



Compreender a “entrevista compreensiva”

Understanding the comprehensive interview

Rosália de Fátima e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O texto apresenta subsídios à reflexão e ao debate sobre metodologia da entrevista compreensiva a partir de alguns elementos vivenciados no percurso de uma pesquisa. Buscamos evidenciar que a escolha de uma metodologia de pesquisa se faz dentro de um conjunto de experiências formadoras. Ressaltamos a importância dos princípios teóricos assumidos e ligados às experiências formadoras ao lançar o olhar em uma direção e definir o objeto de um estudo. Objetivamos relatar um percurso que transita pela multiplicidade dos sentidos que emergem nos discursos da política tendo como suporte e eixo central a multireferencialidade e o imaginário social.

Palavras-chave: Educação. Formação para pesquisa. Entrevista compreensiva. Discurso político.

Abstract

The text presents subsidies to the reflection and the debate on comprehensive interview methodology, through some elements lived deeply in the passage of a research. We search to evidence that the choice of a methodology research is made inside of a set of formation experiences. In it we stand out the importance of the theoretical principles assumed and linked to the formation experiences when launching the look in a direction and to define the object of a study. In this process, we search to tell a passage that transits through the multiplicity of the directions that emerges from the politics speeches having as a support and central axle the multireferential and the social imaginary.

Keywords: Comprehensive interview. Formation for research. Education. Citizenship. Politics speeches.

Ao pensar na organização deste texto, encontrei-me diante de dificuldades inesperadas. Como evidenciar os sentidos mobilizadores e norteadores em relação aos trabalhos que desenvolvo como docente/pesquisadora? Pensar tal questão, tendo diante de mim a tarefa de transformar um texto de discussão nas aulas da pós-graduação em educação num texto publicável, conduz-me a uma complicação. Creio que não consigo deixar evidente na minha atividade como docente e pesquisadora que trabalhar em uma linha de formação e profissionalização docente não me liga, necessariamente, a um nível de educação ou uma modalidade de ensino específica. Inúmeras vezes, refleti se deveria pôr uma marca e ser reconhecida como a professora/pesquisadora que trabalha com crianças, com adolescentes, com adultos em diferentes idades, níveis e modalidades de ensino.

32 Conjeturar sobre a impossibilidade de localizar-me nestas formas de ação como professora/pesquisadora, reafirma, em mim, o interesse mais forte em dirigir o olhar pelas multiplicidades de sentidos implicados em situações referenciais e de tensão. Essas situações permitem-me debruçar seja no que os sujeitos refletem sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), a didática ensinada, o pensar, inseparavelmente, o ensino e a aprendizagem, seja, ainda, no que diz respeito aos elementos justificadores da ação em diferenciadas modalidades de ensino, formação, prática profissional: os sentidos traduzindo as escolhas, as decisões, os conflitos e as "bem-aventuranças".

O contexto sumarizado fez-se necessário à minha condução, bem como à condução do leitor, no que corresponde aos pressupostos de base direcionadores do desenvolvimento de pesquisas que tocam nos princípios esboçados acima e cuja abordagem metodológica hoje escolhida é a entrevista compreensiva. Tenho, assim, como propósito apresentar subsídios à reflexão e ao debate sobre essa metodologia a partir de alguns elementos vivenciados no percurso de uma pesquisa, pois considero que a escolha de uma metodologia de pesquisa faz-se dentro de um conjunto de experiências formadoras. (JOSSO, 2002). Entre essas experiências, coloco, também, os medos, as angústias, bem como estratégias buscadas na resolução de situações da prática.

Não poderia, nos limites deste texto, pontuar com profundidade unidades de sentido dadas ao conjunto de minhas experiências formadoras. Procuro, apenas, trazer algumas contribuições à superação das dificuldades a partir do que vivenciava, buscando os determinantes na escolha de uma



metodologia e não de outra. Viso, como segunda intenção, pontuar que, para mim, não deve existir a “metodologia” como uma marca de registro ao reconhecimento do pesquisador. O mais importante são os princípios assumidos (e ligados às experiências formadoras) ao lançar o olhar em uma direção e definir o objeto de estudo. Em conjunto, os princípios, entendidos mais amplamente, e o objeto de estudo, com seu caráter mais circunstancial, determinam todo um conjunto de escolhas subseqüentes, dentre essas a abordagem metodológica.

Partilhando um percurso

O interesse de alunos e colegas pela abordagem metodológica da entrevista compreensiva utilizada na maioria dos trabalhos que oriento coloca como inadiável o partilhar de um percurso. As escolhas realizadas ao elaborar a pesquisa de doutorado direcionavam um outro olhar ao tema da relação entre a educação e a cidadania, diferente daquele lançado no período do mestrado – *Educação e cidadania: a visão de mundo liberal na construção da cidadania*. (1992).

Considero importante ressaltar que tomava como ponto de partida nessa pesquisa o caráter instrumental no uso do conceito cidadania nos discursos políticos – educacionais e utilizava um referencial centrado no materialismo histórico dialético e nas leituras da Escola de Frankfurt, especialmente as magníficas análises encontradas no livro *Eclipse da Razão*, de Max Horkheimer. (1976). Na seqüência dessa pesquisa, tentava ressignificar os fios condutores da análise desenvolvida sobre a relação entre educação e cidadania, refletindo sobre o meu pensar, como um pensar disjuncto, centralizado no tema da reificação, ou melhor, na utilização instrumental do conceito cidadania nos discursos educacionais. Não conseguia, naquele momento, refletir o conceito de cidadania sem me referir ao seu caráter instrumental.

Nesse período, as leituras realizadas no então Grupo Morin, hoje o Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM), faziam-me refletir que centralizar na categoria da reificação, considerando as análises sobre o uso coisificado, instrumental, superlativava o conceito de cidadania nos discursos e me propiciava uma visão distorcida. Especialmente, a partir da leitura em Castoriadis (1975), considerava que o caráter instrumental no uso de concei-

tos, tais como o de cidadania, corresponderia apenas à metade da realidade. Mesmo porque pensar na realização integral dessa instrumentalidade nas sociedades seria transformar os homens em coisas movidas unicamente por forças econômicas não percebendo, como condição do funcionamento do capitalismo, a intensidade tanto das lutas afirmativas como das lutas contrárias à tendência de reificação.

Tomo, então, como base inicial deste relato, a partilha de algumas tensões, hesitações, angústias e decisões ao buscar realizar o trabalho de tese "A política, a educação e a cidadania no Brasil: o extraordinário e o mágico nos discursos dos políticos (2000)." Ressalto que me motivava compreender os pressupostos da indeterminação e da multiplicidade dos sentidos que emergem nos discursos da política, por isso me debrucei nas leituras de obras de autores tais como Ardoino (1977; 1993; 1994), Barel (1993), Castoriadis (1975; 1986; 1990; 1996), Dupuy (1990), Morin (1991), Touraine (1992), dentre outros. As leituras colocavam em cena a compreensão da ideologia como idéias "fechadas", o tema do duplo, a concepção de sujeito político e de modernidade, e a necessidade do olhar transversal na análise da relação entre educação e cidadania.

34

No trabalho de pesquisa, tinha como principal unidade de referência as falas de políticos da Comissão de Educação da Cultura e do Desporto da Câmara Federal. Perguntava-me sobre os sentidos dados pelos políticos à relação entre educação e cidadania. Essa questão inicial constituía-se como mobilizadora à compreensão da ação do homem da política em relação à educação brasileira. Creio que o leitor já deve ter percebido que por trás dessa questão encontrava-me ainda ancorada, mesmo que não assumida ou percebida, na idéia da instrumentalidade no uso do conceito da cidadania nos discursos educativos.

Contudo, buscar os sentidos dados por políticos à relação entre a educação e a cidadania impunha nas reflexões uma dupla perspectiva. De um lado, considerava como o eixo central suas falas sobre o conceito "educação cidadania" e, nesse contexto, o olhar primeiro de cada um sobre a política e sobre o seu fazer. Esse olhar individual diluído no conjunto das falas me levaria às linhas de força da ação de um grupo de cidadãos, nossos representantes, agindo para o que seria, em princípio, o bem maior da Nação. Por outro lado, a problemática escolhida colocava-me diante dos



meus próprios preconceitos, pois me encontrava diante de falas de homens da política.

Destaco, assim, em segundo lugar, o meu preconceito desdobrando-se em paradoxos. Explico que, de um lado, pouco a pouco, o preconceito inicial será atenuado por uma maior compreensão de tudo que se encontra implicado no “fazer da política”. Adianto o fato de que, por momentos, me vi sensibilizada e surpresa comigo mesma ao desenvolver um entendimento sensível: na medida em que sentia os receios do homem da política, percebia seus medos, tocava em sua angústia. Quedava-me, então, perplexa e em confusão de sentimentos, pois a constatação de práticas sancionadas pela expressão de “sempre foi assim na política”, reafirmada muitas vezes por políticos, conduzia-me ao retorno do preconceito. Descobria o que corresponde ao “fazer da política”.

A política, criação sociohistórica, é a atividade por excelência da instituição global da sociedade no desenvolvimento de um projeto de autonomia que supõe o espaço e a liberdade. (CASTORIADIS, 1990). Nessa perspectiva, Arendt (1993) explica-me que a liberdade caminha em par com o espaço intermediário próprio da política. A política é organizadora do conjunto de seres diferentes considerando a sua igualdade relativa e fazendo abstração de sua diversidade relativa. Mas, diferentemente de uma liberdade posta em exercício por meio de um projeto de autonomia, elucida-me Castoriadis (1986), que o “fazer da política” constitui-se como espaço dos interesses contraditórios em relação às intenções declaradas nos discursos dos políticos, uma vez que o corpo político decompõe-se em grupos de pressão, em *lobby*. Ao contrário de acreditar nas afirmações (desejáveis) de transparência nos processos da política, “prevenia o meu olhar” considerando os princípios relacionados ao “fazer da política”, pois, na sanção dos seus conflitos, o homem da política que firma o seu discurso num “sempre foi assim” deseja sancionar as práticas (pretéritas e atualizadas) ligadas aos negócios obscuros, aos acordos clandestinos. Constatava numerosas vezes os riscos que corria, uma vez que no seu “fazer” o homem da política tenta preservar, mais que revelar, uma imagem desejada (e para ele necessária) do bom, do útil, do belo, do para o povo, para a nação.

A desconfiança mobilizava-me à ampliação do corpus da pesquisa; em conseqüência, deparava-me com a multiplicidade de gêneros discursivos. Via-me diante dos discursos de posse e de abertura dos trabalhos no

Congresso Nacional do então presidente Fernando Henrique Cardoso, dez editoriais de jornais do primeiro ano do governo, os dezoito membros (dos vinte e sete titulares previstos) da Comissão de Educação principal unidade de referência da pesquisa, bem como entrevistas realizadas com onze funcionários que ocupavam posições consideradas centrais no contexto da época e da pesquisa. Hoje, percebo que essa multiplicidade funcionava como uma espécie de escudo de proteção, para mim mesma, tendo como centro reflexões ligadas ao “fazer da política.” Isso me faz reconhecer que tinha a não confiabilidade como o critério mais forte na ampliação do campo a ser pesquisado.

36 Tinha claro que considerava os discursos como opacos e ambíguos, bem que portadores de uma lógica argumentativa possibilitadora de desvelamento. Compreendia, assim, os discursos como efeitos (e criadores) de sentidos adotando na pesquisa o reconhecimento da realidade como complexa e multidimensional. (ARDOINO, 1977; 1993). Refletia, também, que o fato de tentar entender a busca do que seriam as verdades, como parte dos projetos humanos, não significava que essa busca, bem como o que seria tomado como idéias de verdades, estariam corporificadas nos enunciados discursivos, mas que ambas (buscas e verdades) pertenceriam ao movimento social e histórico. Não poderia, assim, analisar os discursos a partir apenas de sua relação funcional, mas os considerando a partir dos princípios de que há qualquer coisa que me escapa, parte do “impercebido imanente.”

Nas linguagens, existe um conjunto de significações que ultrapassam os conceitos. Nesse sentido, o “impercebido imanente” (*imperçu immanent*), explica Castoriadis (1996), impossibilita que as significações sejam rigidamente atadas a um suporte, embora este nos seja necessário. A validade social das significações imaginárias e sociais representa o poder da instituição imaginária, pois são criações contínuas e nessa medida as construções simbólicas, as subjetividades, os mitos e as objetividades não podem ser apenas percebidas dentro de um processo redutível à lógica identitária. (CASTORIADIS, 1975).

Ter esses princípios como fundamentos de pesquisa levava-me a entender que o conceito moderno de cidadania não é apenas representado ou mediado na relação com as atividades sociais substantivadas nos direitos sociais à educação, à saúde, à habitação etc. Ou, ainda, esta mediação não pode ser somente circunstanciada às lutas pelo status de grupos organizados



(TURNER, 1989), mas, também, em relação com os valores, tanto os modernos e colocados como possibilidade numa sociedade de classes (HELLER, 1972) tais como: a democracia, a liberdade, a igualdade, a propriedade, a individualidade, como os ancorados em configurações antigas e que, além da possibilidade mediada pela ação dos homens, podem ser tomados como idéias-mito. (MORIN, 1991).

A cidadania associada, no seu conjunto, aos direitos civis, políticos e sociais, tão bem apresentados historicamente por Marshall (1967), é instituída e instituinte de sentidos e práticas sociais que atravessam os tempos humanos, pois é parte indissolúvel do ser/estar do humano social e histórico. Nos discursos, a mediação entre a educação e o ser cidadão faz-se dentro de um feixe de significações imaginárias sociais, porque assegurada pelos sujeitos históricos, e, assim, atores e autores, uma vez se percebendo como parte impreterível de processos sempre em construção com lutas pela autonomia e em tensão permanente com a heteronomia. (DUPUY, 1990). A partir desse foco reafirmava como impossível reduzir a análise das falas dos políticos à lógica identitária e assumia como risco ter como eixo na construção do objeto de estudo a duplicidade e a transversalidade. Substituía, na tese, a palavra relação “entre” pelo conceito “educação cidadania” e buscava sua compreensão e explicação por meio de um olhar transversal pelos gêneros discursivos. (BAREL, 1993).

Em 1997, encontrava-me, em suma, diante de uma problemática de tese e de uma pluralidade de gêneros discursivos. Tinha a sensação de solidão crescente no amadurecimento do objeto de estudo e não conseguia ver com clareza que metodologia utilizar.

Considerava, como impossível – partindo dos princípios apresentados acima resumidamente classificar os sentidos relacionados à “educação cidadania” em “caixas” conteúdo, categorias ou palavras-chave (BARDIN, 2002) –, tal como é realizado em algumas perspectivas de análise de conteúdo tradicionais. Da mesma forma, não me interessava realizar uma análise sob o ângulo da retórica, embora tenha utilizado razoavelmente algumas indicações no que concerne à análise dos editoriais de jornais. (BRETON, 1996; 1997), (PARELMANN; TYTECA-OLBRECHTS, 1992). A descoberta e a leitura de trabalhos de Kaufmann (1992; 1996; 2000) e especialmente do livro *A “Entrevista Compreensiva”* possibilitava-me a base necessária no trato do objeto de estudo. Na seqüência desse texto, recorro inúmeras vezes

a Kaufmann (1996), bem como a alguns dos teóricos por ele indicados tais como Bourdieu (1982; 1997), Geertz (1997), Mills (1986), Weber (2001) e por mim buscados, especialmente Berger e Luckmann (1985), Elias (1983; 1991) e Rosset (1984).

Na metodologia da entrevista compreensiva, o processo de desvelamento do objeto de estudo se constrói pouco a pouco por meio de uma elaboração teórica que aumenta, dia após dia, a partir de hipóteses forjadas no campo da pesquisa. Deveria, assim, realizar uma articulação criativa e o mais estreita quanto possível entre os dados e as questões – hipótese. Encontrava nessa metodologia um caminho aberto à reinvenção no processo de desenvolvimento do trabalho a partir de uma relação, em tríade constante, entre o eu (pesquisador), os sujeitos/autores/atores com suas falas sobre o conceito “educação cidadania”, no Brasil, e as teorias necessárias. Nesse processo, percebia três dimensões integradas:

1. Trabalhar o objeto de estudo, desde o início, articulando-o de forma o mais estreitamente possível com o campo definido da pesquisa. Dessa forma, o campo da pesquisa definido não é uma instância verificadora, de “checagem” de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida dessa problematização, do forjar das questões, de índices, de categorias de unidades de sentido.
2. Desenvolver um processo empático de escuta, cuja elucidação mais aproximada encontro, atualmente, em Barbier (1998) do qual tomo por empréstimo a expressão da escuta como “escuta sensível”. É necessário estar aberto para captar, aproveitar um provérbio, discernir uma alusão, para reconstituir todo o sistema simbólico e ver as coisas do ponto de vista do outro, pois, na entrevista compreensiva, os valores e valorações explicitados por meio das falas dos sujeitos seriam mediadores da compreensão e explicação dos sentidos, por eles dados, à sua ação social. (WEBER, 2001).
3. Considerar o trabalho de pesquisa como um trabalho de “artesanato intelectual” (MILLS, 1982), ampliando-o com flexibilidade e criatividade, tendo, entretanto, clareza de que a objetivação



se constrói pouco a pouco, graças aos instrumentos conceituais colocados em evidência e organizados entre eles.

Precisava, então, compreender a lógica do conjunto antes que os elementos fossem utilizados separadamente como unidades de sentido. Nesse processo, encontrava exatamente um caminho para o que buscava: a lógica do conjunto dos sentidos dados pelos políticos à sua ação e, no conjunto, de que modo se colocavam como sujeitos/cidadãos, na sua ação na política e como expressavam suas intenções.

Lembrava, todavia, que se tratava de “oferecer sentido” às valorações dos entrevistados, desveladas por meio das falas de cada um. “Oferecer sentido”, expressão usada por Jacques Ardoino e utilizada por Barbier, corresponde à aceitação de que “cada experiência pessoal é única e irreduzível a um modelo seja lá qual for.” (BARBIER, 1998, p. 189). Buscava, por meio das observações e das entrevistas, tomando estas últimas como mediação, traduzir e organizar em unidades os sentidos dados à ação pelos homens da política.

Em busca de unidades de sentidos, um exercício de “escuta sensível”

39

A articulação (desde o seu início de construção) do objeto de estudo com o campo definido da pesquisa conduzia às problematizações, ponto de partida para a busca de unidades de sentido. Para mim, não era suficiente ter claro que a compreensão das valorações desveladas por meio das falas de cada um torna-se mediação à explicação da ação social dos entrevistados. Como organizar os sentidos percebidos? Que elementos considerar como critérios?

Um conjunto de referências teóricas auxiliou-me. Por meio da leitura de Berger e Luckmann (1985), encontrei elementos que ampliavam a minha compreensão sobre as características da “vida cotidiana” dos políticos. Participar como observadora das reuniões semanais ordinárias da Comissão nas terças-feiras, conversar com assessores nos seus gabinetes, além de ser uma atividade importante para aproximação do contexto, iria fornecer-me dados sobre a sua rotina organizadora: a estruturação espacial e temporal,

as intencionalidades expressas nas fórmulas repetidas e objetivadas através de uma linguagem possibilitadora de um sentido comum. Observava as intersubjetividades reveladas e parcerias articuladas no trato dos temas mobilizadores da época.

Assim, as discussões se davam no entorno de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394 de 1996. As diferentes posições em relação aos projetos concernentes à nova Lei, modificações desejadas pelos vários grupos, a relação entre a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, bem como as influências da assessoria do Executivo dentro da "casa" (expressão de referência dos políticos ao espaço de trabalho), exemplificam o tema central e mobilizador e também o que mobiliza explicitamente as parcerias estabelecidas (visíveis ou não) no desenvolvimento da rotina dos trabalhos da Comissão. De fato, a minha questão central, neste momento, tinha como núcleo o fundo de obscuridade que existe por trás do que aparece como zona clara na realidade da vida cotidiana. (BERGER; LUCKMANN, 1985).

40

O que quebraria a rotina organizadora dos políticos da Comissão? Poderia considerar os elementos que quebram esta rotina como critérios que aliados aos sentidos oferecidos nas entrevistas me auxiliassem na definição das unidades? Não quebrava a rotina, por exemplo, o uso comum da metáfora "casa" como referência comum dos políticos ao seu espaço. Também não quebrava a rotina a imagem implícita (nas entrevistas) da "casa" como um "corpo político" que enfrenta qualquer ameaça na sua composição e unidade, mesmo que para alguns políticos a "casa fosse a antecâmara da loucura", "uma coisa muito complexa e obscura". Ao buscar indícios de fragmentação como quebra da rotina da vida cotidiana desse "corpo/casa/família", tinha claro que não poderia, também, analisar a partir da distribuição de papéis no interior da "casa", nem dos acordos próprios do "fazer da política". Lembro de um político entrevistado afirmar:

É normal. Temos os segmentos que tomam as decisões. Eles são em número reduzido, são os líderes que desempenham o papel de correia de transmissão. Temos aqueles que não fazem absolutamente nada. Mas há os especialistas das relações com a política local ou aqueles que defendem os interesses econômicos. Existem funções representadas pelos dirigentes dos partidos, os integrantes da mesa dirigente, os relatores das Comissões.



Eles constituem o tom da casa e transmitem as orientações do Executivo. (Político entrevistado).

Os motivos pragmáticos que determinam as competências dos políticos como ligada aos desempenhos de rotina da “casa” institucionalizam hábitos singulares ao “espaço”, tais como as disputas entre blocos de situação ou de oposição. Contudo, articulações entre os políticos processam-se e tornam-se pontos de união comuns na contraposição ao Executivo. Nesse sentido, fazia-se a crítica a qualquer atitude que se contrapunha à autonomia dos membros da “casa”, especialmente o abuso na utilização de Medidas Provisórias.

Começava, assim, a perceber como elemento indicador de quebra da rotina institucionalizada, a distância entre o ator/político e sua ação na medida em que este reflete sobre a sua conduta. (BERGER; LUCKMANN, 1985). Nessa escuta em situação, elucida Elias (1983), que a função e a posição de cada indivíduo na rede social determina variações na rede de auto-contradições. Trata-se da “dupla contradição” (*double contrainte*) entre a atividade essencial de legislar e os diferentes interesses.

Nesse processo, por meio da “observação/escuta sensível”, compreendida na acepção da transversalidade institucional como “rede simbólica socialmente reconhecida, que é provocada pelo imaginário social, de acordo com uma lógica dialética instituinte, de instituído e institucionalização” (BARBIER, 1998, p. 170), entrelaçava aos mitos, aos ritos, às crenças e ao simbólico da política, no seu conjunto, os medos, as hesitações e as angústias do homem da política. Vi-me diante do tema da “ilusão” e do seu “duplo” e muito me ajudaram as análises de Rosset. (1984). Para esse autor, nada é mais frágil que a faculdade humana de admitir a realidade e de aceitar sem reservas a imperiosa prerrogativa do real. A dificuldade de aceitar o real conduziria não a negação da realidade, mas ao seu deslocamento por meio de uma percepção que secciona o mesmo acontecimento transformando-o em dois, cada um com uma existência autônoma. O tema do duplo corresponde ao espaço da “ilusão” e a “duplicação do real”.

A partir de Clément Rosset, percebia que na ação do homem da política, na medida em que a realidade não conduz às transformações nas relações de poder, tais quais ele deseja, suas falas anunciadoras de um novo e promissor futuro, proclamadas, especialmente quando em campanha políti-

ca, são justificadas em ações pontuais relacionadas aos acordos com grupos específicos. Dito de outra forma, o destino inevitável do progresso brasileiro era um sentido que “saltava” no conjunto dos gêneros discursivos. Todavia, nele estava implicado, e constituía-se em outro sentido comum, o reconhecimento de uma crise. Progresso e crise são duplicados por meio de um outro sentido, profético, em 1995, de que essa crise seria reduzida ou resolvida a partir da atenção maior do poder público com a questão moral de gestão. Esse é o fato ou acontecimento nos discursos que desvelam eixos centrais dos princípios caros ao governo, da necessidade de livre cooperação em uma sociedade “solidária” e, assim, do desenvolvimento mais acelerado de políticas neo-liberais.

Por meio dessa estrutura, nomeada por Rosset (1984) de “estrutura oracular”, compreendia os referentes a “educação cidadania” relacionados aos sentidos de eficiência e cooperação, às afirmações ligadas a imagem de uma solidariedade que seria inata ao povo brasileiro. O “tema do duplo” traduz-se, por exemplo, nos dilemas entre: 1. Progresso e Crise/atraso, 2. O central e o Periférico, 3. A solidariedade do povo e o capitalismo do mercado. Em suma, “o tema do duplo” levava-nos a perceber como predominante uma verdade tida como “a única” dentro de um discurso em que “ilusão” é necessária aos políticos. Na realidade duplicada, transfigurando em “verdades” tantas quantas necessárias ao duplo da ilusão, o homem da política assume como acontecimento e verdade sua ação como sendo ligada ao sacrifício, à missão, ao medo.

Na medida em que aprofundava a análise em diálogo constante com os sujeitos/autores/atores (o saber local) e as teorias necessárias à análise (saber global), tomava consciência de que o fato de ter tantos gêneros discursivos não punha um verdadeiro problema, pois as ligações entre os gêneros se faziam a partir de valores e valorações relacionados com a “dupla contradição” e com o “tema da ilusão”, o que me conduzia a três unidades de sentido:

1. Sentidos “ordinários”, fundados na certeza das medidas políticas e do progresso, de um futuro promissor. O “discurso ordinário” caracteriza a certeza de todo político, especialmente quando em campanha firma a promessa de que tudo vai mudar para melhor. Trata-se do discurso esperança e é centrado no presente,



voltando-se para o futuro, dentro de um projeto declarado de um progresso tido como certo. Neste momento, o “conceito educação cidadania” é relacionado aos temas do bem maior do povo e da nação, e velhas imagens, ancoradas no imaginário político moderno, retornam e sustentam os discursos.

2. Sentidos que nomeio como “extraordinários”, pois fundados na dúvida e negação de toda e qualquer mudança. O “discurso extraordinário” é atemporal, na medida em que o homem da política, ao falar sobre as práticas do “fazer da política” afirma “que sempre foi assim”. Esse “sempre foi assim” desloca as referências ao bem maior das ações dos políticos, anteriormente e ordinariamente relacionadas ao bem de todos (o povo) para os acordos e as ações pontuais ligadas aos grupos economicamente fortes ou politicamente corretos. No discurso extraordinário, o homem da política se desnuda e a luta pelo voto torna sua ação mercadoria. O político se coloca seja como mártir, como aquele que se sacrifica, seja como salvador e, assim, como tendo uma missão.
3. Sentidos “mágicos”, uma vez que reveladores da clivagem entre as categorias povo e sociedade. O “discurso mágico” desvelava-se na medida em que percebia o descolamento entre povo e sociedade e assim o conceito “educação cidadania” me colocava diante de imagens pretéritas do povo brasileiro que continuaria inculto: não sabe votar, vende seu voto. Em contraponto, o conceito “educação cidadania” é relacionado a um saber ser cidadão na sociedade por meio do exercício de uma cidadania ativa e organizada. Nesse contexto, as reiterações como uso da participação (de todos) torna esta palavra mágica.

Finalizo esse longo item de braços com Geertz (1997), no momento em que ele explica que pensar o mundo do ponto de vista do outro é uma questão epistemológica que remete ao fato de que idéias e realidades representadas estão natural e indissolúvelmente unidas. O comportamento do indivíduo é relacionado dialeticamente com a sociedade, de forma que o pesquisador deverá explicar o “bordejar dialético” contínuo entre o menor detalhe (o local) e a mais global das estruturas globais. Tal fato necessita do trabalho do pesquisador como um trabalho de artesanato intelectual.

O “artesão intelectual”

O “artesão intelectual” é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria dentro de um projeto concreto de pesquisa. O pesquisador é, ao mesmo tempo, o homem de “campo”, o metodólogo e o teórico. Recusa-se a se deixar dominar seja pelo campo, seja pelo método, seja pela teoria. Nesse texto, recorro a Mills (1982) para explicar o uso dos instrumentos e técnicas sugeridos por Kaufmann (1996) e adotados nas pesquisas que oriento a partir da metodologia da entrevista compreensiva.

A “descoberta” das categorias, acima sumarizadas, requeria um autocontrole permanente, uma gestão contínua do desenvolvimento das operações e decisões. Perceber tais categorias a partir da análise compreensiva das falas dos políticos, contudo, não se deu de imediato, na verdade. Tinha de pôr as “certezas” em suspensão constante, num processo complicado e instigante à criação. Confesso que inúmeras vezes senti-me bastante inquieta. Buscava, então, de acordo com as leituras em Kaufmann (1996), trabalhar com uma ordem precisa de idéias, estruturando-as a cada instante em uma hierarquia. Para isso, após as entrevistas, foi elaborado um primeiro plano de escuta (com partes e sub-partes). A invenção, tal como o trabalho do “artesão”, só seria possível com categorias de ponta resultantes do próprio roteiro de entrevista e da escuta sensível realizada.

Introduzo o leitor nos instrumentos e técnicas indicadas por este autor e utilizadas no processo de elaboração: o roteiro de entrevista, o quadro dos entrevistados, os planos evolutivos, as fichas de análise.

1. O “roteiro de entrevista” é relativamente flexível, ajustado, após realização de duas entrevistas, antes de partir verdadeiramente para o campo. O envolvimento ativo nas questões, por meio de entrevistas semi-diretivas, realizadas inicialmente a partir dos blocos temáticos em que buscava a história do sujeito como membro da Comissão, as suas “definições” sobre a educação brasileira, a cidadania, o povo e a sociedade, seus paradoxos se constituía como um roteiro flexível, dispositivo de ampliação e aprofundamento no processo de engajamento na pesquisa.
2. O “quadro dos entrevistados” situa os sujeitos/atores/autores na pesquisa e no texto. Ao longo do texto, na sua redação final, os



sujeitos são situados nas suas falas. No trabalho que realizava, coloquei a sigla POL, para os políticos e EF, para os funcionários, mas hoje escolheria nomes fictícios, pois parece caloroso em relação aos entrevistados, percebendo-os como co-autores no processo de construção do objeto de estudo.

3. Os “planos evolutivos” como guias do trabalho e de prevenção à dispersão. O plano evolutivo funciona como o suporte, um fio diretor, a cadeia de idéias centrais, auxiliares do pesquisador, de forma a que não se deixe sufocar pelo material ou pela emergência não dominada das hipóteses. Não é tão simples redigir o primeiro plano, uma vez que ele implica entrar no centro do sujeito. A circulação imprevisível em todos os sentidos não significa que o pesquisador tenha tudo misturado sem uma ordem, mesmo que ele a modifique sem cessar. O surgimento de uma hipótese era sempre surpreendente, pois a ela se articulam outras hipóteses e conceitos constituindo, assim, o modelo desenvolvido de forma clara, em curso de elaboração. Não há um plano evolutivo, necessariamente, para cada escuta da fala de cada entrevistado. O plano é ressignificado na medida em que surge algo novo a ser colocado no lugar (naquele momento) exato articulado a outras questões/hipóteses, criando encadeamentos.
4. As “fichas de interpretação” constituíam-se como os instrumentos de anotação das falas, das observações postas nas fichas de forma parcial. Daí que costumo dividir as fichas em dois segmentos: de um lado coloco as frases dos entrevistados; e do outro lado, ponho as minhas observações. Essas observações são verdadeiramente preciosas, uma vez que reveladoras da *alma* do que será o texto na sua redação final. Ao final do trabalho, as fichas são organizadas em um procedimento simples, por partes, depois em sub-partes, parágrafos, e assim tinha sob a mão exatamente o material necessário para argumentar e ilustrar cada passagem da redação. As fichas podem ter muitas entradas, podem ilustrar o tema descritivo ou conduzir as teorias. Em suma, são utilizadas para fornecer o material necessário a uma argumentação seja com peso maior nas teorias, seja de caráter mais descritivo.

Enfim, para evitar ver-me diante de um material frágil, entrevistava a fundo para obter dados mais numerosos. Entrar no mundo do entrevistado não anula a minha entrada no meu mundo, embora tenha claro que não posso transformar a pesquisa em recurso terapêutico no sentido estrito do termo. Reforço que o entrevistado, na medida em que se engaja na escuta sensível, ultrapassa os contextos particulares e fala mais profundamente sobre ele mesmo. Nem sempre esse processo foi fácil em se tratando dos sujeitos/atores/autores escolhidos, os políticos. As confissões mais duras estão nas entrelinhas e cada tipo de conteúdo coloca problemas específicos.

Assim, as análises espontâneas do pesquisado são mais um simples instrumento nas mãos do pesquisador, pois devem cruzar todos esses detalhes para reconstituir um panorama de conjunto. Como explica Kaufmann (1996), é necessário não constituir muito rápido os "pacotes" segundo os temas aparentes, mas realizar uma leitura "destruidora" no momento de organizar as fichas, deixando-se imaginar as classificações imprevistas indutoras de novas reformulações do plano. É raro que no plano final da pesquisa não surjam partes que não tinham sido previstas. Costumo colocar para os orientandos o quanto se faz necessário o "maturar", explorando, ao máximo, o que dispõem e deixando claro no plano de redação o que mobiliza cada parte e sub-parte do trabalho.

Iniciei este texto apresentando meus interesses como pesquisadora. Frisei a necessidade de me colocar em busca de indicadores de tensão no processo de desenvolvimento da prática pedagógica. Minhas escolhas encontraram na metodologia da entrevista compreensiva a forma mais apropriada para tratar do objeto escolhido, uma abertura, entre tantas, para outras formas de desvelar objetos de análise que tragam no seu bojo a escuta sensível, para compreender o caráter formativo (para pesquisador e participante) dos estudos com objetos simbólicos.

A confrontação permanente com o concreto leva-me à abertura e ao desejo de buscar instrumentos que tenham como característica mais forte serem provisórios e abertos. A inquietude desse olhar faz-me, por um lado, privilegiar a indeterminação e a tensão a que conduzem "zonas da prática pantanosas e indeterminadas." (SACRISTAN; GOMEZ, 2000).

Assim, por exemplo, a indeterminação e a tensão entre o conhecimento profissional rigoroso e tido como relevante do egresso da formação



inicial, atuante em não importa que área, tem relação com o conhecimento singular e inesperado que se coloca nas situações cotidianas da prática, conduzindo-me às necessidades impostas, não necessariamente previsíveis, de novas demandas. Por outro lado, se, atualmente, busco, com maior intensidade, perceber a ação social dos sujeitos, implicados em situações concretas e diversas, na formação inicial ou continuada, em espaços escolares ou não escolares, por meio da relação com os saberes (CHARLOT, 2000) circulantes tenho claro que, finalmente, continuo na trilha iniciada, constituindo esta o meu eixo principal nas pesquisas que desenvolvo. Refletir a partir da relação com os saberes reconduz-me à natureza e ao funcionamento do imaginário social (das significações imaginárias sociais) implicado em saberes localizados e singularizado também nos sujeitos. (CASTORIADIS, 1975).

Considero que no trabalho de construção de um objeto de estudo deverá predominar a alegria e que esse prazer encontra-se, também, associado ao desapego de certezas postas como "a priori". Nesse sentido, considero como fundamental a atitude de "artesão". Como tal, o importante é desenvolver com rigor um método pessoal e em harmonia com os princípios considerados como os mais adequados. Dessa forma, sou contrária ao apego desmesurado de uma postura que torna seus princípios como que uma receita e os seus discurso como apologia.

Procurei, apenas, partilhar, mesmo que de forma lacunar, os pontos principais da minha experiência formativa, no processo de construção de um objeto de estudo, desdobrando-se, atualmente em orientações de trabalhos científicos na UFRN. Somam-se, ao conjunto de experiências, os filmes, as leituras distantes do mundo acadêmico, os contatos com inúmeras pessoas que me ensinaram, especialmente, serem a simplicidade e a humildade intelectual as marcas mais fundamentais do pesquisador.

Referências

ARDOINO, Jacques. Complexité. In: SFEZ, Lucien. (Org.). **Dictionnaire critique de la communication**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

_____. **Education et politique**. Paris: Editions Gauthier-Villars, 1977.

ARENDT, Hannah. **Qu'est-ce que la politique?** Paris: Seuil, 1993.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2002.

BAREL, Yves. Propos de travers ou de la transversalité. In: SFEZ, Lucien. (Org.). **Dictionnaire critique de la communication**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Multireferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre. Comprendre. In: BOURDIEU, Pierre. (Org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 693-736.

BRETON, Philippe. **L'argumentation dans la communication**. Paris: La Découverte, 1996.

CASAL, Adolfo Yáñez. **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Cosmos, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **L'institution imaginaire de la société**. 5. ed. Paris: Seuil, 1975.

_____. **La montée de l'insignifiance**. Paris: Seuil, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **Domaines de l'homme, les carrefours du labyrinthe II**. Paris: Seuil, 1986.

_____. **Le monde morcelé, les carrefours du labyrinthe III**. Paris: Seuil, 1990.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUPUY, Jean-Pierre. **Ordres et désordres**. Paris: Seuil, 1990.

ELIAS, Norbert. **Engagement et distanciation**. Paris: Fayard, 1983.

_____. **Qu'est ce que la sociologie?** Paris: L'aube, 1991.

GEERTZ, Cliford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: _____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KAUFMANN, Jean-Claude. **Corps de femmes regards d'hommes**. Paris: Nathan, 2000.



- _____. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.
- _____. **La trame conjugale** – analyse du couple par son linge. Paris: Nathan, 1992.
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social et status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.
- MORIN, Edgar. **La méthode 3: la connaissance de la connaissance**. Paris: Seuil, 1986.
- _____. **La méthode 4: les idées**. Paris: Seuil, 1991.
- PAELEMANN, C.; TYTECA-OLBRECHTS, L. **Traité de l'argumentation**. Bruxelles: Ed. de la Université de Bruxelles, 1992.
- ROSSET, Clément. **Le réel et son double**. Paris: Gallimard, 1984.
- SACRISTAN J. Gimeno; GOMEZ A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SILVA, Rosália de Fátima e. **Educação e cidadania: a visão do mundo liberal na construção da cidadania**. 1992. 434 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1992.
- _____. **La politique, l'éducation et la citoyenneté au Brésil: l'extraordinaire et le magique dans les discours des politiciens**. 2000. 435f. Tese (Doutorado en Education) – Centre de Recherche en Sciences de L'éducation, Université de Caen, Caen, 2000.
- _____. L'imaginaire et la formation du concept: le discours actuel de l'éducation et la citoyenneté dans la Commission de l'éducation de la chambre des députés au Brésil In: COLLOQUE 1997, 1., 1997, Caen, **Anais...** Caen: Université de Caen, 1997. p. 367-378.
- _____. O imaginário social e a produção do conceito: o discurso político sobre a educação e a cidadania. In: COLÓQUIO NACIONAL DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AIPELF/AFIRSE, 8., 1997, Lisboa, **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 1997.
- _____. Educação e cidadania: o discurso político no projeto educativo brasileiro In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AFIRSE, Lisboa, **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 1998. p. 822-833.
- _____. Educação e cidadania: o "discurso ordinário" da política. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís, **Anais...** São Luís: UFMA, 2001.

_____. Imagens do povo brasileiro: o “extraordinário” e o “mágico” no discurso dos políticos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE, 10., 2001, Natal, **Anais...** Natal: UFRN, 2001.

_____. Decisão e participação no cotidiano escolar In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE NORDESTE, 16., 2003, São Cristóvão, **Anais...** São Cristóvão: UFSE, 2003.

_____. Gestão Democrática: a decisão no espaço escolar. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 3., 2003, Recife, **Anais...** Recife: ANPAE, 2003.

_____. Os espaços de decisão no cotidiano escolar. In: JORNADA LATINO AMERICANA, I COLÓQUIO BRASILEIRO DA AFIRSE, 2., 2003, Brasília, **Anais...** Brasília: UnB, 2003.

TOURAINE, Alain. **Critique de la modernité**. Paris: Fayard, 1992.

TURNER, B. **Status**. Lisboa: Estampa, 1989.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação | Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização
Coordena o Grupo de Estudos Imaginários Política | Educação/Formação
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
E-mail | rosa_liq_64@hotmail.com

Recebido 31 maio 2006

Aceito 7 jun. 2006