

- SCHNAPPER, D. (org.) *Exclusion au coeur de la cité*. Paris: Anthropos, 2001.
- SINGER, P. *Globalização e desemprego. Diagnóstico e alternativas*. São Paulo: Contexto, 2000.
- STREB, C. S. *A coleta informal de lixo no município de Campinas (SP). Uma análise na perspectiva das questões energéticas e da qualidade de vida*. Campinas: Dissertação de Mestrado – Faculdade de Engenharia Mecânica, Unicamp, 2001.
- VAN ZANTEN, A. *Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école. Une relecture critique des analyses sociologiques*. *Lien Social et Politiques* – RIAC. Montreal, n. 35, p. 125-35, 1996.
- ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17-43.
- ZALUAR, A. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 12, n. 35, fev. 1997.

A ENTREVISTA E SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO: REFLEXÕES COM BASE NA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE PESQUISA

Nadir Zago*

Os sociólogos deveriam se sentir livres para inventar os métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas que estão fazendo. É como mandar construir uma casa para si. Embora existam princípios gerais de construção, não há dois lugares iguais, não há dois arquitetos que trabalhem da mesma maneira e não há dois proprietários com as mesmas necessidades. Assim, as soluções para os problemas de construção têm sempre que ser improvisadas. Estas decisões não podem ignorar princípios gerais importantes, mas os princípios gerais em si não podem resolver os problemas desta construção (...) (BECKER, 1997)

Neste capítulo pretendo reunir algumas reflexões decorrentes de pesquisas que venho realizando sobre a escolarização de filhos de famílias oriundas de camadas populares. Conforme a proposta deste livro, tal reflexão se volta para os procedimentos teórico-metodológicos adotados na prática concreta da pesquisa, com um enfoque maior sobre a produção dos dados com base na entrevista. Como veremos posteriormente, os instrumentos adotados na coleta de dados somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo. É nesse sentido que apresento, inicialmente, um conjunto de questões que vêm norteando minha prática de pesquisa, numa perspectiva qualitativa.

Dentro do tema acima mencionado, tenho privilegiado estudos que permitam tanto quanto possível me aproximar da realidade dessa população no que diz respeito à relação que esta estabelece com a educação formal. Esses estudos dizem respeito ao valor social da educação, às práticas familiares de escolarização, à relação dos jovens com a escola, a seus projetos sociais e profissionais. O objetivo geral é poder avançar na compreensão das trajetórias e dos resultados escolares em contextos nos quais os indicadores econômicos e sociais são bastante desfavoráveis à permanência no sistema de ensino.

* Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Prosseguir com a pesquisa dentro de um quadro de preocupações mais ou menos circunscrito proporcionou alguns desdobramentos como resultado de novas questões que vão sendo definidas, reelaboradas, permitindo problematizar realidades já bastante pesquisadas (por exemplo, os fenômenos de reprovação e/ou evasão escolar ou, ainda, a relação estudo-trabalho e suas implicações na escolaridade) e outras que somente em épocas mais recentes têm despertado o interesse dos sociólogos da educação (como é o caso da mobilização escolar, tanto dos pais quanto dos próprios alunos ou, ainda, do êxito nos estudos em meios socioculturalmente desfavorecidos). Essa dinâmica produzida pela continuidade da pesquisa num mesmo campo de interesse permite aguçar o olhar do pesquisador, afinar arestas, duvidar das formulações genéricas, enfim, ampliar o campo de compreensão de um determinado fenômeno social, neste caso o das relações que as camadas populares estabelecem com a escola e, num sentido mais amplo, com a educação formal.

Uma atitude presente nas pesquisas nas quais tenho me envolvido é um certo ceticismo diante de análises reducionistas que interpretam a realidade em relação à escolarização pelo estabelecimento de uma relação mecânica de causa e efeito e, ainda, que tomam as camadas sociais de forma indiferenciada e os sujeitos (pais e alunos) como meros reprodutores da ordem hegemônica. Diretamente relacionada a esse ceticismo, está a preocupação em ultrapassar a focalização no chamado fracasso escolar para compreender a escolaridade numa perspectiva que leve em conta os processos que configuram uma determinada carreira escolar e, conseqüentemente, a ação dos atores sociais. Conforme lembra Charlot (1996, p. 51), “compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto”.

A predominância de estudos voltados para o fracasso escolar, tal como nos mostra a literatura consultada,¹ reforça a idéia de um “pretenso padrão unitário” da dinâmica escolar nos meios populares. Diferente dessa tendência, podemos identificar o crescimento de uma produção no campo da Sociologia da Educação, sobretudo a partir dos anos 1980,

¹ Quando levantamos a literatura sobre a escolaridade nos meios sociais chamados populares, identificamos uma predominância de estudos voltados para o que tem sido chamado de fracasso escolar, tema que parece ter chegado ao esgotamento haja vista a repetição das explicações sobre o mesmo fenômeno, conforme também já observou Sposito (2001).

que tem mostrado avanços na discussão conceitual.² Entre esses avanços estão o reconhecimento das transformações nas demandas da população no que concerne à educação formal e uma atenção sobre as diferenças qualitativas em termos dos investimentos dos atores sociais.

Seguindo essa tendência, a problemática que tenho perseguido está apoiada em uma prática de pesquisa voltada para realidades concretas de escolarização e em uma Sociologia que permite observar e interpretar a rede complexa das relações com a escola e com os estudos. Com base em pesquisas que seguem uma abordagem qualitativa, tenho procurado conhecer as lógicas das carreiras escolares e estudar, igualmente, os processos de exclusão e de “sobrevivência” no sistema de ensino (ZAGO, 2000).

A pesquisa se volta então para dimensões mais restritas da realidade social, ao mesmo tempo em que procura manter a relação entre os planos macro e microsossial. Ao lado das condições escolares e sociais da população, não se podem ignorar questões estruturais da sociedade bem como as políticas educacionais que ainda não deram conta de garantir a democratização do acesso ao ensino, em todos os seus níveis, e ao saber escolar.

Com essas preocupações, realizei o estudo que constitui minha tese de doutorado sobre a participação de crianças e jovens no trabalho familiar rural e os projetos escolares e profissionais para os filhos dos pequenos produtores rurais. No caso específico desse estudo, diversos elementos indicam que as questões estudadas não poderiam ser tratadas em blocos monolíticos: as condições do pequeno produtor, como sua condição ligada à posse ou não da terra, a extensão da propriedade, o nível técnico e tipo de produção e outras especificidades ligadas à organização familiar (como o número, o sexo e a idade de seus membros) e, num outro plano, às condições de ensino nas áreas rurais (ZAGO, 1989). Essa preocupação de não estudar a relação dos estudantes com a instituição de ensino e o saber escolar como um bloco indiferenciado norteou também meus estudos posteriores.³

Num outro contexto, nesse caso um bairro da periferia urbana, uma estratégia que em um primeiro momento se evidenciou pertinente para

² Entre outras obras: Van Zanten (2001); Duru-Bellat e Van Zanten (1999); Forquin (1995); Nogueira, Romanelli e Zago (2000a).

³ Estes estudos contaram com o apoio do CNPq.

diversificar a população segundo sua condição social foi a moradia: um grupo com residência na favela e outro de moradores de habitações populares.⁴ No local estudado, esse critério se revelou importante pois permitiu reunir famílias cujos pais ocupavam posições distintas no mundo do trabalho formal e informal, ao mesmo tempo que ofereceu a oportunidade de incluir uma população oriunda de outros municípios e regiões do Estado.⁵ Assim, os critérios qualitativos adotados favoreceram a seleção de um grupo heterogêneo dentro de um bairro popular. O significado dessa heterogeneidade está relacionado à dimensão socioeconômica e simbólica. No mesmo bairro, os lugares sociais do morador da favela e daquele que tem uma habitação mais em conformidade com os padrões dominantes, mesmo com renda não superior a de seus vizinhos, são distintos. Esses elementos que conferem uma posição hierárquica a certos segmentos da população em relação a outros têm efeitos importantes nas práticas de discriminação e segregação e, conseqüentemente, nas relações sociais entre moradores e entre estes e a escola (ZAGO, 1997).

Em outra pesquisa com jovens oriundos de meios populares que frequentavam o Ensino Médio, os alunos foram selecionados com base em denominadores comuns do ponto de vista socioeconômico e cultural: pais com renda até três salários mínimos e escolaridade não superior ao Ensino Fundamental. Nessa última pesquisa, a população era composta de alunos de dois estabelecimentos de ensino e foi diferenciada também pelo tipo de curso que frequentava (formação para o vestibular e magistério).

Nessas pesquisas com pais ou com alunos, foram levantados dados sobre a realidade escolar do conjunto dos irmãos. Considero esse critério fundamental se quisermos afinar a análise sobre os processos de escolarização, tal como já foi aludido. Nesse sentido, não se podem desprezar as possíveis variações no interior de um mesmo grupo social e mesmo familiar. Num pólo encontramos famílias cujos filhos detinham um histórico escolar altamente defasado na relação idade-série e, muitos deles, com interrupção dos estudos antes de concluir o Ensino Fundamental. No outro, identificamos famílias cujos filhos frequentavam a escola, sem atraso importante. Entre esses dois pólos extremos, existem

⁴ Casas e apartamentos de padrão popular financiados pela Cooperativa da Habitação.

⁵ As ocupações que deram origem à favela estudada datam do início dos anos 1990 e parte da população era oriunda de diferentes regiões do Estado.

muitas variações. Uma pesquisa sociológica numa perspectiva qualitativa deve possibilitar a compreensão dessa realidade heterogênea, contraditória, sem cair em determinismos sociológicos ou psicológicos.

Além das condições socioeconômicas e culturais, a composição familiar, considerando o número de filhos, o sexo e a faixa etária de cada um deles, entre outras de natureza objetiva e simbólica, tem implicações na vida escolar. Como observa Lahire:

Quando mudamos o foco da objetiva e pretendemos considerar as diferenças entre famílias que normalmente se tornam equivalentes nas pesquisas estatísticas (...) por sua semelhança do ponto de vista de propriedades sociais gerais (por exemplo, capital escolar, capital econômico), então nos damos conta de que não há nada mecânico (...), e, com isso, nada simples nos processos que conduzem às facilidades ou às dificuldades escolares (1997, p. 32).

Os casos que apresento abaixo, conforme pesquisas já citadas, permitem mostrar variações não apenas entre estratos da população mas também no interior de um mesmo grupo familiar. Há portanto limites para os resultados da pesquisa quando tomamos os dados escolares de apenas um dos filhos e, com base neste, tiramos conclusões sobre a situação escolar de um grupo social.

Considerando dados objetivos como a relação idade-série, poderíamos deduzir que a situação escolar dos irmãos Mário⁶ (18 anos, 3ª série do Ensino Médio), Wilson (15 anos, 8ª série) e Luiza (12 anos, 6ª série),⁷ é muito próxima, sobretudo se considerarmos que nenhum deles havia interrompido os estudos e apenas o segundo havia sido reprovado. No entanto, quando nos aprofundamos em cada caso em particular, tentando compreender o significado e as práticas escolares, as diferenças ficam mais evidentes: Mário, desde o Ensino Fundamental, teve sempre resultados favoráveis e conduzia sua vida escolar com determinação, enquanto Wilson e Luiza mantinham uma relação mais distante com a escola e com seus estudos. Nos dois casos, as recuperações foram uma constante.⁸

⁶ Todos os nomes dos entrevistados, aqui adotados, são fictícios.

⁷ Conforme pesquisa realizada em 1997.

⁸ Esse caso e o seguinte foram extraídos de uma pesquisa realizada na periferia urbana de Florianópolis, já mencionada. Uma descrição mais detalhada do primeiro encontra-se em Zago (2000b).

No segundo exemplo citamos os irmãos Graça e Leandro. A escolaridade de ambos seguiu uma trajetória muito próxima até a quarta série do Ensino Fundamental, sem reprovações e com bom desempenho escolar, mas após esse nível tomaram rumos diferenciados. Leandro passou a ter uma escolaridade problemática após a 4ª série, reprovou na 5ª, na 6ª e na 7ª séries e interrompeu os estudos sem concluir o Ensino Fundamental. Graça, após as quatro primeiras séries, teve um histórico escolar bastante distinto do irmão, concluiu o Ensino Fundamental e médio com sucesso e tinha projeto de continuidade dos estudos.

O que fica evidente nesses casos é que os irmãos não percebem da mesma forma a utilidade que tem para eles o fato de estudar. O objetivo aqui não é tentar explicar esses fenômenos escolares, mas chamar a atenção para as implicações nos resultados da pesquisa, segundo as questões que delimitamos para o estudo e os procedimentos teórico-metodológicos adotados para conhecer determinado universo social.

Com a definição dos princípios até aqui assinalados, volto a atenção para o que constitui o principal instrumento de coleta de dados de minhas pesquisas: a entrevista. Não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia. Sobre isso vale retomar a observação de Becker (1997, p. 12): "Os princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia são uma ajuda, mas, sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único". Sendo único, muitas respostas às questões que se apresentam na fase de coleta de dados vão sendo encontradas na prática concreta e na dinâmica que o pesquisador vai dando ao seu próprio trabalho. Nesse sentido, há uma relação dialética permanente entre a realidade social identificada no trabalho de campo e o referencial adotado para a interrogar. É nesse quadro que passo a destacar um conjunto de preocupações e procedimentos que nortearam a prática da pesquisa empírica a que acima me referi e, conseqüentemente, da produção dos dados.

Entrando no campo da pesquisa empírica

O pesquisador experimenta, em cada novo estudo, o que acredito ocorrer mesmo com aqueles mais experientes e habilidosos, uma certa tensão. Esse estado é vivenciado especialmente na fase inicial da coleta

de dados, a qual é geralmente acompanhada de muitas dúvidas: as decisões tomadas foram as mais acertadas? o roteiro de questões dá conta do que se quer estudar? quem são as pessoas-chave para fazer parte do trabalho? elas aceitarão participar do estudo? Esses questionamentos têm suas razões, pois nem todos os que pretendemos incluir no trabalho aderem aos objetivos da pesquisa. Entre outras razões, algumas de caráter pessoal (sentimentos relacionados à sua condição social, temor da repercussão que o depoimento possa causar etc.) fazem com que certas pessoas se recusem a participar do estudo. Nem sempre avaliamos que o pesquisador pode não ser uma figura benquista na escola, no bairro, na família ou em outro local de estudo. A intenção não é desanimar os que estão iniciando sua formação em pesquisa, ao contrário: é chamar-lhes a atenção para a multiplicidade de fatores que podem exercer influência sobre os resultados obtidos. Isso significa dizer que o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção. Nossos informantes podem se mostrar acolhedores e muito engajados quando os interrogamos. Para obter êxito precisamos construir credibilidade e interesse pelo que fazemos, o que — diga-se de passagem — não é sempre evidente nas Ciências Sociais. Precisamos encontrar um terreno que favoreça a produção dos dados e esta busca pode exigir mais tempo do que o previsto. Dificuldades, em maior ou menor grau, inevitavelmente existem.

Especificamente no meu modo particular de trabalho, em cada pesquisa procuro entrar em contato com pessoas que, pela posição que ocupam ou conhecimento que detêm do local estudado, podem auxiliar no mapeamento do campo e das pessoas-chave para o estudo e, quando possível, intermediar contatos para facilitar a entrada no campo. Prefiro essa prática à de selecionar as famílias através da escola por acreditar que por intermédio desta podemos controlar mais facilmente indicações tendenciosas, sobretudo em se tratando dos meios populares sobre os quais sabemos recair muitos estereótipos.

É nesse terreno de dificuldades e de descobertas que passo a situar algumas questões que constituíram princípios fundadores da produção da pesquisa, em especial a natureza interpessoal da entrevista, a relação entre entrevista e observação e a atenção com os significados e com as práticas dos sujeitos sociais.

A entrevista como instrumento principal da pesquisa

A literatura voltada à metodologia da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais tem dedicado atenção à entrevista, a suas diferentes modalidades, a seus limites e possibilidades na compreensão da realidade. Embora essa produção possa representar um auxílio importante para aqueles que elegem a entrevista como recurso de trabalho, dela não podemos esperar encontrar receitas que possam ser transpostas diretamente para todas as situações. A regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões. Apesar desses cuidados reiterados nos livros de metodologia, não ignoramos que parte considerável da produção da entrevista e do aprendizado que adquirimos sobre sua condução se opera no processo concreto da investigação. Aproprio-me de uma citação presente em Oliveira (1998), pois sintetiza o que aqui quero dizer: "O melhor aprendizado da pesquisa social é fazê-la; mas, preferencialmente, 'fazê-la sabendo-se o que se faz'" (COHN, ap. OLIVEIRA, 1998, p. 22). Nessa perspectiva e em outras que serão aqui apresentadas sobre a pesquisa qualitativa, é que situo o modo como venho conduzindo o trabalho de campo, tendo a entrevista como principal instrumento de coleta de dados.

Amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução.⁹ Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. Definimos então a natureza da entrevista e a maneira como ela será conduzida para melhor se ajustar às nossas preocupações. Tais considerações apontam para uma variedade no método, variedade esta que acaba ficando encoberta quando utilizamos a denominação genérica de entrevista. Cito Kaufmann (1996, p. 15) para reforçar essa idéia: "Cada pesquisa produz uma construção particular do objeto científico e uma utilização adaptada dos instrumentos: a entrevista não deveria jamais ser empregada exatamente da mesma maneira".

⁹ A intenção não é estender esta questão. Para isso recomendo a leitura de Haguette (1997) e Blanchet (1985), entre outros, que tratam dos fundamentos da entrevista.

Dentro dessa abordagem o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo. Essa construção implica uma interdependência dos diversos procedimentos associados ao processo de produção dos dados, o que inclui sua problematização inicial, passando pelo estudo da realidade e pela análise dos resultados. Desse modo, embora possa ser adaptada a uma diversidade de situações e campos disciplinares, a utilização da entrevista se inscreve em um quadro conceitual específico (BEAUD e WEBER, 1998).

Considerando a variedade de entrevistas e a peculiaridade de cada situação em que é utilizada, procuro aqui descrever como tenho me apropriado desse instrumento nas pesquisas sobre escolarização. O rumo que o trabalho foi tomando tem relação com as descobertas que a própria realidade pesquisada proporciona, ao mesmo tempo que questões teórico-metodológicas, apoiadas nas novas abordagens da Sociologia da Educação, problematizavam tanto a busca de informações quanto a forma de interpretar seus resultados. Sabemos que a construção da problemática estudada sofre um processo de amadurecimento, demanda um *trabalho de grande fôlego*, como nos disse Bourdieu (1989, p. 27), "que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas".

Passo então a definir os contornos da entrevista, o que não corresponde de forma alguma à idéia de modelo pronto a ser utilizado. Está claro também que as simples denominações de entrevista semidiretiva, semi-estruturada, entre outras, não são suficientes para qualificá-la quando estas se referem aos aspectos práticos ou técnicos de condução. Uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva,¹⁰ é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. Esta é uma das principais características que me aproxima desse recurso nos estudos que tenho realizado.

¹⁰ O termo "compreensivo" é adotado no sentido weberiano (KAUFMANN, 1996).

A entrevista compreensiva define um modo de fazer pesquisa que difere do modelo clássico, estandardizado: definição da problemática na fase inicial, com instrumentos padronizados, totalmente definidos na fase que antecede à coleta de dados e voltados para o teste e comprovação de hipóteses; amostragem tendendo para a representatividade, com questões estabilizadas; posição pessoal do pesquisador que, centrado no rigor do método, trabalha com pouca margem de variação de uma entrevista a outra (KAUFMANN, 1996). Na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre. Por todas essas diferenças, como observa Kaufmann (1996, p. 20), a entrevista compreensiva “inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida mas o ponto de partida desta problematização”. Apoiada nesse mesmo autor (1996, p. 8), ainda destaco: a lógica do conjunto do método deve ser compreendida, antes que este ou aquele elemento seja utilizado separadamente; campo, método e teoria não são camisas-de-força que dominam o pesquisador e impedem descobertas de novos caminhos.

Mas se tais características proporcionam margem de liberdade na produção do instrumento utilizado, Kaufmann adverte que a orientação daí advinda difere das tendências espontaneístas, que protestam contra o formalismo metodológico para assim abandonar todo esforço de rigor e se deixarem levar pelo impressionismo e intuição sem controle. Ao contrário, diz o autor (1996, p. 23), o interesse é “produzir um esforço contínuo, para poder construir uma objetivação, mas segundo modalidades diferentes daquelas dos métodos quantitativos”.

Convém ainda lembrar que o método é aqui entendido não em oposição à teoria ou como um conjunto de técnicas de pesquisa. O sentido dado é o da orientação teórico-metodológica que sustenta e dá sentido aos caminhos adotados pelo trabalho de investigação. O método, como observa Oliveira (1998, p. 21), “envolve, sim, técnicas que devem estar sintonizadas com aquilo que se propõe; mas, além disso, diz respeito a fundamentos e processos, nos quais se apóia a reflexão”.

Na seqüência da perspectiva qualitativa aqui adotada, vou me deter em três questões que considero importantes nesta reflexão sobre a entrevista e sua utilização nos estudos sobre a relação dos atores sociais e a educação, sabendo que estas podem ser ampliadas para outras situações.

A primeira diz respeito ao número de entrevistas a realizar. Segundo a perspectiva teórico-metodológica que apóia este capítulo, não é possível responder a esta pergunta com base em cálculo matemático. O número a considerar não é independente dos propósitos do estudo, de sua problemática e seus fundamentos. Por isso mesmo, observam Beaud e Weber (1998, p. 177), o número é um falso problema porque coloca num mesmo plano entrevistas com *status* muito diferentes, com objetivos diferentes. Ao adotarmos a entrevista em profundidade, a intenção não é produzir dados quantitativos, e nesse sentido as entrevistas não precisam ser numerosas. Se o que nos interessa é a representatividade, nesse caso, dizem os mesmos autores (1998, p. 177), precisamos “fazer entrevistas que cubram todo o leque do meio pesquisado”. Nessa mesma direção, Kaufmann (1996) observa que o erro a evitar é a generalização com base em uma amostra mal formada.¹¹ O ideal é ponderar os critérios de seleção, sabendo que a amostra não será representativa em uma pesquisa qualitativa.

Portanto, as respostas sobre a delimitação do número de entrevistas dependem do método escolhido (conforme aceção anterior) e, uma vez escolhido, deve-se entrar na sua lógica. Se considerarmos que “cada método corresponde a uma maneira de pensar e de produzir saber que lhe é próprio”, temos então que entrar na lógica do método qualitativo e, desse modo, não podemos pretender a aplicação dos mesmos procedimentos das interpretações estatísticas. A entrevista “se inscreve em outro modelo de construção do objeto” (id., ib., p. 26).

Com esta última observação, não estou querendo dizer que os dados de natureza quantitativa devam ser abandonados, pois assim recairiamos numa dicotomia entre quantitativo/qualitativo, posição já suficientemente criticada (BOURDIEU, 1989; BEAUD e WEBER 1998; BRANDÃO, 2000).

Em um estudo recente com jovens do Ensino Médio, pretendi ampliar o conhecimento sobre a situação da população mediante um questionário aplicado a um número maior de alunos para, num segundo momento, aprofundar as informações com entrevistas, que se distinguem do questionário quanto aos seus objetivos. Uma das características da entrevista é assegurar informações em maior profundidade do que poderia

¹¹ Como exemplo de distorção na composição da amostra, o autor cita hipoteticamente um estudo que se propusesse a falar do comportamento dos franceses abrangendo uma população constituída unicamente por jovens.

garantir um instrumento com questões fechadas. Dados estatísticos sobre a realidade mais global dos jovens assim como resultados de outras pesquisas se revelam importantes para estabelecer aproximações e diferenças nos resultados obtidos, no sentido da citação abaixo:

Os métodos qualitativos têm por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou de medir: não se deve pois procurar fazer com que eles digam mais do que podem sobre um campo que não é o seu. Por outro lado, os resultados devem ser regularmente cruzados e confrontados com o que é obtido por outros métodos, notadamente estatísticos (KAUFMANN, 1996, p. 30).

Outros autores vêm reforçar a importância de mobilizar recursos pertinentes à elaboração da problemática em estudo, mesmo que se trate da “mais clássica análise estatística com um conjunto de entrevista em profundidade ou observações etnográficas!” (BOURDIEU, 1989, p. 26). No entanto, essa liberdade de poder associar procedimentos aparentemente incompatíveis somente se justifica se observarmos, conforme acrescentou o mesmo autor, “uma extrema vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema proposto e às condições do seu emprego” (BOURDIEU, 1989, p. 26), isto é, o rigor necessário na pesquisa.

Com essas considerações, passo para a segunda questão: a relação inseparável entre entrevista e observação. A entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados. Nesse sentido, não há separação entre as duas, uma vez que é no quadro da pesquisa que se define o que cabe a cada uma delas (BEAUD e WEBER, 1998, p. 177).

Em meus estudos, essa relação de complementaridade entre os dois recursos está diretamente relacionada à escolha do local da pesquisa. Uma das opções metodológicas nos estudos com as famílias e também com jovens consiste em realizar, sempre que possível, a entrevista em suas residências. Por se tratar de uma relação interpessoal e ser realizada no local de moradia dos pesquisados, a entrevista oferece um material de observação bastante rico. O local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos. Os efeitos dessa escolha serão certamente distintos se o encontro ocorrer na casa do informante, na escola ou no seu local de trabalho. Assim, uma das vantagens de a entrevista se realizar nas residências dos informantes é

reduzir ao máximo as interferências exteriores na produção do discurso e, ao mesmo tempo, facilitar a conversação para que esta possa ocorrer mais livremente. Outra vantagem dessa escolha é a obtenção de dados sobre as condições sociais e econômicas das famílias. Considerando a renda freqüentemente irregular em virtude do caráter de informalidade cada vez mais freqüente nas relações de trabalho, muitas informações são reveladas pela observação. Um outro recurso vem se agregar à entrevista e à observação: um questionário para registro dos dados que caracterizam a população estudada, tornando-se desnecessário lembrar a importância dessa contextualização nos estudos sociológicos.¹²

Cabe ainda destacar o uso freqüente do gravador nas pesquisas apoiadas em entrevistas, prática essa que exige uma negociação com o informante, para obter sua aprovação. A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo.

A terceira questão refere-se ao estudo das práticas escolares para apreender, além dos significados e das formas de investimento escolar. Estas podem ser apreendidas por meio da entrevista¹³ e por perguntas intencionalmente dirigidas do tipo “como isso acontece?”, “poderia nos fornecer um exemplo”, entre outras táticas. A atenção sobre essa dimensão leva-nos a perceber a coerência entre as práticas e opiniões, além de explicitar, de forma mais clara, o modo de participação das famílias na educação de seus filhos e também destes em sua vida escolar.

O estudo sobre as práticas permite desmistificar idéias infundadas como a desmobilização escolar ou a resignação das camadas populares diante da educação. Os termos “participação” e “interesse” são bastante vulgarizados no meio educacional e, com freqüência, tomam-se como referência valores e comportamentos típicos dos estratos mais favorecidos da sociedade, desconsiderando-se práticas diferenciadas segundo a

¹² Em Zaia Brandão (2000) podem-se encontrar outros exemplos da associação entre entrevista e questionário.

¹³ Um exemplo de estudo das práticas familiares de escolarização, por meio da entrevista, pode ser encontrado em Lahire (1997).

condição social e cultural de seus membros. Nesse sentido, o uso genérico do termo “participação” para definir uma forma de os pais se relacionarem com a escolarização dos filhos não está isento de preconceitos. É necessário então contestar o modelo hegemônico, *pensando os espaços sociais de outra forma*, ou seja, *relacionalmente* (BOURDIEU, 1989), duvidando das categorias já existentes, conforme tem sido mostrado:

A sociologia cultural¹⁴ nos ensinou que as práticas dos “dominados” são quase sempre interpretadas pela ótica do olhar dos “dominantes”: elas são vistas de cima, sejam desvalorizadas sejam idealizadas (populismo). A etnografia, graças à imersão do pesquisador no meio estudado (...), permite o cruzamento de diversos pontos de vista sobre o objeto, ilumina a complexidade das práticas, revela sua densidade (BEAUD e WEBER, 1998, p. 9).

Essa mudança de perspectiva sugerida por Grignon e Passeron faz o pesquisador considerar famílias e alunos concretos, contextualizados e não idealizados. Somente assim é possível “enxergar” que muito do que eles fazem são também investimentos escolares, modos de participação, embora nem sempre em consonância com o que é considerado pela escola.

É preciso então romper com os enquadramentos abstratos de idéias como “interesse” e “participação” para que ganhe visibilidade a luta daqueles que não estão resignados diante dos mecanismos de produção das desigualdades sociais. A ausência de investimento dos pais na escolaridade dos filhos, deduzida aprioristicamente, pode dar lugar então ao entendimento de outros modos de intervenção. Sem entrar nos casos que, pela singularidade das práticas envolvidas, se revestem de um caráter mais excepcional, é possível citar exemplos recorrentes nos estudos realizados: as mães que procuravam prolongar a idade de ingresso do(a) filho(a) no trabalho para não prejudicar seus estudos ou de muitas outras que, diante do baixo grau de instrução, não acompanhavam diretamente os deveres escolares, mas adotavam outras formas de se fazer presentes, fosse no plano mais subjetivo, como a insistência em transmitir o valor social da educação para encorajar a permanência na escola, fosse controlando a assiduidade e o cumprimento das tarefas de casa. Também não podem ser aqui esquecidos aqueles que lutam por uma bolsa de

¹⁴ O autor faz referência ao livro *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, de Grignon e Passeron (1989).

estudos ou investem na escolha de um estabelecimento público para aumentar suas chances de acesso ao Ensino Superior. Olhar “num outro plano” representa esse esforço do pesquisador em problematizar o que lhe é familiar (VELHO, 1978)¹⁵ para compreender a realidade social sem metamorfosá-la.

Entrevista: uma relação social singular

Uma relação de confiança

A entrevista se desenvolve em uma relação social. Nesse sentido, o pesquisador não pode ser interpretado como se ele não fosse tal pessoa, não pertencesse a tal sexo, etnia e profissão, ou ainda, como se não ocupasse determinado lugar na sociedade. A entrevista expressa realidades, sentimentos e complexidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa. O encontro com um interlocutor exterior ao universo social do entrevistado representa, em vários casos, a oportunidade de este ser ouvido e poder falar de questões sociais que lhe concernem diretamente. Essas questões podem dizer respeito ao contexto circundante, como as relações sociais no bairro, mas também a problemas mais abrangentes como a violência, o efeito das greves do ensino público, as incertezas sobre o futuro. Concorde assim com Beaud e Weber (1998, p. 180) quando dizem que o problema na pesquisa não está no fato de o pesquisador ser um elemento estranho ao grupo pesquisado, ao contrário: justamente por não fazer parte do mesmo universo (social, familiar, de vizinhança etc.), essa condição o coloca em uma posição objetiva favorável. Não raro nossos informantes nos fazem confidências, nos têm como seus interlocutores, porta-vozes de suas reivindicações, conforme se vê em alguns exemplos extraídos do meu diário de campo. Cito algumas situações para ilustrar essa observação:

Um pai entrevistado gostaria de obter informação sobre procedimentos para doar órgãos em caso de morte (no momento a mídia fazia grande campanha para sensibilizar a opinião pública); um dos entrevistados

¹⁵ Conforme Velho (1978, p. 45), “o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”.

pretendia fazer vasectomia e solicitava informações sobre as possibilidades de realizá-la no hospital universitário; uma mãe que gostaria de saber como poderia conseguir óculos para um dos filhos; e outra solicitou que seu nome fosse indicado caso alguém necessitasse de serviços de doméstica (Diário de campo).

Experiências como as acima descritas nos colocam frente a situações em relação às quais não podemos fazer de conta que nada ouvimos ou, ainda, dar uma resposta evasiva para garantir o distanciamento necessário na pesquisa. Durante as pesquisas realizadas, não me furtei a responder seus questionamentos e indicar, quando do meu conhecimento, alternativas possíveis para o que procuravam. Como conseguir o engajamento reivindicado na pesquisa se ao mesmo tempo nos mantemos calados, numa posição de reserva frente às questões dos interlocutores? Também sempre me apresento como professora universitária e respondo às perguntas que surgem sobre meu trabalho e minha pessoa.

Beaud e Weber (1998, p. 217) lembram que, em vez de se deixar paralisar pela noção de neutralidade, o pesquisador deve estar preocupado em obter a confiança do entrevistado, condição fundamental na situação da entrevista e de sua produtividade. Nessa mesma direção, Blanchet e Gotman (1992, p. 21) afirmam que a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado decide o desenvolvimento da entrevista e a natureza das informações produzidas. Segundo os autores, ao conduzir uma entrevista como se fosse um questionário, não instaurando uma situação de interação, o pesquisador corre o risco de não atingir seu objetivo (1992, p. 22). Há um consenso – do qual participo – entre diversos autores sobre a idéia de que as boas entrevistas estariam menos relacionadas às questões das técnicas de condução e mais à capacidade de obter a confiança dos pesquisados: “É esta relação de confiança que o entrevistador consegue estabelecer que conduzirá à coleta de um material suficientemente rico para ser interpretado” (BEAUD e WEBER, 1998, p. 208).

O grau de implicação do informante depende muito da confiança que ele deposita na pessoa do pesquisador e, evidentemente, de como se sente na situação da entrevista. Garantir essa qualidade tão necessária não é tarefa simples, uma vez que em seu desenvolvimento vários fatores estão implicados, parte deles relacionados à pessoa do pesquisador (curiosidade, criatividade, discrição, simplicidade etc.) e outros que extrapolam sua atuação. Por outro lado, a relação de confiança não está

dada desde o início da conversação, mas vai sendo pouco a pouco construída. Desde o momento inicial é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos e compromissos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar. Também não são sem importância a apresentação pessoal do pesquisador e a maneira como desenvolve a entrevista, isto é, a dinâmica de sua condução.

Para possibilitar maior confiança na relação entrevistador/entrevistado, cada momento é acompanhado de uma observação cuidadosa que vai dando as coordenadas sobre a melhor forma de conduzir a conversação. É preciso não esquecer que é do entrevistado o lugar central do encontro e, por isso mesmo, um elemento fundamental é a manifestação de interesse pela sua pessoa e o seu discurso. Esse interesse é indissociável da capacidade da escuta do que é dito e de não-julgamento. Para favorecer a produção do discurso “o pesquisador deve esquecer totalmente suas próprias opiniões e categorias de pensamento. Pensar somente em uma coisa: há um mundo a descobrir, cheio de riquezas desconhecidas” (KAUFMANN, 1996, p. 52).

Esses princípios, que fundamentam o trabalho de campo, auxiliam o estabelecimento da confiança tão necessária e, por isso mesmo, sempre lembrada nos livros de metodologia da pesquisa. Minhas experiências têm mostrado que, a partir do momento em que o pesquisado compreende o objetivo do trabalho e tem confiança na pessoa que o efetua, ele coopera, não se furtando a responder e a argumentar sobre as questões da pesquisa.

Organização e dinâmica da entrevista

A margem de liberdade necessária à produção do discurso não corresponde a uma condução anárquica da entrevista. A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante um roteiro de questões. Em minhas pesquisas organizo temas e, dentro destes, questões mais específicas. Esse processo auxilia na definição da problemática, ajuda a hierarquizar assuntos ou temas, separando o que é central do que é periférico na investigação.

Procuro conduzir a entrevista de forma a torná-la próxima de uma discussão, esclarecendo desde o início que aquele encontro não é para levantar conhecimentos do tipo escolar mas para falar de questões que os informantes vivenciam cotidianamente. A riqueza das respostas está diretamente ligada ao interesse que os temas e o desenvolvimento da entrevista apresentam para a pessoa. Para facilitar a conversa, introduzo inicialmente questões mais gerais de interesse da pesquisa, procurando assegurar um grau de maior descontração, para então passar para aquelas mais específicas sobre a escolaridade. Com os pais, lanço inicialmente algumas perguntas para contextualizar o grupo familiar, com interesse de conhecer a história da família, sua procedência geográfica, entre outras, enquanto que com os jovens é dado um tempo para falar de suas ocupações não-escolares, como o trabalho, o lazer, para depois introduzir questões mais específicas sobre seu histórico escolar, relação com a instituição de ensino e seus projetos.

Freqüentemente o encontro com o entrevistado se amplia para além do que foi previsto, produzindo uma conversa rica em detalhes. Por isso, o tempo de duração de cada entrevista de tipo qualitativo é variável. Embora não existam normas a respeito, o tempo é um elemento importante para permitir o aprofundamento do que está sendo investigado e tem também a função, lembram Beaud e Weber (1998, p. 195), de *reduzir progressivamente o nível de censura do entrevistado*.

Mesmo não estando todo o tempo voltado para os temas previstos, o encontro como um todo faz parte do processo de construção da entrevista. Muitas vezes o início ganha um tom mais formal, sendo necessário intervir além do desejável para depois transcorrer de forma mais descontraída a ponto de a presença do gravador não parecer um obstáculo. Não raro, quando aparentemente concluímos a entrevista e damos um tempo para uma conversa mais despretensiosa, surgem dados importantes sobre a escolaridade, entre outros relacionados à problemática em questão. Em situações como a que se segue não hesito em retomar a gravação para não perder a informação:

Cheguei na casa de Ana por volta das 14h e lá fiquei durante mais de duas horas. Em outras o tempo de permanência foi menor. A entrevista ocorreu em um momento politicamente efervescente no bairro, com pressões de todos os lados para impedir a permanência das famílias que ocupavam a área. Como pessoa atuante no movimento, Ana tinha muito

o que contar. Neste caso foi possível observar o peso dos deslocamentos geográficos sobre a escolaridade dos filhos quando os recursos econômicos são reduzidos. A participação de migrantes de outras regiões do estado forneceu evidências dessa relação. Desliguei o gravador e em certas ocasiões voltei a ligá-lo para não perder o material precioso que sua fala revelava (Diário de campo).

Segundo Kaufmann, quando o quadro formal da entrevista é como que esquecido, se aproximando de uma conversa, podemos dizer que o nível de profundidade foi atingido. Mas ao mesmo tempo adverte:

Para atingir as informações essenciais, o pesquisador deve, com efeito, se aproximar do estilo da conversa sem entrar numa verdadeira conversa: a entrevista é um trabalho, que exige um esforço de todos os instantes. O ideal é romper a hierarquia sem cair em uma equivalência de posições: cada um dos interlocutores mantém um papel diferente (...). O pesquisador entra no mundo do informante sem ocupar o seu lugar (1996, p. 48, 52).

O pesquisador, segundo o mesmo autor, deve "se convencer de que ele pode a cada instante fazer melhor, aprofundando sua pesquisa no interior dela mesma" (KAUFMANN, 1996, p. 49). Para encontrar a boa questão é necessário manter uma escuta atenta, interessada, conforme já foi assinalado, e refletir durante a fala do outro, relacionando as questões com o discurso dos informantes. Por isso mesmo, colocar boas questões não se torna tão evidente pois estas não estão necessariamente definidas no roteiro. Uma entrevista que começa mal, sem interesse da parte do entrevistado, pode depois de uma boa pergunta tomar um outro ritmo e interesse. Entre o início e o desenrolar da entrevista podemos notar essa mudança.

Como recurso que é recriado numa relação interpessoal, a entrevista não se processa numa relação de "sentido único", não segue uma ordem linear. Esta é a razão pela qual o roteiro, conforme já assinalado, não segue uma estrutura rígida pois representa um guia e não tem a pretensão de ser conduzido como se fosse um questionário. Seguir um roteiro fechado impede todo o imprevisto e o desencadeamento de uma dinâmica que é própria a cada encontro (BEAUD e WEBER, 1998, p. 206).

Tratando-se de uma relação social, temos que contar com esta realidade viva sujeita a imprevistos, os quais, com freqüência, oferecem pistas importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Essas pistas revelam a singularidade de cada entrevista. Dependendo da importância

que sentimos em esclarecê-las e aprofundá-las, vamos muito além do que foi previsto no roteiro inicial. Porém, cuidados são sempre necessários. Não se trata simplesmente de entender a entrevista a todas as direções. O interesse é acrescentar questões que a situação sugere quando estas têm relação com a problemática da pesquisa. O ideal é “desencadear uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas formuladas, ao mesmo tempo permanecendo no tema” (KAUFMANN, 1996, p. 44).

O pesquisador propõe um tema e intervém para encorajar e relançar as questões, solicitar mais esclarecimentos do que é dito. Segundo cada caso particular, solicita informações complementares, por exemplo retomando fatos, expressões que possibilitem a continuidade do discurso ou ainda para esclarecer uma contradição. Mesmo com um plano, a condução da entrevista tem um processo de construção, demanda um certo número de ajustamentos e redefinições (BLANCHET e GOTMAN, 1992, p. 22), possibilitados pela reflexão ou (*mini*)interpretações (BEAUD e WEBER, 1998, p. 219-20) elaboradas com base no que dizem os informantes. Para chegar a esse nível é necessário ter uma boa assimilação da entrevista, saber o que se quer alcançar, conhecer bem seu roteiro para justamente não ficar restrito a ele.

À medida que a pesquisa avança, adquirimos maior domínio na condução da entrevista, desenvolvendo-a com maior liberdade, dispensando a consulta estrita ao roteiro. No meu caso específico, no final sempre consulto esse mesmo roteiro para ver se permaneceram questões não contempladas, pois sei que terei dificuldades em recuperá-las. Assim considerada, a entrevista não se limita à escuta e ao registro de informações, não se reduz, como já foi observado, à pura manipulação de técnicas nem a um encontro como qualquer outro. Ao coletar os dados, o pesquisador estabelece relações, tira conclusões parciais e, para tanto, é importante submeter seu roteiro regularmente à crítica, como sugere Kaufmann (1996, p. 46). Nesse sentido, o pré-teste do instrumento é um começo importante nesse trabalho de revisão.

O trabalho de campo vai sendo submetido a uma análise constante. Tendo realizado as primeiras entrevistas, é importante dar um tempo, rever o material para afinar questões previamente definidas. Com o objetivo de melhorar a condução das entrevistas, um procedimento importante é escutar a entrevista gravada e transcrevê-la. Podemos assim

reavaliar a produção da entrevista, modificar certas formulações, verificar aspectos aos quais não damos suficiente atenção e ainda evitar a prática que consiste em cortar a palavra em momentos inapropriados, sugerir respostas ou não dar a devida importância a uma idéia nova e que mereceria ser explorada. Outro cuidado é não introduzir um número excessivo de questões para não desencadear respostas breves e superficiais, sem engajamento pessoal (KAUFMANN, 1996, p. 45). Por toda essa atenção e impregnação do pesquisador num trabalho de campo dessa natureza, não considero produtivo realizar, num só período, muitas entrevistas.

A prática do trabalho tem mostrado que, ao mesmo tempo em que estamos revendo os instrumentos e a condução da coleta de dados, reordenamos o objeto segundo uma lógica cada vez mais elaborada. Esses momentos de reflexão sobre os dados obtidos são frequentemente ricos e parecem essenciais para firmar os procedimentos do trabalho de campo ao mesmo tempo que a entrevista e a problemática ganham em precisão.

A literatura sobre entrevista é bastante ampla. Este capítulo que elaborei não teve por objetivo fazer um apanhado dessa produção, mas articular um certo número de princípios que considero fundamentais numa entrevista com a experiência concreta de sua realização. Com isso tive especialmente as seguintes intenções: a) desmistificar os modelos normativos que muitas vezes paralisam os pesquisadores iniciantes; b) reforçar a idéia de entrevista como parte de um conjunto de questões e que, como tal, não pode ser pensada isoladamente dos fundamentos da pesquisa; c) reafirmar o compromisso da pesquisa social com a ética na produção do conhecimento e com os sujeitos da investigação.

Resta ainda dizer que, ao organizar este capítulo, retomei vários autores e, como sempre ocorre, foi preciso fazer escolhas, efetuar um recorte e dar o corte para poder concluir o trabalho. Ao fazê-lo, certamente deixei de trazer contribuições importantes com as quais, quem sabe, revisaria parte de meus escritos. Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos

de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração. A citação com a qual encerro o presente capítulo complementa a mesma idéia:

A pesquisa de campo consiste em defrontar-se com os fatos, discutir com os informantes, compreender melhor os indivíduos e os processos sociais. Sem esta sede de descobrir, sem esta vontade de saber, de tudo esmiuçar, o trabalho de campo torna-se uma formalidade, mero exercício acadêmico, sem interesse (BEAUD e WEBER, 1998, p. 16).

Referências bibliográficas

- BEAUD, S.; WEBER, F. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte, 1998.
- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BLANCHET, A. (org.) *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Bordas, 1985.
- BLANCHET, A.; GOTMAN, A. *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Nathan, 1992.
- BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. (org.) *A miséria do mundo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas populares e médias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. 2. ed. Paris: Armand Colin, 1999.
- FORQUIN, J. C. (org.) *Sociologia da Educação. Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRIGNON, C.; PASSERON, J.-C. (org.) *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris: Gallimard/Le Seuil, 1989.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- KAUFMANN, J.-C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas populares e médias*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, P. de S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, P. de S. (org.) *Metodologias das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

SPOSITO, M. P. *Juventude, pesquisa e educação*. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da Anped, 2001 (versão em CD-ROM).

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. *A aventura sociológica. Objetividade, paixão, imprevisto e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

VAN ZANTEN, A. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politiques - RIAC*, Montreal, n. 35, p. 125-35, 1996.

_____. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF, 2001.

ZAGO, N. *Travail des enfants et scolarisation dans le milieu paysan*. Une étude auprès des familles d'exploitants agricoles dans l'Etat de Santa Catarina (Brésil). Tese de doutorado em Ciências da Educação - Université René Descartes, Paris V, França, 1989.

_____. Transformações urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana. *Revista de Educação, Sociedade & Culturas*. Portugal, n. 7, p. 29-54, 1997.

_____. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, vol. 10, n. 18, p. 70-80, 2000b.

Itinerários de pesquisa
Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação
Marília Pinto de Carvalho
Nadir Zago
Rita Amélia Teixeira Vilela (orgs.)

Nadir Zago
Marília Pinto de Carvalho
Rita Amélia Teixeira Vilela
(organizadoras)

ITINERÁRIOS DE PESQUISA

Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação

Revisão de provas
Alexandre Arbex Valadares

Projeto gráfico e diagramação
Fernanda Costa e Silva

Capa
Yomar Augusto

Gerência de produção
Maria Gabriela Deigado

Agnês Van Zanten
Alda Judith Alves-Mazzotti

Geraldo Romanelli

Inês Assunção de Castro Teixeira

Lea Pinheiro Paixão

Leila de Alvarenga Mafra

Magali de Castro

Manuel Jacinto Sarmento

Maria de Lourdes Rangel Tura

186

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da
educação / Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho, Rita Amélia Teixeira
Vilela (organizadoras). – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Inclui bibliografia
ISBN 85-7490-216-0

1. Pesquisa educacional. 2. Sociologia educacional. I. Zago, Nadir.
- II. Carvalho, Marília Pinto de. III. Vilela, Rita Amélia Teixeira.

DDC 370.78
CDU 37.015.4

DEDALUS - Acervo - FE
20500063395

