

EM BUSCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE A SOCIOLOGIA ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO PARA A COMPREENSÃO DOS SENTIDOS

Tabata Larissa Soldan*

RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa de mestrado intitulada *Um saber que se dá em interação: uma análise de representações sociais da sociologia escolar*. Desenvolvida entre 2013 e 2015, teve como objetivo compreender as representações sociais da disciplina de sociologia construídas pelos(as) alunos(as) de uma escola estadual da periferia da cidade de Curitiba. Para isto se realizou uma pesquisa empírica e recorreu-se a observações sistemáticas das aulas de sociologia. A postura teórico-metodológica assumida neste trabalho teve central importância para as considerações finais da dissertação, por isso o objetivo, com este artigo, é apresentar os principais aspectos do trabalho de campo e as diferentes estratégias metodológicas utilizadas.

Palavras-chave: Representações sociais. Interacionismo simbólico. Observação participante. Sociologia escolar.

*THE SEARCH FOR SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS
ON SOCIOLOGY AS DISCIPLINE: THE IMPORTANCE OF FIELD WORK
FOR THE UNDERSTANDING OF SENSES*

ABSTRACT

This text is the result of a Master thesis: Um saber que se dá em interação: uma análise de representações sociais da sociologia escolar. Developed between 2013 and 2015, was intended to understand the social representations of sociology discipline the students of the one public school in the outskirts of Curitiba. For this, took place empirical research and resorted to systematic observations of sociology classes. The

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra, bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela UFPR. Dedicou-se a pesquisas sobre o ensino da sociologia no Brasil e sociologia da educação. ORCID: 0000-0002-7472-9975. Correio eletrônico: tabatasoldan@yahoo.com.br

theoretical-methodological approach taken in this work was indeed important for the final considerations, therefore the purpose of this article is to present the main aspects of field work and the different methodological strategies used.

Keywords: *Social representations. Symbolic interaction. Participant observation. School sociology.*

EN BÚSQUEDA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES SOBRE LA MATERIA DE SOCIOLOGÍA: LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO DE CAMPO PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS SENTIDOS

RESUMEN

En este trabajo se plantean resultados de la disertación de maestría: Um saber que se dá em interação: uma análise de representações sociais da sociologia escolar. Desarrollada entre 2013 y 2015, tenía como objetivo comprender las representaciones sociales de la materia escolar de sociología construidas por los y las estudiantes de una escuela de enseñanza secundaria de la periferia de la ciudad de Curitiba. Para ello, se realizó una investigación empírica y se observaron clases de sociología sistemáticamente. La postura teórico-metodológica asumida en este trabajo tuvo un papel central para las consideraciones finales de la disertación, por esto el objetivo de este artículo es presentar los principales aspectos del trabajo de campo y las distintas estrategias metodológicas asumidas.

Palabras clave: *Representaciones sociales. Interaccionismo simbólico. Observación participativa. Sociología escolar.*

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo é apresentar as principais estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa de dissertação de mestrado intitulada *Um saber que se dá em interação: uma análise de representações sociais da sociologia escolar*.

Neste sentido, serão abordados aspectos em relação ao modo como foi desenvolvido o trabalho de campo, descrevendo a utilização e aclarando a perspectiva assumida na observação participante, e também em relação à técnica de entrevista de grupo focal.

Compreende-se aqui o metodológico como “[...] uma intersecção de considerações epistemológicas, teóricas e empíricas que se concretizam em um determinado processo de investigação.” (ACHILLI, 2005, p. 32, tradução nossa).

Dedicar-se a expor os passos metodológicos dados nos parece importante, pois raras vezes nos dedicamos a pôr em evidência as ferramentas metodológicas utilizadas nos trabalhos de pesquisa, ou seja, seu manuseio, facilidades e dificuldades, e as decisões teórico-metodológicas que foram tomadas antes e, sobretudo, durante o trabalho de campo.

Por isso, o tom deste artigo é de um relato de experiência que procura trazer os principais aspectos do trabalho de campo: o contexto escolar observado, como se deu a entrada no campo, as estratégias teórico-metodológicas eleitas e a exposição de algumas considerações finais às quais se chegou.

Considera-se que a observação participante teve um papel crucial nesta investigação, pois, entre outras coisas, possibilitou que emergissem considerações distintas das que anteriormente haviam depreendido investigadores do mesmo objeto de pesquisa.

2 O CAMPO, SUA CARACTERÍSTICA ESTRUTURAL E A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

2.1 O contexto escolar e a entrada em campo

A escola onde foi realizada a observação participante localiza-se num bairro da periferia da cidade de Curitiba. De acordo com o censo de 2010, o rendimento mensal médio por responsáveis dos domicílios localizados neste bairro era de pouco mais de dois salários mínimos; dessa forma, a maior parte das famílias pertence à denominada classe D¹.

Em consonância com este dado, dos 26 alunos(as) que participaram das entrevistas em grupos focais, 25 responderam um questionário socioeconômico elaborado para a pesquisa. A saber, em relação à renda de suas famílias: 13 declararam que sua renda familiar mensal era de 1 a 3 salários mínimos; 5, de 3 a 5 salários; 4, de mais de 6 salários; e 3, de menos de 1 salário mínimo.

De acordo com o *site* do Dia a Dia Educação, da Secretaria de Estado da Educação (SEED), neste colégio estão atualmente matriculados(as) 1.093 alunos(as), que se dividem em 550 do ensino fundamental (do 6.º ano ao 9.º ano), 370 do ensino médio, 88 alunos(as) no EJA ensino fundamental II e 85 alunos(as) no EJA ensino médio.

Percebe-se que, em relação às outras instituições públicas de educação básica, possui uma boa estrutura física e também um número razoável de funcionários: 98, contando pessoal administrativo, de manutenção e professores(as).

Somam treze as instituições de ensino públicas da região da escola; porém, destes treze, somente sete possuem uma estrutura semelhante à dela, o que significa dizer o seguinte: são estaduais, possuem ensino médio e uma clientela maior que 90 alunos(as), além disso, pelo menos metade dos(as) estudantes dos seus 3.ºs anos participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2013². Buscando fazer uma comparação de desempenho, mapeamos as sete escolas a partir do sistema ENEM disponível no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para *download*.

¹ De acordo com o IBGE (2010), que classifica as classes sociais de acordo com as faixas salariais, a classe D é composta por aqueles que recebem um salário mensal entre 2 a 4 salários mínimos.

² O INEP levanta e disponibiliza os dados das instituições quando mais da metade do corpo discente do 3.º ano do ensino médio dessas escolas tiver participado do ENEM.

No sistema ENEM, a pesquisa sobre o desempenho dos(as) alunos(as) das escolas é realizada pelas áreas de conhecimento. Em uma escala decrescente de média dos(as) alunos(as) (da maior para a menor), a escola ficou em 6.º lugar no desempenho nas áreas de Linguagem e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências Naturais e suas tecnologias; em 5.º em Matemática e em 3.º em Redação. Somando todas as médias dos 7 colégios e dividindo-as pelas áreas, no geral a posição da escola correspondeu à 5.ª colocação, com uma média de 495.76, apesar de possuir o maior índice docente da amostra – 86.00³.

Inseri-me⁴ neste contexto na primeira semana de fevereiro de 2014, como observadora participante.

Minha inserção no campo se deu de maneira muito tranquila, pois a escola elegida acabara de se vincular ao PIBID de Sociologia da UFPR⁵, e a professora supervisora do programa⁶, cujas aulas acompanhei durante o primeiro semestre de 2014, abriu-me todas as portas. A escolha por esta instituição deveu-se também ao fato de ela dividir seu ano letivo em blocos⁷, o que significa que acompanhar as aulas de sociologia durante um semestre era o equivalente a acompanhar um ano todo em uma escola que não segue este sistema. Assim, no 1.º semestre, 5 turmas (duas de 1.º ano, uma de 2.º ano e duas de 3.º ano) tinham, por semana, 3 aulas de sociologia; estas foram as turmas cujas aulas foram observadas e posteriormente cujos(as) alunos(as) participaram das entrevistas em grupo focal.

Comecei meu trabalho de campo antes mesmo de as aulas serem iniciadas, pois acompanhei a semana pedagógica do colégio. Este momento, entre outras coisas, deu-me a oportunidade de me aproximar e estreitar relações com os(as) professores(as) de todas as disciplinas. Possibilitou-me também observar como se dava a dinâmica desta semana de formação dos(as) docentes. E, além disso, viabilizou-me observar se, naquele contexto, de algum modo, era estabelecida alguma diferenciação entre as disciplinas.

Fiquei em campo durante seis meses. Busquei, principalmente a partir de observação participante, compreender a dinâmica em sala de aula; as escolhas realizadas pela professora dos conteúdos e como ela os interpretou; a recepção dos(as) alunos(as), voltando à atenção para os comportamentos que eles(as) apresentavam durante as aulas; a relação entre professora e aluno(a), etc. Para nos auxiliar na análise, a técnica do sociograma foi utilizada para buscar compreender a natureza da turma, as posições e as interações estabelecidas, ou seja, a configuração grupal, e, além disso, levar em conta as características individuais dos(as) discentes. Foi a partir destas observações que o roteiro de entrevista foi organizado e posteriormente “aplicado” através de três diferentes grupos focais. O obje-

³ O índice docente mostra a porcentagem de professores(as) que têm a formação específica da disciplina que lecionam

⁴ A postura assumida neste artigo é a mesma assumida no trabalho de dissertação. Ao longo do texto, buscarei esclarecer a importância que demos nesta pesquisa à interação e às subjetividades construídas; por isso, entre outras coisas, decidi-me redigir o trabalho e o artigo em primeira pessoa.

⁵ Na graduação fui bolsista do Programa, o que me possibilitou o contato com os projetos dos que se iniciavam, mesmo após minha desvinculação formal.

⁶ A professora de sociologia da escola, além de uma das agentes observadas desta pesquisa, foi para mim o que Foote Whyte (2005) denomina, em seu trabalho sobre sociedades de esquina, de “intermediadora”. Levando em conta as devidas proporções, assim como Doc (WHYTE, 2005), esta professora frequentemente me esclarecia questões que eu ignorava por não pertencer àquela realidade social.

⁷ Bloco 1 – Português (120h), Biologia (80h), Educação Física (80h), História (80h) e Filosofia (60h). Bloco 2 – Matemática (120h), Química (80h), Física (80h), Artes (80h), Geografia (80h) e Sociologia (60h).

tivo final das entrevistas era buscar entender a representação social construída acerca da disciplina de sociologia por estes(as) alunos(as).

2.2 A observação participante

De acordo com Minayo (2012), a observação participante é um dos importantes passos para adentrarmos a realidade empírica. Nela há um grande trabalho de construção, uma “construção mútua” que se dá a partir da interação entre pesquisador e sujeitos. Assim, este trabalho de construção, ao contrário de ser ocultado das pesquisas acadêmicas, deve ser entendido como mais um dado da realidade e, por isso mesmo, ser levado em conta.

Foi esta a perspectiva de observação participante assumida no trabalho de campo, pois, tendo em vista que teoria e campo devem ser inter-relacionados, e o campo deve ser considerado “[...] o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação.” (MINAYO, 2012, p. 62), pareceu haver coerência entre o método de acompanhamento das aulas e a identificação das representações sociais – categoria conceitual que inspira esta dissertação –, cujo foco eram os processos de interação e de construção social.

Porém, com medo de comprometer a cientificidade do trabalho, durante a observação participante, algumas situações fizeram-me refletir se não seria melhor assumir uma posição de observadora distante. Fui posta em distintas situações em que professores(as) e alunos(as) depositaram sua confiança demandando conselhos e fazendo confidências. Com dois meses de campo, escrevi, em meu diário, o seguinte: “[...] vejo que estou bastante inserida em toda a dinâmica do grupo, e isso me assusta e me deixa feliz ao mesmo tempo.”

Como pesquisadora no campo, eu possivelmente possuía uma posição de “marginalidade familiar”. Como afirma Tura (2003, p. 194), “[...] na escola ele (o observador) não é nem professor, nem aluno, nem funcionário, nem pai ou mãe do aluno.” Foi esta posição que me proporcionou as experiências vividas e o acesso a certas informações que aqueles que se encontram realmente imersos na lógica do grupo social muitas vezes não possuem.

Com o tempo, passei a me dar conta de que, em vez de ser um fator prejudicial ao trabalho científico, a aceitação do grupo facilitava a obtenção de conhecimentos sobre a realidade escolar e as significações ali construídas. Entendi que, por ser “familiar”, eu poderia conseguir uma compreensão do que Tura (2003), baseada em François Laplantine, chama de compreensão “por dentro”. Porém, por ser “marginal”, além desta compreensão por dentro, percebi que eu tinha condições de obter uma compreensão “por fora”, que acontece quando “[...] se mantém um distanciamento do olhar, se volta à perspectiva do diferente, do estranho para que possa compreender melhor as redes de significado que escapam aos atores sociais, a lógica que integra diferentes ações e dá organicidade ao grupo.” (TURA, 2004, p. 196).

De acordo com Minayo (2012), em uma pesquisa é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. Segundo essa autora, em lugar de esta atitude se constituir em uma falha ou em um risco comprometedor da objetividade, ela é a condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade.

Por tudo isso, permiti-me um envolvimento, na medida do possível, mais próximo com os agentes no contexto de observação. Durante o trabalho de campo, assumi, além do papel de observadora, os papéis de jurada⁸, professora⁹, confiante, amiga, etc.

3 O INTERACIONISMO SIMBÓLICO COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Após um longo período de estudos prévios, elaboração e discussão do projeto de dissertação, estava eu ali numa segunda-feira de fevereiro de 2014 a observar o espaço que era o principal da minha pesquisa: as aulas de sociologia. Durante o 1.º semestre, estas aulas aconteceram no período da manhã de segunda, quarta e sexta-feira.

A primeira sala na qual entrei foi a de uma turma de 3.º ano do ensino médio, cujas aulas foram geminadas (sem intervalo de uma para outra). A professora não me apresentou (atitude que tomou diante de todos os grupos da escola). Entrou em sala, pôs-se à frente da turma, deu bom-dia aos(às) alunos(as) e encaminhou sua aula como de praxe: fez a chamada (a maioria estava presente) e iniciou sua aula.

O objetivo parecia claro, observar a dinâmica, focar a relação professora e aluno(a), buscando compreender como a professora estava a interpretar a sociologia escolar, de que modo isso era transmitido aos(às) discentes e como se dava a recepção destes(as), focando suas reações, comentários, etc.; tudo isso estava no *script*. Mas, quando me vi sentada no fundo de uma sala de aula, sem saber sequer o nome daqueles(as) alunos(as), foi inevitável não passar pela minha cabeça questões como estas: “Como fazer isso?” e “Por onde começar?”

É importante ressaltar que em campo contamos muitas vezes com o imponderável e, diante deste, agimos de modo que sequer anteriormente havíamos antecipado. Porém, a ação que tomamos frente ao novo fato que se apresenta não é menos importante do que aquelas ações sistemáticas para o desenvolvimento de um trabalho científico.

Deveria começar por algum lugar meu trabalho de observação da sala de aula. “Instintivamente” passei a “mapear” graficamente a sala de aula, não apenas como sala física. Tomava nota do lugar onde cada um dos(as) alunos(as) se sentava, tomando o cuidado enquanto fazia isso de diferenciá-los(as) por gênero. Observava como agiam, como se comportavam naquele ambiente de aula de sociologia e anotava, graficamente ou com palavras, coisas que me chamavam a atenção em relação a estes comportamentos, principalmente as atinentes às reações dos alunos ao que a professora falava.

⁸ O júri simulado é um projeto realizado na escola, encabeçado pelo Grêmio Estudantil e por um dos professores de física. A ideia geral do projeto é que sejam discutidas (em forma de tribunal) questões polêmicas da atualidade. Todas as turmas participam e a participação se dá da seguinte forma: os temas escolhidos pela comunidade escolar (representantes do grêmio, cerca de dois meses antes, começam a passar nas salas perguntando os temas que os alunos e professores gostariam de discutir) são divididos para duas turmas distintas, porém uma destas terá que defender o tema e a outra, acusar. Os temas do ano de 2014 foram estes: voto obrigatório, pena de morte, imposto, Copa do Mundo, marco civil, maioridade penal e golpe militar.

⁹ Ministrei uma aula sobre Movimentos Sociais Feministas, a pedido da professora de sociologia, que tinha conhecimento do meu envolvimento com o desenvolvimento da caixa didática sobre Gênero e Sexualidade, fruto do trabalho coletivo dos bolsistas PIBID – Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

William Foote Whyte (2005), através de observação participante, ao analisar, em *Sociedade de esquina*, “uma área urbana pobre e degradada”, descobriu que esta, com certeza, era uma área com problemas sociais graves, entretanto isso não era sinônimo de área desestruturada, pois ali existiam comportamentos, padrões, posições, relações, estruturas, sistemas, normas, etc. muito bem estabelecidos e relacionados ao sistema social/político mais amplo. Para buscar compreender a comunidade de Corneville, Foote Whyte (2005) também utilizou a técnica de sociogramas. Elaborou sociogramas como os do grupo de esquina “os Norton”, de outros grupos de esquina, da organização da campanha de Ravanelo, etc., que os auxiliou a chegar às suas considerações finais.

Dessa forma, além de assumir em campo uma observação participante mais interativa para buscar dar conta da categoria analítica da pesquisa – as representações sociais –, onde estão envolvidas a interação e a construção do simbólico, foi a partir da observação dos processos de interação em sala de aula que procurei compreender as representações sociais que os(as) alunos(as) do ensino médio construíam da disciplina de Sociologia.

De acordo com George Mead (1953), é na interação, que se dá por meio da linguagem (estabelecida socialmente, sendo o gesto vocal sua principal forma), que se desenvolve o processo de internalização dos gestos e, concomitante e posteriormente, um processo reflexivo sobre o outro e sobre si mesmo.

Anselm Strauss (1999), assim como Mead (1953), concede à linguagem convencional um papel central neste processo social de interação, que é orientado por normas e regras da sociedade em questão. A nomeação, para Strauss (1999), é “[...] o ato central a toda cognição que o ser humano tem do seu mundo [...]” (STRAUSS, 1999, p. 38) – ela qualifica, classifica, categoriza, identifica, etc. Para Strauss (1999), os indivíduos que transitam por diversos grupos (o autor considera a afiliação de modo menos estrutural) estão em interação, significando (a partir dos símbolos compartilhados) e nomeando as coisas e as experiências. Deste modo, os indivíduos orientam a ação do grupo, as suas ações, a si mesmos, as ações dos outros e aos outros.

O internacionalismo simbólico compreende que os processos de produção do significado são processos sociais que envolvem sempre as relações entre o “eu” e “o outro”.

Por isso, ao longo das observações participantes realizadas na pesquisa que aqui exponho, focou-se, de modo geral, a interação entre os(as) alunos(as) e a professora de sociologia, sendo importante a observação dos gestos, linguagens, comportamentos, etc.

4 A TÉCNICA DO GRUPO FOCAL

Assim como os trabalhos anteriormente desenvolvidos acerca das representações sociais da disciplina de sociologia, a pesquisa que neste artigo está sendo revisitada teve como categoria de análise as representações sociais e utilizou-se a técnica do grupo focal para a realização das entrevistas com os(as) alunos(as) das turmas cujas aulas de sociologia foram observadas.

Sá (1995), sobre “as estratégias metodológicas de pesquisa”, explica que a teoria das representações sociais não clama para si um método e técnica de pes-

quisa específicos. Isso, porém, não significa que se possa lançar mão, sem algum tipo de reflexão anterior, de qualquer recurso metodológico para o estudo de representações sociais. Segundo o autor, o leque de possibilidades é grande e por isso, ao realizarmos nossa pesquisa, é importante que levemos em conta o quadro teórico e conceitual que escolhemos adotar na elaboração do trabalho científico.

Prestando atenção a este alerta, a utilização da técnica do grupo focal me pareceu bastante válida. Primeiro porque demonstrou ser eficiente, quando Santos (2002) e Rêses (2004) a utilizaram em suas pesquisas, que visavam compreender as representações sociais de professores(as) e alunos(as), respectivamente. Segundo porquanto, como salienta Uwe Flick (2004)¹⁰, os grupos de foco são importantes na simulação de discursos e conversas cotidianas e, por isso, constituem método bem visto pelos que realizam pesquisas que envolvem representações sociais.

Além disso, levei em conta a observação realizada em sala de aula e percebi que os(as) alunos(as), de maneira geral, gostavam de debater assuntos quando estimulados, principalmente a turma de 2.º ano. Deste modo, passei a refletir que uma entrevista em grupo seria mais produtiva, pois os(as) alunos(as) se sentiriam mais à vontade estando na companhia de seus/suas colegas e não estariam expostos a uma situação fora do comum, como em uma entrevista individual. Desta forma, uma entrevista em grupo focal que estimulasse opiniões deles(as) sobre os tópicos que eu gostaria de abordar, porém sem que eu fosse a única interlocutora, parecia-me mais próximo da realidade que vivenciavam no dia a dia escolar. De acordo com George Gaskell (2003), professor de Psicologia Social da London School, “[...] o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros.” (GASKELL, 2003, p. 76).

Por este motivo também se deveu a escolha do local para a realização das entrevistas, ou seja, o ambiente escolar, numa sala de aula da escola. Entretanto, a disposição das carteiras e cadeiras foi alterada, sentamo-nos em semicírculo. Além disso, ao centro de nossa “roda de conversa”, encontrava-se uma mesa com algumas comidas e bebidas.

As entrevistas realizadas para esta pesquisa foram gravadas em imagem, através da filmadora, e em áudio, por meio de gravadores, buscando uma melhor qualidade do som. Barbosa e Gomes (1999) chamam este material de “registro da discussão”. Para George Gaskell (2003), a gravação de áudio da entrevista configura-se como “[...] uma ajuda à memória ou um registro útil da conversação para análise posterior.” (GASKELL, 2003, p. 82).

A composição dos grupos fugiu à realidade do cotidiano da sala de aula (menos o grupo formado pelo 2.º ano). Foram realizados 3 grupos focais, obedecendo ao ano que os(as) alunos(as) estavam cursando, porém numa composição incomum, a saber: alunos(as) das duas turmas de 1.º ano foram reunidos(as) num mesmo grupo, assim como os(as) alunos(as) das duas turmas de 3.º ano. No entanto, como a grande maioria dos(as) alunos(as) estudavam na escola desde o en-

¹⁰ Sociólogo cujos principais interesses são os métodos de pesquisa qualitativos e as representações sociais no campo da saúde.

sino fundamental II, ou por um período de tempo razoável, muitos já se conheciam, e, inclusive, alguns já haviam sido, anteriormente, colegas de turma.

Gaskell (2003), ao falar sobre a pesquisa qualitativa e como deve ser realizada a seleção dos(as) entrevistados(as) para um grupo de discussão, salienta que é necessário refletir antes da formação do grupo se o gênero, a idade e a educação são características relevantes, porém o mais importante é pensar no que ele denomina de “grupos naturais”, em vez de simplesmente se preocupar com a formação de grupos estatísticos ou taxonômicos. Segundo ele,

Nos grupos naturais as pessoas interagem conjuntamente: elas podem partilhar um passado comum, ou ter um projeto futuro comum. Elas podem também ler os mesmos veículos de comunicação e ter interesses e valores mais ou menos semelhantes. Neste sentido, grupos naturais formam um meio social. (GASKELL, 2003, p. 69).

Tendo em vista que os(as) alunos(as) de cada um dos grupos focais formados são da mesma faixa etária, moram no mesmo bairro, estudam na mesma escola, estão no ensino médio e cursam o mesmo ano, acredito que estes(as) acabam por formar “grupos naturais”, o que facilita a interação e, assim, a construção de um conhecimento social, ou, em outras palavras, de representações sociais. Porém, Gaskell (2003) nos lembra que uma entrevista tradicional de grupo focal segue a premissa de que as pessoas que farão parte do grupo não devam se conhecer. No entanto, o autor afirma que, dependendo da pesquisa, a familiaridade é uma vantagem e não compromete sua cientificidade.

Foi levando em consideração tudo isso que o convite aos(as) alunos(as) foi realizado. Em sala solicitei um período da aula de sociologia e conversei com eles(as) sobre minha pesquisa e a entrevista. Após a explicação, eu pedi que levantassem a mão aqueles(as) que tivessem interesse em participar do grupo de conversa sobre a escola e a sociologia (como denominei a eles(as) a atividade de entrevista que seria realizada) e também deixei livre a possibilidade de irem me procurar posteriormente caso mudassem de ideia. Depois de tudo esclarecido e da relação dos(as) alunos(as) que gostariam de participar da dinâmica em mãos, decidíamos coletivamente uma data para a realização do grupo focal. As entrevistas foram realizadas todas no contraturno, e para aqueles(as) alunos(as) que trabalhavam ou faziam curso no período da tarde, mas que tinham interesse em participar, foi enviada uma declaração assinada, explicando a atividade.

Flick (2004) diz que um grupo de foco deve ser composto por uma média de 6 a 8 pessoas e que os(as) entrevistados(as) podem ter até duas horas para responder os tópicos a serem abordados. Barbosa e Gomes (1999) consideram que um grupo focal pode ser um pouco maior, composto por cerca de 7 a 12 pessoas, e que sua duração, assim como compreende Flick (2004), deve ser de até duas horas.

O primeiro grupo realizado foi com os(as) alunos(as) do 3.º ano no dia 21 de maio de 2014¹¹, a partir das 14 horas, e teve duração de 1 hora 56 minutos 49 se-

¹¹ O ano de 2014 foi atípico em termos de ano letivo. O primeiro semestre dos alunos foi interrompido em junho por causa do evento mundial de futebol realizado no Brasil (Copa do Mundo da FIFA). O semestre voltou em julho, porém a recomendação era que os professores realizassem todas as avaliações e fechassem a nota dos alunos antes da paralisação oficial. Assim, quando as aulas voltassem na segunda semana de julho, seria apenas para realizar atividades de revisão e recuperação. Deste modo, com medo da redução da frequência dos alunos ao final do semestre, senti-me impelida a realizar as entrevistas antes da pausa para a Copa.

gundos. Participaram 7 alunos(as) no total. Os(as) alunos(as) do 3.º ano foram os primeiros a serem entrevistados(as), pois parti da premissa de que, tendo em vista que estavam no último ano do ensino médio, o contato com a disciplina escolar de sociologia era maior e, por isso, possivelmente, eles teriam mais facilidade para falar sobre a sociologia no ensino médio antes do final do semestre.

O grupo do 2.º ano foi o único que teve entre seus integrantes somente alunos(as) colegas de classe, tendo em vista que apenas uma turma de 2.º ano foi acompanhada por mim, devido à divisão do ano letivo por blocos. Composto por 9 alunos(as), a entrevista foi realizada no dia 29 de maio de 2014, às 14 horas, e teve duração de 1 hora 22 minutos e 22 segundos.

O último grupo focal formado foi com os(as) alunos(as) do 1.º ano, que foram entrevistados no dia 4 de junho de 2014. A entrevista com estes(as) alunos(as) - ao todo 10 estudantes, tendo 2 desfalques - também teve início às 14 horas, e sua duração foi de 1 hora, 35 minutos, 50 segundos.

Flick (2004), ao realizar uma revisão bibliográfica sobre a técnica dos grupos focais e as distintas interpretações sobre ela em seu livro *Uma introdução à pesquisa social*, cita as contribuições de Fontana e Frey (2000), que relativizam a necessidade de que haja um moderador e um observador para a mediação de um grupo focal, como aparece na maioria dos escritos em relação à técnica.

Na dissertação, optei por centralizar o papel de moderadora (ou mediadora) e de observadora por uma questão de tempo e dificuldade em encontrar pessoas para tal atividade, além de temer colocar mais uma pessoa “estranha” ao cotidiano escolar dentro da sala onde seriam realizadas as entrevistas. O papel do observador deve se concentrar principalmente nos sinais não ditos e emitidos durante a entrevista, por isso é de grande importância a gravação em vídeo das entrevistas.

De modo geral, o(a) moderador(a) de um grupo focal deve estimular a participação de todos os que compõem o grupo e conduzir a discussão para que esta não se perca. Segundo Gaskell (2003), o(a) moderador(a) deve ser encarado como o catalisador(a) da interação social entre os participantes, devendo buscar a estabilidade do grupo e instigar as pessoas a reagirem umas às outras. Esta interação entre o(a) entrevistador(a) e os entrevistados, segundo o autor, é mais autêntica do que a dada em uma entrevista individual, pois consiste em ser uma unidade social mínima em operação.

As entrevistas foram semiestruturadas, para que houvesse, ao mesmo tempo, a possibilidade de aferição dos pressupostos dos quais partia e de emergência de novas ideias sobre o objeto que estava sendo pesquisado. Um roteiro de entrevistas foi elaborado a partir das observações das aulas de sociologia. De acordo com Flick (2004), a “elaboração do roteiro de discussão” deve ser bastante flexível, sem muitos tópicos, para que assim a discussão possa fluir. Os tópicos abordados em entrevista e que estavam contidos no roteiro foram os seguintes: sobre a escola; sobre ENEM, vestibular e concursos; sobre os comportamentos observados; sobre as disciplinas em geral, incluindo a sociologia; e sobre a disciplina de sociologia mais especificamente. Não necessariamente os tópicos foram abordados em todos os grupos de acordo com a ordem exposta acima, pois, à medida que a conversa entre eles(as) fluía, alguns tópicos eram adiantados ou não, alguns necessitavam ser retomados para um melhor aprofundamento ou não, etc.

As entrevistas auxiliaram na tentativa de buscar compreender como os(as) alunos(as) interpretavam a escola; as relações que estabeleciam com seus colegas e com seus/suas professores(as) (principalmente com a professora de sociologia); e as disciplinas como um todo e mais especificamente a sociologia escolar. Possibilitaram, sobretudo, atingir o objetivo principal desta pesquisa, que era entender a representação social construída por eles(as) da disciplina de sociologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta inicial da pesquisa, cujas estratégias metodológicas revisitamos neste artigo, foi inspirada em produções anteriores, como as de Santos (2002) e Rêses (2004), e era a seguinte: “Qual(is) a(s) representação(ões) social(is) da disciplina de sociologia no ensino médio?” Ambos, quando, em suas dissertações de mestrado, buscaram compreender as representações sociais dos(as) professores(as) de sociologia e de alunos(as) de escolas estaduais sobre a disciplina escolar de sociologia, compreenderam que, de maneira geral, as representações construídas tanto pelos(as) alunos(as) quanto pelos(as) professores(as) sobre a sociologia escolar estavam carregadas dos discursos presentes nos documentos legais, principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que, na época das pesquisas, era o documento mais recente e que incluía, em seu texto, as proposições advindas da reforma educacional dos anos de 1990 e 2000. Assim, as representações da sociologia escolar daqueles(as) alunos(as) e professores(as) apresentadas pelos autores indicavam que a disciplina possuía a capacidade de transformar o indivíduo comum em um indivíduo consciente e ativo na sociedade.

No entanto, o imaginário construído pelos(as) estudantes que entrevistei não condizia com a sociologia representada pelos(as) alunos(as) das investigações anteriores, ou seja, como uma disciplina escolar excepcional e singular, capaz de transformar o indivíduo em agente consciente e protagonista da sociedade. Na escola analisada, a sociologia foi tida como “normalizada”, uma disciplina escolar ordinária cujo conteúdo científico exige domínio de conceitos e dados. Diante disso, foi necessário passar a investigar, nos dados coletivos, os elementos determinantes para esta “normalização”.

Diferentemente dos trabalhos anteriores, nesta investigação foi realizada a observação participante, que possibilitou analisar a agência da professora e não apenas o que ela pensava sobre a disciplina e sua prática.

A partir da perspectiva do interacionismo simbólico e de uma noção de representações sociais que leva em conta a prática e a interação dos agentes, foquei os processos de interação de sala de aula, meio gerador da representação social da disciplina. Tendo em vista a prática da professora em sala, percebi que há relação entre o mundo reificado¹² e a experiência relacional, já que os(as) alunos(as) aprendem, através das ações da professora, os conteúdos e princípios estruturantes das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (que a professora seguia).

¹² O mundo reificado é aquele universo onde os saberes acadêmicos, por exemplo, ou as leis, são construídos. É um universo mais formal, do qual somente alguns indivíduos participam, apenas aqueles considerados competentes, seja por sua formação profissional, seja pela classe a que pertencem.

Quando entrei em campo, a hipótese principal era a de que as representações sociais sobre a disciplina influenciavam a sua configuração no contexto escolar. Porém, após as observações, percebi o contrário: uma escola tradicional, uma professora tradicional (embasada em um currículo tradicional) geram representações também tradicionais sobre a disciplina, que configura em condições de igualdade com as demais disciplinas.

Neste sentido, o trabalho de campo exigiu reformulação da hipótese. O que eu via/ouvia dos(as) alunos(as) me levou, pouco a pouco, a perceber que, muito provavelmente, a representação que eles(as) construiriam de qualquer disciplina dependeria da figura do(a) professor(a) e da rotina escolar estabelecida. Em entrevista busquei perceber se isso poderia ser afirmado e compreendi ao final que sim.

Portanto, a realização da observação participante foi muito importante para as considerações da pesquisa. A partir deste trabalho o roteiro de entrevista foi organizado, a hipótese foi reformulada, foi construída uma relação de confiança entre a pesquisadora e a comunidade escolar, e, principalmente, emergiu uma questão que se tornou central no trabalho: a dinâmica das aulas de sociologia na escola e a relação professor-aluno(a) para a compreensão dos sentidos construídos no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ACHILLI, Elena. El campo de la investigación sociocultural. In: *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor, 2005.
- BARBOSA, Eduardo F; GOMES, Maria Elasir S. *Técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. Belo Horizonte: Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTE, 1999.
- FLICK, Uwe. Entrevistas e discussões tipo grupos de foco. In: FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 180-193.
- GASKELL, George. Entrevistas Individuais e grupais. In: MARTIN, Bauer; GAKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 64-89.
- MEAD, George. *Espiritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós, 1953.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação e descoberta. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 61-77.
- RÊSES, Erlando da Silva. *...E com a Palavra os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no*

Ensino Médio. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANTOS, Marcio Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. 2002. 161 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SOLDAN, Tabata Larissa. *Um saber que se dá em interação: uma análise de representações sociais da sociologia escolar*. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, 2015.

STRAUSS, Anselm L. *Espelhos e máscaras*. São Paulo: EdUSP, 1999.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

WHYTE, William Foote. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.