

# *OS PASSOS DE UMA PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>*

*Carlos Rodrigues Brandão  
em diálogo com educadoras do  
Rio Grande do Sul*



***Este escrito foi originalmente  
um capítulo de livro  
ou um artigo publicado ou utilizado  
para aulas e palestras.  
Nesta versão “nas nuvens”  
ele pode ser livre  
e gratuitamente acessado  
para ser lido ou utilizado  
de alguma outra maneira.  
Livros e outros escritos meus  
podem de igual maneira  
ser acessados livremente em  
[www.apartilhadavida.com.br](http://www.apartilhadavida.com.br)  
ou em  
[www.sitiodarosadosventos.com.br](http://www.sitiodarosadosventos.com.br)  
LIVRO LIVRE***

---

<sup>1</sup> Os passos da pesquisa estão na parte: ***exemplo de estrutura para busca de informações e coleta de dados***, documento que imagino ser da Secretaria de Educação de Porto Alegre, com a qual trabalhei durante anos durante os governos do Partido dos Trabalhadores. Coloco em itálico as passagens textuais do documento original. Escrevo com letra cursiva normal os meus comentários, colocando também em itálico algumas palavras e algumas expressões.

**1º. Reconhecimento do espaço a ser estudado: momento da coleta de impressões gerais, utilizando-se basicamente da observação e de diálogos.**

Este é o momento prévio de identificação de espaços socioambientais a serem trabalhados nas etapas seguintes. Pessoas já conhecidas (velhos moradores, dirigentes de associações, pessoas de destaque cultural) ou “descobertas” no próprio andamento dos trabalhos podem ser os primeiros entrevistados. Com elas começa um trabalho de diálogo entre pessoas através de uma pequena experiência de pesquisa local.

Principalmente quando existe uma previsão de um trabalho continuado de educação na comunidade, por um longo tempo – o que é sempre muito desejável – um levantamento prévio pode envolver uma *investigação documental e censitária*. Dados anteriores e atuais, fruto de censos do IBGE e de outras instituições podem ser obtidos; podem ser organizados de maneira adequada e arquivados para diferentes usos sucessivos. Mesmo como um instrumento complementar de uma pesquisa onde o mais importante é o pensado-e-o-vivido pelas pessoas da comunidade, o “material dos censos” serve, por exemplo, para estudos de mudanças sociais mensuráveis. Exemplo: mudanças ocorridas no campo da educação entre 1960, 70, 90 e 2000.

Da mesma maneira, dados e informações obtidas junto a *fontes primárias* pode ser muito útil. Atas de fundação desta ou daquela instituição; documentos de registros antigos ou mais atuais da “história do lugar”, pois todo o “lugar” tem a sua história e toda dimensão de história tem o seu valor próprio; pequenos boletins e jornais de instituições locais, fotografias, cartazes e assim por diante. Tal como o material dos dados estatísticos, esses múltiplos documentos da “história e da vida cotidiana” da comunidade podem ser copiados; podem ser ordenados de acordo com alguma classificação simples; podem ser utilizados sucessivamente em aulas e em outros momentos e, finalmente, podem ser proveitosamente arquivados.

De preferência arquivados em espaços escolares sempre abertos a seus professores e estudantes, assim como a outras pessoas da comunidade. Ao invés de um puro e simples acúmulo progressivo de documentos *da e sobre* a comunidade, guardados dentro de gavetas ou em pastas de um arquivo de difícil acesso, uma idéia boa seria a criação de pequenos núcleos participativos de registro. Um “Centro da Memória da Restinga” é um bom exemplo.

Uma escola ou uma turma de alfabetização começam a ser uma pequena e viva unidade de *cultura aberta* na comunidade, quando *inauguram* as suas bibliotecas, por menores que sejam, os seus laboratórios e museus de história e memória, as suas unidades simples e francamente abertas ao intercâmbio de idéias e de imagens. E, a um certo momento, estes “arquivos de dados, de idéias e de imagens” começam a enriquecer-se também com as contribuições originadas da própria escola, do próprio grupo de alfabetizandos. É quando desde os primeiros momentos de sua aprendizagem escolar, os estudantes se reconhecem como co-criadores de outros documentos, de seus desenhos, de seus pequenos registros “por escrito” sobre eles próprios e a vida no lugar onde vivem; as suas imagens, os seus boletins de interação escrita entre eles e com “os outros”.

Tanto quanto os levantamentos, os arquivos escolares são frágeis, são dinâmicos e continuamente enriquecíveis, inováveis, transformáveis. A menos que exista na comunidade um movimento cultural ou uma Ong preocupada com estes assuntos, que outro local melhor do que uma pequena escola, ou do que uma unidade de alfabetização poderia ser um lugar de pesquisa e de guarda da história e da vida cotidiana da comunidade?

***2º. Montagem de um plano de ação: definição do roteiro de pesquisa, divisão do trabalho, elaboração dos instrumentais de coleta de dados a ser utilizados, definição de materiais e equipamentos necessários ao trabalho etc.***

Se fosse uma pesquisa acadêmica este seria o momento da *elaboração do projeto*. Feitos os estudos e levantamentos prévios o passo seguinte é esta minuciosa elaboração que pode durar meses. Se fosse o trabalho de uma dissertação de mestrado em educação, por exemplo, este seria o demorado momento de leituras críticas, de resenhas de livros, de aproximações e escolhas entre/de teorias, de definição de estratégias e de caminhos metodológicos. Seria um longo tempo de encontros com a “professora orientadora”.

Ainda que não sejam frequentes, poderia ser aqui também o caso da elaboração de um projeto. Sendo um trabalho simples para finalidades comunitárias e didáticas, ele poderia tomar uma feição simples, mas nem por isto menos séria e rigorosa. Não é raro que hoje em dia pesquisas participantes passem por um bom projeto, sobretudo quando existe a necessidade de uma busca externa de recursos aqui. Suponhamos que não seja o caso.

Sendo uma *pesquisa participante* que em sua escola menor envolve professor(es) e alunos e, na mais ampla, a equipe do programa de estudos e pessoas ou equipes da comunidade de colhida da escola, a relação estende-se. Cabe a todas as pessoas participantes o envolvimento nesta etapa de definição dos termos da pesquisa. Além do que foi mencionado acima, alguns outros pontos precisam ser estabelecidos em um tipo de *estudo de realidade* assim. Os usos didáticos diretos e outras utilizações culturais e mesmo políticas. Uma boa pesquisa pode eventualmente ser útil no fortalecimento de identidades populares, na definição de uma campanha local, no enriquecimento de dados e de informações para o encaminhamento de um momento de luta em defesa disto ou daquilo. O envolvimento e a participação – sempre diferenciada, sempre múltiplas – das pessoas da equipe de estudo constitui uma outra questão importante.

Ao mesmo tempo em que estes passos prévios são dados, existe um outro não claramente mencionado no documento do MOVA-SP: a preparação da equipe para a ida ao campo. E este pode ser um trabalho de um valor de aprendizagem não apenas instrumental envolve certos aspectos de ética das relações humanas. Mesmo em uma escala muito simples, toda a pesquisa sociocultural é, de algum modo, uma invasão programada num mundo de intimidade de “outros”, mesmo que eu esteja entre “eles”.

É necessário definir com clareza o que vai ser feito, a quem se vai envolver, de que maneiras e com que graus e tipos de participação. Estabelecer e deixar claro, de um lado e do outro, quais as utilizações da pesquisa, de que maneira as informações e, sobretudo, as falas pessoas sobre si-mesmo, os outros e a comunidade vão ser trabalhadas nos diversos momentos da pesquisa e do trabalho didático. Como elas serão socializadas, como irão ser divulgadas desta ou daquela maneira.

No projeto de uma *pesquisa acadêmica* estas e outras perguntas têm sido levadas cada vez mais a sério. Em uma *pesquisa participante* elas são questões que precisam ser dialogadas e decididas com uma responsabilidade bastante maior. Que em etapa alguma da sua elaboração, da sua realização e das suas aplicações, ela repita procedimentos que criticamos em outros estilos de investigações sociais.

### **3°.Execução: saída planejada e organizada para a coleta de dados e busca de informações.**

Quase sempre uma equipe de alunos-pesquisadores irá “sair a campo” para realizar uma *pesquisa de realidade* em seu próprio mundo cotidiano. Há então um envolvimento entre pessoas e espaços-tempos da vida bastante mais próximos e já conhecidos do que nos casos da maior parte das pesquisas mais conhecidas na antropologia social e de sociologia, em que a pessoa ou a equipe investigadora deslocam-se ao local próximo, como um outro bairro da mesma cidade, uma outra cidade vizinha, um grupo religioso “que não é o meu”); ou o local de uma cultura mais distante, como uma comunidade de seringueiros em Xapurí, no Acre, uma aldeia de indígenas Kaingang em um município afastado de Porto Alegre.

Aqui os “outros” somos “nós” e o “universo social da pesquisa” é o nosso mundo cotidiano. Vai-se falar com uma maioria de pessoas já conhecidas. Vai-se visitar instituições sociais locais que já se conhece, às vezes, de que se participa. Vai-se tocar em questões que pertencem às perguntas costumeiras dos alunos-pesquisadores. Este é o momento de lembrarmos o princípio da busca do novo, do não conhecido, ou do já conhecido visto “com outros olhos”, com um novo olhar.

Este será o momento de se ensinar-e-aprender, de todos entre todos, o *exercício de estranhamento sistemático*. Outros poderão preferir dizer: *a prática da desnaturalização*. Estranhar: fazer com que o familiar, aquilo-que-sempre-foi- assim, seja re-olhado, seja visto de outra maneira, seja percebido com a surpresa assumida de algo “novo para mim”, fora dos meus códigos costumeiros de vida. Seja revisitado no frescor de uma sua “primeira vez”. Colocar entre parênteses e perguntas aquilo que é familiar no momento das observações, dos registros e das anotações. Afinal, damos “bom-dia” às pessoas que encontramos de manhã cedo na casa e, depois, pela rua. Fazemos isto desde pequenos, desde quando nos ensinaram que “é assim que fazem as pessoas bem-educadas”. Mas que professora de história já se perguntou e aos seus alunos: “de onde vem este costume?” Qual a sua origem cultural?” “Como, em outros lugares do Brasil e do Mundo, outras pessoas de outras culturas dizem coisas e fazem gestos quando se encontram pela primeira vez na manhã de um novo dia?”

E, depois, *familiarizar*. Re-incorporar aquilo que foi motivo de perguntas, de indagações clarificadoras de um “comum” sempre cheio de motivos importantes. Retomar ao meu mundo crítico de referências e de compreensões partilhadas da “realidade social”, aquilo que antes se viu, viveu e perguntou a respeito de um “meu” e “outro” mundo local de vida, de tradições, de transformações, de experiências diversas, mesmo quando isto acontece dentro de uma mesma comunidade aparentemente “monótona e uniforme”. Recolocar o vivido-e-pensado dentro de quadros mais críticos, mais refletivos, no momento de colocar os “achados da pesquisa” em comum. No momento de lidar com os dados, na hora de decodificar, de buscar explicações e boas interpretações para o que se trouxe “da realidade sócio-econômica e político-cultural do lugar onde nós vivemos”.

Qualquer que seja a modalidade do procedimento de pesquisa, uma mesma atitude de inocência crítica e criativa deve ser observada. Ela parece ser algo muito difícil, algo possível apenas entre pessoas treinadas em nível superior para o exercício de um tal procedimento. Mas elas fazem parte da vida cotidiana do senso comum. As pessoas que aprendem a pensar por conta própria começam por aí, pois “tomar consciência de” não é uma passagem mágica e nem um “virar filósofo”.

É o lento aprendizado de fazer com que coisas, relações e experiência da vida passem de planos de compreensão mais obscuros (“isso é assunto que só Deus sabe”), mais fatalistas (“é assim porque sempre foi assim”), menos articulados (“aqui todo o mundo é pobre, deve ser porque a gente não trabalha como devia”), menos colocados em seus planos e feixes de relações, seus quadros sociais de referência (“eu sei que muita coisa está errada, mas não consigo nunca saber porque”) para modos de pensamentos mais reflexivos, mais integrados e mais compreensivos, em cada pessoa e nos eixos de diálogo entre pessoas.

Assim, ao olhar a vida-de-todo-dia, ao registrar o que se ouve e o que se viu em cadernos, como anotações simples, mas sempre proveitosas, ao fazer perguntas e ouvir respostas e silêncios, deve-se aprender a fazer o esforço de buscar a razão esquecida, a explicação além do “isso é assim mesmo”. Procurar, no próprio diálogo com a pessoa com quem converso em uma pequena entrevista, a interação desconhecida e que se restabelece em um momento clarividente, agora mesmo ou mais tarde, no correr de um diálogo sobre “o tema do trabalho” já na sala de aulas.

Pois ao mesmo tempo em que uma pesquisa é um sério e bem sistemático trabalho destinado a descrever e a decifrar dimensões da realidade da vida, ela deve ser também uma experiência desafiadora, interessante e muito motivante.

Este exercício sistemático de pensamento criativo, e assumidamente “desconfiado” deverá ser incorporado, pouco a pouco, aos procedimentos cotidianos de professoras e de alunos, em qualquer nível e momento dos seus estudos. O aprendizado de uma compreensão crítica e reflexiva sobre “meu mundo e a minha vida”, passa pelo crescimento da capacidade de refletir a partir de e a respeito das razões e suas interconexões que reproduzem e consagram, como se tudo ao meu redor fosse “assim mesmo” e “natural”, algo que em qualquer dimensão da vida social tem uma origem também social. Tem uma fonte de poder, tem uma história, possui e provém de um interesse de classe ou de uma outra unidade social. Origina-se de uma maneira de se apresentar - ou de se disfarçar - como imagem, como símbolos, como sentimentos, como significado e como feixes e tramas culturais de tudo o que, no fim das contas, tece, entretece, consagra e estabelece um modo de ser e de viver a vida cotidiana. E também de construir, ou de deixar que outros o façam por mim, uma complexa e múltipla história de vidas pessoais, comunitárias, sociais, em que a própria urdidura dos cotidianos vividos e pensados pelas pessoas simples da vida de todos os dias reproduz e se transforma ao longo das manhãs do tempo.

É aqui e então que, durante a *pesquisa de campo*, aqueles procedimentos a respeito da tessitura dos entrecruzamentos entre os planos e as dimensões socioculturais da vida das pessoas e da existência de uma escola devem ser trazidos à lembrança. Em uma entrevista, por exemplo, pode-se estar lidando, ao mesmo tempo, com tipos bem diferentes de perguntas, para se obter respostas com graus também diversos de profundidade e de integração. Pode-se perguntar: “em que data você nasceu?”, para se obter um dado simples: “em 14 de abril de 1940”. Pode-se perguntar: “como eram as condições de vida de seus pais ao tempo em que você nasceu?” para se obter, provavelmente, uma resposta recheada de algo mais do que “dados objetivos”; de memórias, de descrições, de avaliações e até mesmo e análises pessoais e profundas a respeito de uma dada conjuntura socioeconômica e cultural.

Pode-se perguntar ainda: “o que você sabe ou imagina que estava acontecendo aqui na comunidade (ou “lá” onde você nasceu), em Porto Alegre, no Sul, no Brasil e no Mundo, neste ano de 1940 em que você nasceu?”. Então é provável que se obtenha uma resposta cruzada. Uma resposta interligando planos de um tempo com tempos de vários planos da vida de uma pessoa, de sua família, de seus grupos de referência e, no limite, de uma conjuntura social mais ampla, que pode ir de uma cidade a todo o mundo.

Em uma investigação da realidade comunitária que se lança, mesmo que uma maneira muito simples, à procura de dados, de informações, de opiniões, de versões ideológicas e de visões de mundo, a partir ou através da dimensão do pensado-e-vivido de uma comunidade local, é bem provável que alguns instrumentos de pesquisa (questionários, formulários, entrevistas) e alguns procedimentos espontâneos e alguns procedimentos metodológicos aprendidos venham a ser combinados: a observação sistemática, o registro em “diário de campo”, as entrevistas gravadas, as conversas gravadas junto a pequenos grupos de pessoas.

Pode ser oportuno que em algumas situações as pessoas da equipe de pesquisa venham a ser treinadas de maneira simples no uso de alguns procedimentos de investigação muito empregados hoje em dia nas ciências humanas. Algumas destas ferramentas de trabalho do pesquisador são um excelente aprendizado, inclusive porque trazem o rigor e o frescor de experiências de vida e de representações pessoais de experiências que, ademais de propiciarem uma densidade muito grande de dados e de descobertas, remetem a utilizações criativas nos trabalhos de sala de aulas e da própria vida associativa e interativa no correr dos dias da comunidade local.. Alguns breves exemplos:

### ***As histórias de vida***

O “nós comunitário” é descrito vivencialmente através de depoimentos pessoais, às vezes longas e sentidas memórias dos momentos de uma vida pessoal e familiar. Quase sempre uma entrevista aberta, pessoalmente dialogada e carinhosamente interativa, é um desejo de falar do mundo através de um narrar-de-mim-mesmo. Contar “a minha vida” flui normal e confidencialmente quando há um clima de confiança e respeito. E, quando me deixam, eu falo do meu mundo a partir de “a minha história” desde “o meu nascimento”, na vida “antes de vir para aqui”, e agora, “aqui na comunidade”.



É preciso intelectualizar-se bastante e aprender a falsa lição de que a objetividade crítica combina com a morte ou o amortecimento dos sentimentos, para alguém perder a magia de ser ainda um contador de casos, a começar pelos de sua própria vida. Pelo que da infância até agora de humano e, portanto, de absolutamente único. Pelo que há, entre as pessoas que trabalham os as mãos – quando há trabalho – e contam o dinheiro do mês a partir das moedas de um centavo – de triste, de injusto e de humilhante.

Reunidas com inteligência em um repertório simples de múltiplas *histórias de vida*, elas registram um retrato vivo da vida na comunidade mais rico do que quase todos os dados objetivos “a respeito de”. As mulheres donas-de-casa e mães-de-família do lugar; os jovens da rua ou na escola; as pessoas de uma associação local (ou “no local”); os vários estilos de artesãos locais ou de trabalhadores do lugar, já aposentados ou ainda não; os senhores da memória entre as mulheres e os homens mais antigos moradores; aqueles que participaram durante anos de alguma “luta pela comunidade”, eis alguns tipos entre os muitos personagens cujas história pessoais, familiares e de “equipes de vida e de trabalho” contam vivencialmente a história social da comunidade.

### ***A história oral, a memória social***

Ela não é somente levando em conta os documentos de fontes primárias ou secundárias que se pode somar material para objetivamente se reconstruir uma *história social da comunidade*. Ela também pode ser “escrita” através do que dizem as pessoas sobre ela, no seu todo; sobre um de seus momentos, como a “história da fundação de Belém Novo”); sobre de suas dimensões, como a “história das mulheres em Belém Novo”; ou através de uma categoria própria e auto-identificada de sujeitos culturais, como a “história de Belém Novo narrada pelas mulheres”; ou, ainda, sobre uma instituição social da comunidade e através de seus participantes, como “a história da nossa escola” ou “a história da associação de moradores da comunidade”.

Se em uma *história documental* a objetividade dos fatos pesquisados é quase sempre o que interessa, na *memória oral* o importante é uma interação de lembranças e de interpretações subjetivas. As pessoas entrevistadas isoladamente, ou em pequenos grupos de depoentes, são convidadas a narrar “o que aconteceu” tal como sabem, como pensam ou como imaginam que “aquilo aconteceu”.

Do conjunto de “falas”, de narrativas da memória, de interpretações pessoais, é possível ir passo a passo reconstruindo uma história ou um momento de história recriada como um trabalho de memória social. Lembro experiências em que a história local, contada e lembrada por vários interlocutores, homens e mulheres, virou uma peça de trabalho, virou um livro de referência das pessoas do lugar, virou, na escola, algo bem mais do que eu um apressado “trabalho escolar”.

### ***Drama social***

um acontecimento relevante, algo que de algum modo marcou a vida de toda ou de parte da comunidade no passado “meio longe”, mais recente ou mesmo em um momento bem atual, é reconstruído através da versão das diferentes pessoas que participaram dele, ou que possuem algum conhecimento vivenciado a seu respeito. A invasão da favela pela polícia, um conflito entre grupos de jovens, a recente vitória, depois de “anos de lutas” por alguma melhoria de condições de vida na comunidade.

Versões de diferentes atores sociais envolvido – quanto mais melhor, quanto mais diferenciados e “de um lado e do outro”, tanto melhor – representam não apenas diferentes posições no “acontecido”, mas diversas interpretações pessoais sobre o “acontecimento”.

Tanto na educação escolar seriada ou ciclada, quanto nos meses de trabalho de uma turma de alfabetizandos, pequenos ou mesmo grandes acontecimentos locais ou regionais podem ser criados como uma forma de visão e de reconstrução da realidade justamente através da diferença de opiniões e atitudes diante deles. Aqui o que importa não é, como nas enquetes de opinião pública, a mera porcentagem da distribuição das escolhas entre categorias de pessoas. O que vale mesmo são as diferentes “visões de”, ditas como uma forma de conhecimento e defendidas, como uma forma de sentimento sobre um significado. Não se trata sequer, em um primeiro momento, de optar por um “lado certo” de interpretações, frente a um outro, “errado”.

Ao contrário, o valor-conhecimento está na oposição entre visões e versões. Mais do que reconstruir uma “verdade dos fatos”, é importante e dialogicamente didático lidar com as divergências como pontos de vista em nome dos quais a própria experiência do diálogo faz sentido. Gosto de repetir uma frase de alguém cujo nome nunca soube. Diz assim: “onde todas as pessoas estão pensando a mesma coisa, é porque ninguém está pensando coisa alguma”.

Um dos aportes de estilos qualitativos e participativos de investigações dialógicas está em que várias desigualdades de pensamentos, de valores, de idéias, de versões ideológicas, de crenças e outras maneiras de se sentir, pensar, viver e refletir sobre a vida e o próprio pensamento, postas antes em escalas hierárquicas, podem ser agora compreendidas como escolhas diferentes.

### ***Estudo de caso***

Uma categoria de pessoas (as crianças da vila), uma dimensão da vida cultural comunitária (as diferentes religiões do bairro), ou uma instituição social (a Associação Cultural Mário Quintana) podem ser tomadas, no âmbito mais amplo de toda uma comunidade, como um “caso”, sugerindo um “caso de estudo” através de um “estudo de caso”. Podem ser investigadas bem mais a fundo do que quando se trabalha com “toda a comunidade”, através de dados censitários, informes objetivos, questionários, entrevistas, leitura de documentos, etc. E todo um trabalho “a fundo”, envolvendo entrevistas, dramatizações, conversas abertas à volta de um gravador, aportam também dados do maior valor.

A idéia de *estudo de caso* em pesquisas destinadas a aportarem algo ao trabalho de aprender/ensinar pode tomar diferentes dimensões. Assim, depois de algum tempo dedicado ao levantamento das falas e das idéias correntes entre as pessoas adultas de uma vizinhança da escola, o estudo local pode recair em um levantamento mais acurado, mais motivado, das palavras, das frases e dos ideários dos “moradores mais velhos”. De uma “população em geral”, mas já particularizada, porque recai sobre mulheres e homens adultos da vizinhança da escola, em um segundo momento o levantamento de palavras e temas gerados escolhe como um “caso” de pesquisa mais detalhada, apenas os “velhos moradores”, os “primeiros a chegar aqui onde nós vivemos”.

Em um terceiro momento a pesquisa pode ser continuada com a escolha de uma pessoa, uma “velha primeira moradora daqui”, cuja vida poderia ser ouvida e gravada com bastante mais detalhes, durante bem mais tempo de entrevistas.

É interessante observarmos que no âmbito da educação, de pouco tempo para cá tem sido dada uma importância crescente ao depoimento de educadores do dia-a-dia. Assim, aquilo que antes era buscado junto aos “grandes educadores”, de Anísio Teixeira a Paulo Freire, volta-se agora a “qualquer uma de nós”.

Qualquer professor, qualquer vida, qualquer pessoa é sempre “um bom caso” e a narrativa de sua história pessoal de vida e de trabalho na educação fala não somente dela mesma, sobre ela mesma. Fala também “através dela”. Reconstrói um tempo, reaviva a memória social de uma era da educação em um momento da história de nada menos do que toda a própria humanidade. Pois o depoimento de vida de uma professora de escola da periferia em Caxias do Sul, ao falar de si e de sua escola recria – mesmo que ela não esteja consciente disto – todo um momento de uma história ao mesmo tempo uma e múltipla, pessoal e universal, passada (pois foi vivida) e presente (pois está sendo revivida no contar) da aventura humana de criar o conhecimento. De reinventar uma fração do saber da espécie humana, enquanto se vive aqui ou ali a experiência particular passada um dia em uma única sala de aulas, com aquelas únicas pessoas, e recordada agora por uma única “velha professora” que, de repente (e com que emoção, algumas vezes) relembra e narra) . Mas também universal, pois o que “um caso de vida” narrado reconta é um ritual do aprender que se repete de iguais e diferentes maneiras ao longo dos tempos e na diversidade dos espaços das culturas de agora.

***4º. organização dos dados: nesse estágio os dados e informações são classificados por categorias e graus de interesse – os temas e subtemas geradores ou eixo temático começam a aparecer de forma estruturada.***

Esta etapa é também chamada de *tratamento e organização dos dados da pesquisa*. Uma equipe única, ou pequenos grupos de pessoas alfabetizadas estiveram levantando dados documentais, observando fatos, conversando com pessoas, entrevistando pessoas, em alguns casos, aplicando pequenos questionários.

Ora, de volta ao lugar de origem, a equipe começa a transformar a “matéria bruta” da investigação em “matéria prima”. É quando os questionários são tabulados e os seus dados são organizados em quadros, em tabelas e/ou em gráficos.

Porcentagens podem ser obtidas e, quando possível, os dados tabulados de um questionário podem ser comparados proveitosamente com outros, originados de outras fontes, como o IBGE, por exemplo. Uma realidade local e vivida ganha os seus números, as suas porcentagens, as suas informações mais concretas. Mas, em nosso caso, estes são os dados menos importantes e eles servem apenas de base aos outros.

Entrevistas são transcritas e organizadas de maneira a poderem gerar conjuntos de idéias, seqüências de *temas geradores* e de *redes temáticas*. Vocábulos e expressões pensadas e ditas na pesquisa podem ser pré-selecionadas como *palavras geradoras*. O mesmo acontece com a transcrição de entrevistas coletivas. Dados, observações pessoais, desenhos e outros recursos de descrição da realidade são tirados dos “diários de campo” e são organizados de modo a serem postos em comum. A se transformarem em um material de conhecimento partilhado da “realidade social que nós vivemos”. A se transformarem, também, em material de trabalho didático na alfabetização ou na educação de jovens e adultos.

Este momento de primeira decodificação do que foi vivido e interagido na, junto a, com a e através da comunidade pode se constituir como um momento de um grande valor didático, na criação coletiva de saberes e de partilha no processo de aprendizagem. Por isso mesmo, deve haver um cuidado especial em evitar um clima de trabalho apenas mecânico, como uma “etapa bruta” da pesquisa. O trabalho de elaboração do material do levantamento vocabular e temático é um inteligente momento de alquimia de dados e de idéias, e deve ser vivido nesta dimensão. É um destes longos instantes em que pessoas do povo se debruçam sobre coisas comuns e banais do dia-a-dia, como as maneiras populares de falar, de narrar a sua vida, de depor sobre “a vida que vivemos aqui”. E é justamente este “parar para pensar como se fala aqui”, com que palavras, com quais fraseados, sobre que idéias, identificando que problemas, denunciando que contradições, reconhecendo que fatores provocam isto ou aquilo, o começo de uma experiência de transformar a “vida que se vive” em uma “vida sobre a qual se reflete”.

Para os usos constantes nos trabalhos de ensinar-e-aprender na escola e fora dela, e também para os vínculos com a comunidade, todo o *material das pesquisas* pode ir sendo selecionado e guardado em arquivos abertos e dinâmicos.

No documento do MOVA-SP isto não é pensado, mas podemos imaginar que os *processos de trabalho na pesquisa* e os *produtos do trabalho da pesquisa* são acumulativos. Boa parte do que foi feito pelas equipes escolares em um ano vale para as dos anos seguintes. Guardadas de maneira inteligente e postas, ano após ano, ao lado de outras, as várias pesquisas de *estudo da realidade* oferecem a imagem do tempo. É possível então comparar dados entre os anos.

Com o passar do tempo é possível cotejar fotografias, entrevistas (das mesmas ou de outras pessoas), relatórios de investigações, repertórios de temas, de redes e de complexos geradores. O que mudou? Como? Em que direção? Como as pessoas pensavam e como diziam o que pensavam? E agora? Isto é feito nos centros acadêmicos de investigação histórica e social. Não há razões para que não possa se transformar numa experiência criativa da rotina de uma escola.

Pois com os *estudos de realidade comunitária* podemos lidar de duas maneiras. Melhor ainda, podemos lidar combinando duas maneiras. Uma pode ser chamada de “sincrônica”, isto é: de um tempo único, um agora, o presente. Como está a realidade social desta comunidade agora e como agora as pessoas estão pensando esta realidade?

A outra pode ser chamada de “diacrônica”: entre os tempos, através dos tempos. Como era a realidade social desta comunidade há 10 anos atrás? E há 5 anos? E no ano passado? Como ela era “naquele tempo”, comparando com como ela é, ou parece ser, para nós, agora? Como pensavam as pessoas e como avaliavam os atos do governo municipal na gestão passada? E como as mesmas e outras pessoas avaliam os desta? O que mudou e o que permanece? E, então, uma questão mais difícil: “por quê?”

Assim, se houver condições para isto, um mesmo *estudo de realidade* pode ser sincrônico ou diacrônico. Pode dirigir as suas perguntas à realidade do momento presente. Vale como o retrato crítico do agora. Mas ela pode comparativa. Pode fazer perguntas comparadas, contrastantes, sobre um antes-e-agora. Pode consultar dados do IBGE de três censos seguidos e também documentos locais e “de fora”. E a consulta aos arquivos, aos resultados de “velhas pesquisas” e a “documentos arquivados”, pode permitir uma boa leitura de valor de história local.

E toda a boa história começa com uma história local. Começa com ela, ou deve articular-se com ela, dar sentido a ela. Do que importa saber o que fizeram e como fizeram outras pessoas, de outros tempos, se isto não nos ajuda a clarear quem somos, de onde viemos e o qual o sentido do como vivemos agora e do que fazemos hoje, aqui? Pois o que vale agora é a comparação dos retratos ou dos filmes onde os tempos se dão a ver uns pelos outros.

**5º. Análise dos dados que já podem estar configurados em temas e subtemas geradores: para essa fase é de fundamental importância levantar dados para análise que podem ser tirados do próprio grupo, de pesquisas em livros e de outros impressos ou entrevistas específicas com pessoas da comunidade ou externas a ela.**

Em um *estudo participativo da realidade a partir da comunidade*, todas as etapas são importantes. Todas e cada uma delas abrigam um momento didático relevante. Pois cada um deles é uma vivência em que cada um e todos aprendem e se ensinam enquanto dialogam ao redor do que realizam dentro e através de cada etapa de um exercício de conhecimento crítico do mundo, chamado “pesquisa da comunidade”. Mas esta quinta etapa é de uma importância central.

Em uma boa medida é para esta etapa que convergem todas as outras, embora ela não seja a última. Todo o trabalho feito até então e processado e ordenado na etapa anterior, é agora submetido aos estudos e às descrições, às comparações e às interpretações partilhadas pelas pessoas da equipe. É a este conjunto de processos críticos da inteligência que se dá o nome de *análise dos dados da pesquisa*.

Quando se trata de uma pesquisa acadêmica, esta pode ser uma etapa final. Os dados obtidos são confrontados com teorias, são relacionados (ou não) a hipóteses de pesquisa, são, afinal, analisados. São convocados a dizerem algo significativo e, se possível, novo e renovador, a respeito de alguma dimensão ou alguma articulação de domínios de uma realidade social, de um processo social, de uma transformação acontecida nesta realidade, de uma visão de pessoas a respeito dela. Um texto final de pesquisa é então redigido. Ele pode tomar este nome usual entre nós: um relatório. Pode tornar-se um artigo científico a ser publicado; um livro; uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado. Não é o nosso caso aqui.

Em uma situação de diálogos com o objetivo de criar saberes e situações onde quem-cria-aprende-e-quem-aprende-ensina dentro do espírito de vivências coletivas de uma escolha entre outras da *educação popular*, o momento da *análise dos dados da pesquisa* fixa um tempo oportuno e proveitoso de aprendizagem de conteúdos críticos, ao mesmo tempo em que é também um aprendizado de trabalho em equipe e de elaboração popular de material científico e pedagógico para uso didático em outros momentos.

Aqui é quando, juntos e orientados por um educador, os educandos de uma equipe de alfabetizandos buscam criar um entendimento mais confiável a respeito da realidade vivida e, agora, interrogada e estudada de uma maneira mais motivada e mais sistemática. É quando o material ordenado antes “fala inteligentemente”, na medida em que ele propicia descrições do “mundo onde nós vivemos”; em ele ajuda a encontrar dados, visões e interpretações sobre o que as pessoas entrevistadas dizem, e como dizem o que dizem. Então, no momento da análise dos dados, o que se obteve e elaborou antes abre-se depois a análises críticas de dimensões da realidade local, através dos seus eixos de interconexões com outras *regiões da vida social*: o trabalho, a educação, a saúde, a comunicação, as relações comunitárias em suas várias esferas. De maneira especial, com o poder, o “público” e os outros, situados dentro, ao redor e para além da comunidade. E na relação entre os círculos de conexões que vão da pessoa e da família a “todo o universo”, a análise dos dados da pesquisa pode ser um bom ponto de partida para compreensões sobre como são criadas e como se articulam as diferentes e interdependentes *dimensões da sociedade*. Aquilo a que, como as ondas concêntricas das águas de um lado onde se atirou uma pedra, damos o nome de: o “local” – os vários “locais” de um local – o “comunitário”, o “regional”, o “do Estado”, o “do País”, da “Nação”, do Continente, do Mundo).

Este é também o momento mais objetivamente definido, em que a equipe levanta e sistematiza: *palavras geradoras, temas geradores e sub-temas geradores; eixos geradores, redes temáticas, complexos temáticos*. Lembro aqui as categorias de trabalho didático de alfabetização e de outros níveis e modos de educação de jovens e de adultos, comuns nos programas de *educação popular*.

**6º Retorno à comunidade: para socializar o produto dos trabalhos e aprofundar o assunto (pode ser feito via exposição, debates, etc)**

Este é um momento de *resgate comunitário*. O que veio de pessoas e de grupos da comunidade sob a forma de números, dados, informações, imagens, falas de entrevistas e de debates abertos, volta a ela. E pode voltar a ela em diferentes momentos e sob diversas formas: relatórios de resultados, boletins da pesquisa, sínteses didáticas a serem retrabalhadas e aprofundadas, apresentações coletivas em exposições visuais, dramatizações. Pois de vez em quando uma pesquisa toma a “história da comunidade” e a transforma em uma peça de teatro para todos, entre todos.



Fica claro que o momento de retorno e diálogo entre a escola e a comunidade não deve ser único e nem formal. Um dos propósitos de uma escola, de um núcleo de alfabetização ou qualquer outra unidade destinada a criar saberes e gerar cenários e situações de mútuo ensinar-e-aprender, é a sua integração em sua comunidade de acolhida. Ela deve reconhecer que esta “comunidade” é também um lugar cultural de aprendizagem e de criação contínua de saberes populares. A escola não busca interagir com a comunidade apenas para “prestar um serviço” a ela. Esta seria, de novo, uma visão assistencialista. Ela busca sair de um *estar* formal em sua comunidade, para um *ser* e conviver orgânico dela e nela. Um objetivo muito difícil, mas alcançável. E pesquisas como a que o MOVA/SP propôs a algum tempo e que aqui se amplia e comenta, é um outro bom instrumento nesta direção.

O ideal é que os portões, as portas e as janelas estejam abertos de par em par, de um lado e do outro, todo o tempo. Uma *pesquisa na comunidade* é, em uma dupla direção, uma *pesquisa da comunidade*. Fala de seu mundo local, é sobre os seus locais, suas pessoas, a sua vida cotidiana. Pertence a ela. Os seus entrevistados não são “objetos (descartáveis) de pesquisa”. Eles são os seus sujeitos em uma dupla ou tríplice direção: são aqueles que falam nela, são aqueles de quem se fala através dela, são aqueles para quem se fala com ela.

Os arquivos de registro e guarda de “material de pesquisa” e de seus resultados devem estar o mais disponível possível para as pessoas e as instituições da comunidade. Pouco a pouco toda escola deve aspirar ir se tornando um *centro de referência de memória, história e cultura* em sua comunidade de acolhida. As publicações, os resultados, enfim, todas as formas “finais” que um estudo de comunidade acabam tomando, devem ser divulgados de uma maneira ou de outra. Devem ser devolvidos e dialogados. Devem ser compartilhados com as pessoas, com os grupos domésticos, com as equipes de vida e de ação social local, com instituições que podem ir do time de futebol e da igreja à própria escola. Sim, pois através de palavras, de frases e de idéias, ela própria se revê e reaprende, nos olhos e imagens dos outros.

### **7º avaliação do processo: com a participação de todos os envolvidos**

Situada dentro de um fluxo contínuo de ações entre a escola e a comunidade de acolhida, a pesquisa do *estudo de realidade* deve ser avaliada criticamente, a cada vez, dentro e fora dos limites da sala de aulas e da escola. E deve ser vista e utilizada, também, como um oportuno meio coletivo e individual de ver-julgar-e-agir. De avaliar situações e relacionamentos na comunidade e na escola. De propor alternativas em cada campo. De fundamentar criticamente e co-responsavelmente ações solidárias na escola e através dela; na comunidade e através dela.

Percorridos os passos de uma *pesquisa participante de estudo da realidade comunitária*, penso que será útil retornar a alguns trechos trilhados no começo destas reflexões e propor uma síntese provisória para pensarmos juntos o sentido e o lugar da criação de conhecimentos e de práticas de aprendizagem através da pesquisa nos trabalhos de alfabetização, e também dos níveis seguintes na educação de jovens e de adultos. Uma alfabetização de uma educação dirigida à constante refundação e ao crescimento inacabável de uma comunicação fecunda entre pessoas. Dirigida, portanto, ao mútuo e interativo aprendizado pessoal e coletivo de uma amorosa leitura crítica do mundo. Uma leitura às vezes cansativa e penosa, quando o “mundo da fantasia” nos entra pelas telas mágicas da televisão e da internet e pode ser tão fascinante. Mas uma leitura de quem além da tela que informa e ilude, olha também pela janela e procura ver e compreender a vida cotidiana. A mesma que bem ser poderia ser tão generosamente bem realizada, quanto a dos filmes do melhor e mais humano “final feliz”.

1º. *Aprender e criar com outros os cenários culturais da partilha do saber.* Só se aprende através do diálogo entre pessoas humanamente iguais, ou tornadas iguais através do próprio trabalho de partilharem em comum a construção de seus mundos. A começar, em nosso caso, pelos pequenos e tangíveis mundos sociais de ensino-aprendizagem através do diálogo, de que a escola deveria ser um ótimo exemplo. Só se aprende de fato no interior de situações pedagógicas permanentemente autoconstruídas como cenários de vida em que o próprio aprendizado essencial é a contínua recriação de uma *comunidade aprendente*. Assim, aprender é criar com outro o seu próprio saber.

2°. Embora em uma situação de alfabetização de jovens e de adultos de culturas populares, possam existir supostos desníveis de conhecimento erudito, toda a situação de educação cidadã envolve a idéia geradora de que o trabalho pedagógico que se realiza ali é *uma construção em comum*. É, e deve tender a ser cada vez mais, uma experiência que horizontaliza as relações de ensino-aprendizagem a partir do princípio de que todos os participantes aprendem uns com os outros. Aprendem uns pelos outros e uns através dos outros, na medida em que intertrocam vivências e conhecimentos. Dentro deste campo pedagógico de construção do saber, o conhecimento letrado da alfabetização é apenas uma das dimensões do que se vive, do que se faz, do que se cria e do que se aprende.

3°. Aqui as idéias originais de Paulo Freire ganham uma generosa inteireza. Em uma situação de aprendizado-ensino do ler-e-escrever palavras, símbolos, sentidos e significados de uma cultura (entre outras várias culturas próximas e mais distantes, não esquecer), mutuamente se ensina e se aprende o que não se sabe ainda. Logo, se está permanentemente às voltas com o desafio de pesquisar. Isto não significa que, desde um ponto de vista metodológico, todo o trabalho de alfabetização deva ser iniciado por algum tipo de “pesquisa sócioantropológica”. Significa que todo o tempo do trabalho deve ser vivido como uma contínua “experiência de descoberta”.

Assim, tudo aquilo que está acontecendo a cada momento durante o tempo de trabalho didático com uma turma de alfabetizandos, é assunto e é questão a ser de alguma maneira investigada e trazida para a sala-de-aulas. Se há um movimento comunitário de luta pela melhoria das condições de saneamento do bairro, tudo o que se faz e se vive aí é “matéria viva” de uma contínua *pesquisa sociocultural participante em situação docente*. Mas se, ao mesmo tempo, em Haia, na Holanda, estão discutindo a questão ambiental do clima da Terra, este tema é também algo a ser trabalhado como um momento criativo de construção solidária de saber através de pesquisa, a ser transformado em um outro momento de trabalho pedagógico na alfabetização.

4°. Durante muito tempo estivemos trabalhando com a alfabetização como uma espécie de “serviço provisório de emergência”. Esta visão capitalista e assistencialista de um momento tão essencial na aventura humana do saber (do criar o contexto de saber dentro do qual se aprende, nos termos insistidos aqui) esteve sempre associada a uma concepção muito instrumental e reducionista da educação. Ela servia a utilidades sociais situadas fora de si mesma e, por outro lado, devia ocupar sempre um breve tempo provisório na vida das pessoas. Principalmente das pessoas destinadas de maneira precoce aos lugares “mais baixos” das hierarquias do mercado capitalista de trabalho.

Lidamos agora com outras visões. Chegamos agora a outras compreensões do próprio saber como um direito humano que encerra um valor essencial em si mesmo. A educação do próximo milênio deverá ser pensada como um projeto pessoal e comunitário “por toda a vida”. Somos seres destinados não ao jugo do trabalho, mas à possibilidade de estarmos sempre nos superando e nos recriando através da busca e da integração infindável de novos saberes e de sentidos sempre mais humanamente profundos de vida, através do saber e da partilha solidária dos saberes.

5°. Este é momento em que precisamos aprender a transformar a velha “pesquisa participante” em um processo contínuo de construção pedagógica do saber. Algo a ser aprendido pouco a pouco, entre alguns acertos e vários erros, através de um alargamento do sentido da própria idéia de *participação* em trabalhos de equipe na criação do conhecimento e da comunicação em situações permanentes de pesquisa na e como educação, a começar pela alfabetização. Tal como a escola, a pesquisa deve ser um aprendizado do desejo da participação e da reciprocidade. Ao contrário de como ela tem acontecido em outros contextos acadêmicos e científicos, deve abandonar todo o investimento de concorrência e de competição, para transformar-se em um dever e um trabalho intelectual sempre ampliável, até transformar-se em um direito e um bem de todos.

6°. Muitas vezes estamos tão acostumados a pensar a pesquisa social como algo formal, experimental, quantitativo e supostamente objetivo e objetivamente neutro, que deixamos de estar atentos à experiência interativa e relacional que a todo o momento está acontecendo diante de nós, à nossa volta e entre nós.

Um cuidadoso registro do cotidiano das nossas salas-de-aulas, de nossas escolas e dos entornos socioculturais mais próximos de suas comunidades de acolhida, pouco a pouco, desde que olhado com uma outra atenção, irá revelando aspectos e densidades de um cotidiano e de uma história de vidas e de experiências populares de uma densa e grande importância.

Estar atento a isto. Aprender a olhar, a ver, a ouvir e a escutar. Estabelecer o diálogo – dentro e fora de momentos propriamente docentes – como o primeiro momento de uma pesquisa participante. Ou como um primeiro momento de uma participação pesquisante. Estabelecer registros, gravar, filmar (sem exageros). Tornar um gratificante hábito o registro em “cadernos de campo”, em “diários de bordo”, onde o navio em que se viaja pode ser simples e imensamente a escola onde se trabalha.

Sair de pesquisas especiais, com tempo e com objetivos e métodos próprios e bem demarcados – muito embora elas também sejam sempre necessárias - para uma *pesquisa participante do cotidiano pensado-e-vivido*. Criar uma espécie de pesquisa-docente-contínua, onde e quando tudo o que se vive, tudo o que se diz, tudo o que se convive e interage é algo relevante e digno de ser registrado como um dado e um valor participante de investigação.

Depois, destinar esta experiência a ser mais socializada. Não é tão difícil que uma turma de alfabetizados aos poucos vá aprendendo a tornar a sua própria experiência de sala de aulas, um contínuo e intrigante “cenário de pesquisa”. Isto pode depois ser estendido a grupos e equipes da comunidade. Este pode ser um primeiro passo no processo de transformar uma turma de alfabetizados em uma comunidade aprendente. Em uma equipe, mesmo quando efêmera, um pouco mais responsável pela co-criação de seu próprio saber. com o cuidado pedagógico de não separar o momento da vida, o do estudo e o da pesquisa. Inserir uma “atitude pesquisante” na experiência do cotidiano.

Estamos, educadores e educandos populares, nos ensinando e aprendendo todo o tempo. Estamos vivendo isto ao longo do processo cultural através do qual dia-a-dia criamos e recriamos equipes de pessoas para cuja construção todas e todos contribuem e dentro da qual cada um cria e convive com os seus próprios momentos pessoais de “aprendizagem do ler-e-escrever”. Tudo o mais é isto: estar atento à escolha feita. Estar atento ao meu outro, meu aluno e, portanto, meu mestre. Ouvi-lo. Aprender dele e, então ensinar como quem nunca para de aprender.

No IIº Seminário de Avaliação do MOVA-RS, uma educadora vinda não me lembro de que cidade do interior do Estado, de repente disse isto: *a palavra em si, ela gera assunto*. E tudo o que eu escrevi aqui, foi para dizer isto também.

### ***bibliografia***

*Não apenas desta parte, mas de todo o artigo original*

Barreto, Vera

***A construção da leitura e da escrita desde uma perspectiva de educação popular***

2000, São Paulo, xerox

Delors, Jacques et alii.

***Educação – um tesouro a descobrir***

1998, Cortez Editora, UNESCO, MEC, São Paulo

Gadotti, Moacir

***O MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo) herdeiro da tradição do movimento de educação popular***

2000, São Paulo, xerox

Guizzo, Alfredo

*Pistas para leer las prácticas de alfabetización popular*

2000, Medellín, xerox

MOVA-São Paulo

***Construindo o ciclo fundamental I***

1992, MOVA-SP, São Paulo

Santos, Maria Alice de Paula

***A construção da leitura e da escrita na perspectiva do construtivismo interacionista***

2000, São Paulo, xerox