com este tipo de trabalho, porém importantíssima e “quase” obrigatória), não é que o *note book* apagou geral com todos os dados ali arquivados. Nossa sorte foi que, cautelosamente, fazíamos *back up* (cópias) constantes em outros dispositivos eletrônicos, em *pen drives* e MP3 (espécies de micro chips de armazenamento de dados eletrônicos).

O reparo do computador portátil (*note book*) foi uma eternidade, 37 dias, e nunca mais ficou como antes (sempre lento e travando) e, é claro, também demandou uma boa grana (R\$ 175,00). Neste caso, diante da impossibilidade instantânea de trabalharmos com o computador portátil, passamos a utilizar um computador de bancada que temos em casa e também os computadores da sala de estudo do programa de mestrado (PPGE), diga-se de passagem, uma sala bem equipada com novos computadores e impressoras, além de acesso à grande rede mundial de computadores (internet) livre. Diante desta experiência aprendemos que o nosso e-mail pode e deve funcionar como espaços de armazenamento seguro de dados importantes que podemos precisar a qualquer instante. Estes dados ali postados podemos acessá-los em qualquer lugar e qualquer hora, para isto basta ter acesso à internet. Ali postados também estão seguros.

No nosso entendimento, levando-se em consideração o que ocorreu durante sua realização, se a participação na pesquisa estivesse condicionada à “participação colaborativa” ou na formação de grupos de estudo (reflexão/trabalho), a pesquisa empírica teria sido fortemente rejeitada. Ou ainda, muitos dos eventuais professores colaboradores se proporiam a participar, mais a efetivação real desta participação prática seria marcada por ausências ou “incompletudes”. Estas conclusões surgem a partir da dificuldade que temos em executar os instrumentais de construção de dados que foram pensados para minimamente não comprometer ou representar dificuldades ao professor. Imagine se fossem instrumentais mais complexos de serem aplicados como aqueles participativos ou de observação *in lócu*.

Como a organização e análise dos dados correspondem à descrição clara e coesa de como os dados foram trabalhados, analisados, interpretados e comparados entre si (definindo esta pesquisa pelo método qualitativo narrativo), o teste ou verificação e validação dos dados ficou a cargo do cruzamento das informações obtidas a partir dos diferentes tipos de instrumentais de coleta de dados (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental: questionário, entrevista semi-estruturada e diário narrativo de classe), levando o nosso objeto de estudo a enquadrar-se no campo da pesquisa qualitativa narrativa, sobretudo, por priorizar o “abstrato” e o “subjetivo” nos dados encontrados.

(In)Conclusões

O pesquisador no *metier* da pesquisa exploratória de viés bibliográfico ou de campo tem que tomar obrigatoriamente alguns cuidados. Estes cuidados perpassam, sobretudo, a garantia da segurança dos dados construídos ao longo da pesquisa, uma vez que, nesta, alguns dados perdidos podem ser irrecuperáveis. Este artigo colocou nossa experiência em debate e dela tiramos alguns aprendizados.

Com tempo ou sem tempo, apesar da dificuldade de aplicação na íntegra dos instrumentais de construção de dados, todos os professores procurados e convidados concordaram em participar da pesquisa, respeitando-se as dificuldades de cada um em dispor de tempo para a participação, embora ao final, apenas cinco, num total de sete, tenham contribuído na construção de dados a partir dos instrumentais desejados. Outro ponto foi que, com defeito ou sem defeito, superamos os “sustos” que os equipamentos eletrônicos nos deram, pois, mesmo tendo a consciência de que estamos iniciando em pesquisas educacionais, fomos persistentes quando era para sermos, assim como também, fomos cautelosos em armazenar/guardar dados de forma que nos assegurasse a continuação da pesquisa mesmo sob condições adversas.

Estas foram, portanto, algumas das nossas impressões e reflexões em relação ao campo de pesquisa, impressões estas que, antes de apontar os caminhos tortuosos e espinhosos de uma pesquisa empírica, tem a intenção de alertar para eventuais circunstâncias que podem ocorrer no decurso de uma pesquisa que implica entrada no campo. Circunstâncias *sui generis* estas que o pesquisador iniciante ou experiente tem de estar preparado a enfrentar.

Assim, concluímos no momento afirmando que a pesquisa (qualitativa), enquanto elemento que compreende uma das fases da produção do conhecimento científico, em qualquer área do saber, requer do pesquisador que o mesmo esteja atento às variações de possibilidade e subjetividade de

manifestação de informações que as fontes pode possibilitar. Não ficando refém às armadilhas das ‘paixões’. Não que o pesquisador seja ou tenha que ser neutro. Mas, que não perca a percepção da necessidade do método, do rigor e dos fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. C. O. **Encontro com a Realidade Docente**. Estudo exploratório (auto)biográfico. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Policopiado. 1997.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: São Paulo: EDUSC, 2002.

BRITO A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. M. C; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: 1998. MS/DRHS/CFAP

_____. História de vida e projeto: a História de vida como projeto e as Histórias de vida a serviço de projetos. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, ano V, n 2, jul-dez, 1999.

NASCIMENTO, S. M. S. do; IBIAPINA, I. M. L. de M. **Narrativa profissional: um estudo em construção**. Teresina, 2008. Disponível em <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT2/narrativa_profissional.pdf>. Acesso em 10 de mar. de 2008.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MENDES SOBRINHO, J. A. M. C; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino (2007), 'Histórias de vida e formação de professores'. Salto para o Futuro, TV Escola, SEED-MEC.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et.al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.185-210.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, D. P.; GERALDI C. M. G.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1998.