

DISCUSSÕES METODOLÓGICAS: A PERSPECTIVA QUALITATIVA NA PESQUISA SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Edinalva Padre Aguiar*

Maria Antonieta de Campos Tourinho**

Resumo: O presente texto é parte da tese de doutorado que está sendo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, cujo objetivo primordial é analisar o papel do ensino/aprendizagem da disciplina história no processo de formação da consciência histórica de estudantes do ensino médio de duas escolas, uma da rede pública estadual e outra da rede privada, ambas localizadas no município de Vitória da Conquista-BA. Busca-se aqui discutir a metodologia a ser empregada na pesquisa de campo e que tem como pressuposto teórico a abordagem qualitativa do tipo etnográfico e como técnicas para a obtenção/elaboração de dados o grupo focal, a ser realizado com os estudantes da 2ª série do ensino médio das escolas cenários da pesquisa. Até o momento foram cumpridos os créditos definidos pelo Programa e o trabalho está em fase de estudos teóricos, não tendo sido ainda desenvolvida a pesquisa de campo. Em função do estágio atual da investigação não é possível, por ora, apresentar conclusões, mesmo em caráter parcial.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de história; metodologia da pesquisa; abordagem qualitativa; grupo focal.

Metodologia: a abordagem qualitativa e sua utilização no campo educacional

Pensar nas questões metodológicas de uma pesquisa geralmente gera incertezas, afinal, entre outros, ela está intimamente imbricada com aspectos políticos, éticos, estéticos e epistemológicos. Ao mesmo tempo em que se relaciona profundamente com nossa forma de ver o mundo, formação e o lugar socioeconômico que ocupamos, deve também atender às exigências do objeto e do objetivo propostos. Assim, decidir quanto à abordagem metodológica não se constitui tarefa fácil.

Entretanto, em algum momento é preciso fazer escolhas, o que implica alijar outras também possíveis e pertinentes. Os contornos metodológicos delineados até o momento têm evidenciado que a **abordagem qualitativa do tipo etnográfico** é a mais

* Doutoranda em Educação. Mestre em Educação. Professora da rede pública estadual (BA). Assessora Universitária da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: dinaguiar@hotmail.com

** Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Orientadora. E-mail: tucaturinho@uol.com.br

adequada a esta pesquisa, cujo objetivo precípua é discutir o ensino/aprendizagem de história e até que ponto esse processo tem contribuído para a formação da consciência histórica dos estudantes.

Em relação à pesquisa qualitativa André chama atenção para o fato de que o uso generalizado, amplo e às vezes pouco explicitado, do termo *qualitativo* tem gerado alguns equívocos, especialmente, no que tange a uma pretensa oposição entre qualitativo-quantitativo. Por isso, ela sugere que ambas as denominações sejam utilizadas “[...] para diferenciar técnicas de coleta, ou até melhor, para designar o tipo de dado obtido [...]” (1995, p. 24). Segundo sua opinião, mesmo quando se utiliza dados quantitativos é possível uma avaliação qualitativa, uma vez que não se trata de termos dicotômicos.

Na tentativa de superar essa aparente dualidade, recomenda a utilização de “[...] denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.” (1995, p. 25).

Nessa metodologia “os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Esses dados são geralmente recolhidos em contexto naturais, sem necessariamente se levantar ou tentar comprovar hipóteses ou medir variáveis, buscando apreender as diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade.

A abordagem qualitativa é também denominada *naturalista* “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 17) e em suas interações com o meio e os demais, onde constroem seus repertórios de significados.

Bogdan e Biklen afirmam que a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc., da qual “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994, p. 11). Em educação essa metodologia assumiu formas variadas a fim de contemplar temas, problemas, sujeitos, momentos e contextos diversos, cujos estudos baseados nos modelos que privilegiavam o método, não davam

conta de compreender a imprevisibilidade e irreversibilidade de certos fenômenos e a complexidade das questões educacionais.

Traçando um breve histórico sobre o termo “investigação qualitativa”, esses autores informam que, embora a utilização prática da abordagem já ocorresse entre antropólogos e sociólogos a cerca de um século, até os anos de 1960 essa denominação não era empregada nas ciências sociais. Tal anterioridade é confirmada por Gusmão, segundo a qual

[...] já ao final do século XIX, a antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência. Eram temas de suas pesquisas e de seus debates os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação (1997, s/p.).

Bogdan e Biklen lembram que ainda hoje o termo qualitativo agrupa genericamente variadas estratégias de investigação que guardam entre si características comuns. Embora não tenham o mesmo significado, outros termos a ela associadas são *interacionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo* (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17).¹

A metodologia qualitativa tem origem nos estudos antropológicos e sociológicos. Ao que tudo indica, a primeira descrição metodológica acerca dessa modelo investigativo foi realizada pelo casal inglês Sidney e Beatrice Webb, por meio da obra *Methods of social study*, publicada em 1932 nos Estados Unidos e que teve ampla leitura. O casal Webb fazia investigações empíricas sobre a história laboral e as condições da vida dos pobres em Londres. Referindo-se ao trabalho desses autores de outros estudiosos das questões sociais, Bogdan e Biklen entendem que

os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico (1994, p. 23).

¹ Mesmo sendo uma importante referência para os estudos sobre a investigação qualitativa, é imperioso lembrar que Bogdan e Biklen se referem à realidade europeia e norte-americana.

Quanto às origens antropológicas da investigação qualitativa em educação, esses autores informam ter sido possivelmente Franz Boas o primeiro a fazer a relação entre ambos os campos, ao escrever um artigo publicado em 1898 sobre antropologia e educação, no qual aborda o ensino de antropologia em nível universitário. Segundo eles (1994, p. 25), a maior contribuição do antropólogo para a pesquisa qualitativa em educação foi sua participação no desenvolvimento da antropologia interpretativa e sua compreensão de cultura como algo que precisa ser visto de forma singular.

No mesmo ano de publicação do artigo de Boas, Nina Vandewalker “[...] aplicou pela primeira vez a antropologia à educação, no artigo ‘*Some Demands of Education upon Anthropology*’” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 25), onde de forma teórica a autora discute as relações entre educação e cultura. Apesar dessas publicações, possivelmente a primeira utilização prática da antropologia no campo educacional nos Estados Unidos foi realizada por Margaret Mead nos anos de 1930, cuja preocupação dizia respeito ao papel do professor e a instituição escolar. A antropóloga buscou inspiração em seus estudos relacionados a sociedades menos tecnológicas a fim de traçar um quadro sobre as mudanças educativas nos EUA da época. Em sua clássica obra intitulada *Growing up in New Guinea*,

buscava entender como valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos, com o objetivo de formá-las para viver dentro de sua sociedade. Investigou tanto os modos de transmissão das gerações mais velhas para as mais novas como a própria formação da personalidade e as formas de aprendizagem existentes (DAUSTER, 1997, s/p).

Tais estudos visavam a uma menor repressão frente à formação cultural e educacional das crianças e adolescentes. Outro mérito atribuído aos estudos Mead, foi ter mostrado a adolescência como fenômeno sociocultural e não puramente fisiológico.

Também relevante para o desenvolvimento da investigação qualitativa foram os sociólogos da “Escola de Chicago”, nome atribuído a uma corrente surgida nos Estados Unidos na década de 1910 por iniciativa de sociólogos que integravam o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, preocupados em compreender os problemas enfrentados pela cidade, devido a uma rápida expansão urbana e crescimento demográfico provocado pelo acelerado desenvolvimento industrial das grandes cidades do Centro-Oeste norte americano. Essa Escola foi responsável por

estudos detalhados acerca de problemas sociais ocorridos nas metrópoles, o que levou à elaboração de novos conceitos, teorias e metodologias sociológicas e mesmo não representando um grupo homogêneo, algumas das inovações trazidas por essa Escola são importantes para compreender a investigação qualitativa. Entre elas a recolha dos dados em primeira mão, ênfase na vida da cidade, que por sua vez, contribuiu para o estudo de grupos específicos e espaços tipicamente urbanos – e muitas vezes marginalizados – e a atitude de empatia para com “[...] o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto de solução desses problemas sociais” (CHIZZOTTI, 2003, p. 226).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 31), ainda que antropólogos culturais americanos continuassem a utilizar a investigação qualitativa, alguns acadêmicos entendem que entre os anos de 1920 e 1930 houve um hiato nesse tipo de abordagem. Contudo, a grande depressão econômica surgida nos Estados Unidos a partir de 1929 e que deu origem a uma grave crise, trouxe a necessidade de compreender a natureza e extensão dos problemas. Isso por sua vez, fez emergir novamente nos anos de 1940 e 1950 a investigação qualitativa que ganhou um importante desenvolvimento conceitual e metodológico² e foi utilizada em estudos variados relacionando, por exemplo, depressão e família, mulher e mercado de trabalho, entre outros. Mesmo não sendo o tipo predominante nos anos de 1950, o retorno da abordagem qualitativa ajudou a promover novos estudos qualitativos nas pesquisas educacionais.

Os anos 60 do século XX marcam um contexto de mudanças sociais iniciadas no continente europeu que, posteriormente, se espalharam pelo mundo. Período de emergência e mobilização de grupos minoritários que reivindicavam direitos sociais, políticos, sexuais e de gênero. Esses anos também assinalam o aumento da investigação qualitativa em educação nos Estados Unidos. Frente aos graves problemas pelos quais passava a educação naquele país, educadores preocupados em compreendê-los, passaram a ver na abordagem qualitativa uma metodologia apropriada para essa compreensão.

² O aprimoramento conceitual pode ser percebido por meio das publicações que passaram a contemplar análises sobre o trabalho de campo. Em relação à metodologia, a principal inovação foi uso sistemático da entrevista como forma central de coletar dados nesse tipo de abordagem.

Bogdan e Biklen identificam três razões desse retorno. “Em primeiro lugar, os tumultos sociais da época indicavam claramente que não se sabia o suficiente sobre o modo como os alunos experimentavam a escola” (1994, p. 38). Em seguida apontam a popularidade que passaram a gozar os métodos qualitativos “[...] devido ao reconhecimento que emprestavam às perspectivas dos mais desfavorecidos e excluídos socialmente” (1994, p. 38). Além do clima político e como terceiro fator, eles também atribuem a valorização da investigação qualitativa ao método e às modificações sofridas pela Antropologia e Sociologia como disciplinas acadêmicas. Apesar do aumento constatado durante os anos de 1960, somente na década posterior, a investigação qualitativa deixou de ocupar um lugar marginal nas pesquisas educacionais, desenvolvendo-se nas décadas seguintes.

Nos anos 80 e 90 do século XX o modelo qualitativo era permeado pelas discussões sobre as diferenças entre qualitativo e quantitativo e a possível articulação entre ambos. O número de publicações apresentando a tendência aumentou, programas de computador foram elaborados para ajudar na análise de dados e novos recursos tecnológicos como processadores de textos, passaram a ser empregados para anotações dos registros de campo.

Atualmente, já não há grandes questionamentos quanto à viabilidade ou cientificidade do método qualitativo. O que se discute são algumas limitações de cunho teórico-metodológico – como as apontadas por André –, que não invalidam o uso dessa abordagem e são inerentes a qualquer metodologia. Assim, o método qualitativo tem sido amplamente utilizado nas pesquisas educacionais, notadamente naquelas que envolvem diretamente o ambiente escolar e seus sujeitos, contribuindo para evidenciar a relação entre macro e microcosmos e para desvelar a dinamicidade escondida nas cenas do ritual cotidiano.

Toda abordagem metodológica é constituída de arcabouço conceitual e teórico. No caso da investigação qualitativa, uma de suas características é a preocupação com o processo e não com o produto final, o que González Rey entende ser “[...] o trânsito de uma epistemologia da resposta a uma epistemologia da construção” (2002, p. 3). Por essa mudança de foco, a abordagem qualitativa pode ser compreendida também como uma nova epistemologia, uma vez que muda a forma de ver a produção do conhecimento.

Outra característica que marca a abordagem qualitativa é o lugar central em que é colocado o cientista. González Rey (2002) defende que nessa abordagem o pesquisador é um produtor de conhecimento. Assim, a teoria produzida por ele ganha lugar de destaque no que ele denomina de “epistemologia qualitativa”.

No processo de produção do conhecimento baseado na abordagem qualitativa a interatividade entre sujeito/objeto é uma marca, não existindo uma relação hierárquica entre ambos e mesmo tendo valores diferenciados um não é superior ao outro. O pesquisador não é o sujeito que vai recolher dados daqueles que estão ali dispostos a fornecê-los. Em verdade, muitos desses dados são produzidos por meio do contato entre campo/sujeitos/objeto. Essa dinâmica rompe o esquema estímulo-resposta.

Historicamente desprezada na produção científica do tipo mecanicista, a singularidade é também atributo que caracteriza a abordagem qualitativa. Em outras matrizes metodológicas, essa característica era tida como falseadora dos dados e análises produzidas, comprometendo os resultados da pesquisa que precisavam ser gerais e aplicáveis a qualquer caso. Especialmente quanto se trabalha com sujeitos, a singularidade é marcada pela subjetividade social e pessoal destes e nem por isso elas invalidam a investigação. Sem ser confundida com individualidade, a subjetividade está presente em qualquer abordagem – mesmo entre os pesquisadores vinculados às chamadas ciências duras – uma vez que esse não consegue despir-se de si mesmo para “fazer ciência”.

É importante destacar que a subjetividade é rica, complexa, por vezes contraditória, sendo permanentemente reconstruída, o que por sua vez, leva à mudança na forma com que o sujeito vê o mundo, sua produção de bens materiais e simbólicos. Ela é igualmente permeada por uma realidade concreta e exterior ao indivíduo. Considerando então a subjetividade, a abordagem qualitativa busca compreender *como* o sujeito diz e não somente o que diz, leva em conta ainda, suas emoções e os significados que conferem ao mundo que o cerca.

Na abordagem qualitativa, a empiria é tida como momento de construção teórica e não trabalho “braçal” em que os dados são recolhidos para posterior classificação/análise e alquimicamente se transmutarem em teoria. Teoria e empiria são processos vivos, dinâmicos e em construção contínua. Assim, “a teoria não representa uma dimensão supra-individual capaz de tornar algo sagrado, mas uma ferramenta do

pensamento a ser questionada, o que por sua vez conduz a novas ideias” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 65). Nessa perspectiva, o trabalho empírico também não se constitui em uma simples coleta de dados, estes são também considerados constructos teóricos.

Em relação à produção do conhecimento na pesquisa qualitativa, esse mesmo autor defende que esta “[...] resulta de uma complexa combinação de processos de produção teórica e empírica que convergem no pesquisador, que, como sujeito da pesquisa, não segue de forma rígida e linear nenhuma das duas vias” (2002, p. 68).

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) definem cinco características da investigação qualitativa, aqui apresentadas de forma esquemática. São elas: 1) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos; 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; 5) tem um significado extremamente importante.

No primeiro aspecto o pesquisador se coloca em contato direto com o local de sua pesquisa, observa, entrevista, anota, na busca por produzir dados. Deve preocupar-se com os contextos e ver no cotidiano a possibilidade de “pescar” sentidos, de olhar com olhos de surpresa, mesmo aquilo que poderia parecer trivial a muitos. No que tange à descrição, ainda que os dados sejam recolhidos/elaborados por meio de imagens ou áudios eles são transcritos e apresentados sob a forma narrativa no sentido de dar coerência aos dados, descortinar aspectos relevantes, respeitando sempre as falas e pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por isso, já abordado a terceira característica, ao utilizar a metodologia qualitativa o pesquisador deve ter ouvidos de ouvir os silêncios, olhos de enxergar expressões aparentemente banais. Perscrutar sentidos, sentimentos e expectativas sem, contudo, deixar de lembrar que o objetivo fundamental de sua interpretação é elaborar conhecimento, ou gerar teoria, segundo a perspectiva de González Rey.

Em relação à quarta característica, não há na pesquisa qualitativa a necessidade de elaborar previamente hipóteses a fim de comprová-las ou infirmá-las. Elas podem surgir ou não no decorrer da investigação. Para Bogdan e Bikle o processo indutivo de análise dos dados na investigação qualitativa assemelha-se a um funil em que “[...] as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas

no extremo” (1994, p. 50), em uma situação em que o pesquisador seleciona o que lhe parece mais importante.

Por fim, de acordo com a última característica apontada pelos autores, a abordagem qualitativa deve estar interessada na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas – ou a aspectos dela –, como interpretam determinados fatos e por que os interpreta desta ou daquela maneira. Assim, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é freqüentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 51).

A abordagem qualitativa do tipo etnográfico e a técnica do grupo focal

Seguindo a recomendação de André e Bogdan e Bikle, após definir a investigação qualitativa como matriz metodológica – ao menos *a priori* – entendo ser importante também apresentar o tipo de abordagem inserido nessa matriz que será utilizado. Os objetivos, o problema e a problemática têm evidenciado o tipo etnográfico como apropriado para a condução da presente pesquisa, que busca uma reflexão sobre a realidade que perpassa a educação e o processo de ensino e aprendizagem e é motivada também pela necessidade de intercambiar experiências: eu, a professora de História, eles, os estudantes.

De acordo com André, “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’” (1995, p. 27, grifo no original). Ela esclarece que os antropólogos atribuem dois sentidos ao termo: técnica para coleta de dados e, ao mesmo tempo, relato escrito resultante do uso dessa técnica (1995, p. 27). Sua utilização foi transferida e adaptada às pesquisas educacionais e às suas finalidades específicas. Assim sendo, o pesquisador em educação faz “[...] estudos do tipo etnográfico e não etnografia em seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

A autora traça certas características da pesquisa do tipo etnográfico utilizada em educação (1995, p. 28-29). Algumas delas se apropriam de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Outra característica apresentada pela autora é a interação

constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, sendo que este último constitui-se como instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Há uma preocupação maior com a forma como as pessoas vêem a si mesmas e interpretam suas experiências e o mundo que as cerca. Por fim, a técnica envolve um trabalho de campo, onde o tempo de contato pode variar de acordo com a pesquisa e é obtido/elaborado um grande número de dados como depoimentos, descrição de locais e situações.

Assim a partir desses dados, é possível, “[...] comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita” (FONSECA, C., 1999, p. 64).

A pesquisa de tipo etnográfico também é adequada ao estudo do cotidiano escolar por se caracterizar “[...] fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. (ANDRÉ, 1995, p. 41). Por meio desse contato, é possível desvelar o que não está explícito e exercitar o estranhamento daquilo que se transmutou em familiar, tornando-o assim, passível de uma análise que não se pretenda imparcial e objetiva, mas distanciada e que se abra para novos códigos e que busque compreender as relações dos sujeitos com as várias dimensões do universo escolar e extraescolar abrindo-se para outros sistemas de referências. Tentando perceber os embates, contradições, estratégias de conformações e resistências por eles engendradas na labuta diária, no cotidiano dinâmico e nada homogêneo, aonde a vida vai sendo construída ao ser vivida.

Ao mergulhar na caótica lógica cotidiana do universo escolar, busco também tentar encontrar fissuras quase imperceptíveis, ocorridas diariamente. Acredito como Heller (1989), que nele se operam as mudanças e reside tanto a dominação quanto a rebeldia e que essas mudanças não se darão por meio de grandes revoluções e sim pelas pequenas transformações engendradas no dia a dia, pois é no cotidiano que se forja a existência concreta.

Entrar nesse mundo onde o ritual da sala de aula parece repetitivo em vários aspectos, é prestar atenção a uma “[...] liturgia [que] ao envolver alunos e professores, oferece variações que afetam as relações pedagógicas, as estratégias de ensino e as várias abordagens de orientação da aprendizagem” (VIANNA, 2007, p. 74).

Para Fonseca, o método etnográfico implica também em um “[...] encontro tenso entre o individualismo metodológico (que tende para a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociológica (que tende para a reificação do social)” (C., 1999, p. 59). Em função disso, ela adverte quanto a posicionamentos extremos em relação aos sujeitos pesquisados, como por exemplo, a tendência a enquadrá-los entre dois extremos, ou seja, tomá-los somente de forma individualizada, sem inseri-los em um contexto social mais amplo, fomentando uma prática mais próxima da história de vida ou de uma abordagem psicológica e por outro lado, cuidar para não vê-los unicamente como seres sociais, sem considerar sua individualidade.

A mesma autora (1999, p. 66), indica alguns passos importantes entre o levantamento de dados e sua análise, por ela descritos como: a) estranhamento: diz respeito à sensibilidade do pesquisador em perceber aquilo que não lhe é familiar, mas o é para o grupo. Essa sensibilidade é importante na busca por entender suas práticas; b) esquematização: quando de posse dos dados algumas hipóteses já podem ser refutadas ou comprovadas e também alguns esquemas de análise podem ser elaborados; c) desconstrução: quando o pesquisador deve se despir de (pré)conceitos ou noções pré-concebidas a fim de captar significados particulares ao grupo pesquisado; d) comparação: como exemplos que se assemelham ao objeto de estudo a fim de enriquecer a análise; e) sistematização: criando modelos alternativos ou originais da pesquisa.

Ainda que a rigor, não seja necessário seguir esses passos, eles são importantes para advertir o pesquisador quanto à importância de estar atento às formas como os sujeitos pesquisados se comportam, dão significado e expressam suas experiências, lembrando sempre que “[...] nossos modelos sempre vão ser uma simplificação grosseira da realidade” (FONSECA, C., 1999, p. 76).

Inserindo-se na abordagem qualitativa, no trabalho de campo, será utilizada a técnica do grupo nominal ou focal. Tal técnica é compreendida como sendo

[...] um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um tema preciso e mediado por um animador-entrevistador ou mesmo mais de um. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada (MACEDO, 2004, p. 178).

A utilização de grupo focal não se constituiu novidade. A técnica era empregada inicialmente nas pesquisas e *marketing* desde os anos de 1920 e também foi usada nos anos 50 do século XX no estudo sobre as reações manifestadas pelas pessoas quanto à propaganda de guerra (GATTI, 2005, p. 7-8). Durante as décadas de 1970 e 1980 seu uso foi comum em áreas como comunicação e avaliação de materiais diversos e serviços. Porém, por um longo tempo não se constituiu como uma técnica sistematizada de pesquisa no campo das ciências sociais, o que só veio a ocorrer no final do século XX.

Essa técnica foi escolhida por representar um bom instrumento para a elaboração/obtenção de dados junto a pequenos grupos, partindo assim do particular para o geral e ainda pela busca em descobrir os sentidos atribuídos por jovens estudantes ao ensino de História e sua relação com a vida extraescolar. Além disso, “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9).

Entretanto, conforme é lembrado pela autora, a aplicação dessa técnica não é simples, sendo necessário em sua utilização atentar para alguns cuidados como, por exemplo, a não diretividade do pesquisador/moderador em relação à fala dos sujeitos, o que não se trata “[...] de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo *laissez-faire*’, por parte do moderador” (GATTI, 2005, p. 8, grifo no original). Sua posição deve ser de intervenção nos momentos necessários de troca, interação do grupo e atendimento aos objetivos da pesquisa. O uso de um roteiro flexível de modo a orientar as discussões também é recomendado.

O pesquisador deve evitar fazer perguntas diretas e deixar que os membros do grupo expressem livremente suas opiniões sem valorá-las em certo ou errado, interessando-se sobre o que pensam e por que pensam dessa ou daquela forma. Para tanto, os participantes precisam sentir confiança na pessoa do pesquisador e também sentirem-se atraídos e envolvidos pelo propósito da pesquisa, logo, a adesão ao grupo deve ser voluntária, embora precedida de uma forte mobilização.

De acordo com Gatti (2005, p. 28-36) A postura do pesquisador/moderador é de fundamental importância e deve ser pensada desde o momento de motivar os

participantes a aderirem ao grupo até a forma como conduzirá as discussões. São atitudes esperadas de um bom pesquisador que trabalha com grupo focal: que não seja demasiadamente informal, a fim de que as discussões não se confundam com entretenimento, nem muito sério a ponto de não se criar um clima de descontração e interação entre os participantes; que saiba intervir nos momentos apropriados e estimule o debate; que seja flexível sem ser passivo; que não exponha sua opinião ou faça críticas aos comentários dos participantes; que tenha habilidade para superar os momentos de silêncio, constrangimentos ou expressões monossilábicas; que evite o monopólio da fala por qualquer membro, controle o tempo tanto de cada fala e o tempo geral da discussão e por fim, que perceba quando se chegou ao ponto de “saturação teórica”.

Quanto à composição do grupo, os membros devem atender a algumas características que lhes sejam comuns, criando certa homogeneidade, o que não significa inexistência de diferenças entre eles. No caso da presente pesquisa, o que os qualifica de antemão para a discussão pretendida, é o fato de serem estudantes do 2º ano do ensino médio das escolas que integram a pesquisa. Outras características comuns a eles estão relacionadas aos grupos socioeconômicos aos quais estão inseridos, suas faixas etárias e locais de moradias. Quanto ao total de membros, Macedo recomenda que seja de no mínimo oito e no máximo doze (2004, p. 178). Os registros serão feitos por meio de anotações escritas por parte da pesquisadora e se houver permissão dos participantes, também gravação em vídeo, cujas falas serão posteriormente transcritas e organizadas em narrativas.

A abordagem teórico-metodológica, o ensino/aprendizagem de história e a formação da consciência histórica

A abordagem metodológica escolhida, bem como a técnica do grupo focal, tem como objetivo apreender se o ensino de história tem contribuído para a formação da consciência histórica.

É importante destacar que a perspectiva de formação da consciência histórica não constitui novidade como função social atribuída ao ensino de História, embora em muitos momentos ela só apareça de maneira subjetiva. No entanto, o uso do termo ganhou relevância e uma nova conotação a partir da teoria da “cognição histórica”, cuja preocupação fundamental não está relacionada ao que o aluno aprende na disciplina

História, mas entender *como* ele aprende e principalmente, *quais significados lhe confere em sua vida cotidiana para além da escola*.

De acordo com Rüsen, consciência histórica pode ser compreendida como

o modelo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e a intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. [...] Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo e esta com aquela. Essa operação pode ser descrita como *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*” (2001, p. 58, grifos no original).

A partir das ideias propostas por esse autor, é possível afirmar que consciência histórica pode ser entendida como um mecanismo que envolve operações cognitivas, emocionais, espirituais, utilizado de maneira consciente ou não, para compreender a forma e o sentido da construção histórica da realidade, ajudando a situar o ser no mundo e servindo como orientadora em sua vida pessoal e coletiva. Assim, a experiência do passado auxiliaria a orientar o ser no presente e se constituiria como forma de projetar suas ações, que por sua vez repercutirão no futuro.

Nesse sentido há uma relação próxima entre História e cotidiano, tanto é que no diagrama proposto por Rüsen (2001, p. 35) vida e conhecimento histórico são aspectos de mão dupla, onde um influencia o outro, dando à consciência histórica uma função prática. Na perspectiva apontada por esse autor, a temporalidade histórica passado/presente/futuro também é indissociável.

A formação da consciência histórica requer dos alunos a compreensão de que a História é uma ciência específica que tem metodologia própria e seu ensino relaciona-se a essa disciplina, mas também se constituiu em um saber específico e que ambas são resultantes do trabalho de determinadas pessoas (professores/historiadores).

Perseguindo o objetivo da presente pesquisa – identificar a relação entre o processo de ensino/aprendizagem de história e a formação da consciência histórica – durante a realização dos grupos focais serão utilizados como recursos mediadores fontes documentais (iconográficas, textuais e áudio visuais). Um dos critérios para a seleção dos conceitos substantivos³ que serão objetos de análise dos alunos é o fato de serem temáticas frequentemente abordadas nos currículos escolares e amplamente divulgadas

³ Trata-se de conteúdos específicos da História. Exemplo: Conjuração Baiana, Revolução Francesa, etc.

nos meios midiáticos, o que faculta seu conhecimento em espaços variados, constituindo-se, assim, em conhecimentos prévios. Um segundo critério é sua inter-relação com questões do tempo presente como, por exemplo, escravidão e racismo ou a chegada dos portugueses e a construção do Estado Nacional. No mesmo sentido, é possível pensar em personagens sobre os quais, no passado ou em tempos recentes, foram construídas representações: Tiradentes: patriotismo e identidade nacional; Zumbi dos Palmares: liberdade; princesa Isabel: questões de gênero.⁴

O uso dessas fontes poderá ajudar também a desvelar estratégias de aprendizagem elaboradas pelos alunos, bem como possibilitarão a identificação de outros espaços – além do escolar – onde o conhecimento histórico é apreendido. Além disso, visa apreender se os conceitos substantivos servem como experiência na vida prática para a elaboração de sentidos, sentimento de pertença a grupos ou a nação, visões de mundo, formações identitárias, conceitos e pré-conceitos e ainda qual memória histórica é construída pelos alunos e alunas com base na história ensinada e aprendida.

Para dar maior consistência à análise e tentar perscrutar evidências e silêncios nas narrativas dos estudantes, a partir dos temas discutidos e dos documentos apresentados, será solicitada aos participantes a produção de um texto escrito, cujo modelo ainda está por ser definido, podendo ser um breve memorial descritivo ou resposta a um questionário semiestruturado. Outra possibilidade aventada é a elaboração de desenhos acompanhados de uma frase ou uma pequena descrição que os complementem e ajudem na interpretação.⁵

Coerente com o método qualitativo proposta para ajudar a guiar os passos dessa pesquisa, por ora, o presente texto constitui meramente um esboço metodológico. Assim com Teseu, que entrou no labirinto do Minotauro guiado pelo fio de Ariadne sem certeza sobre seu destino, penso ainda incerta dos rumos que me aguardam, a abordagem qualitativa simboliza meu fio de Ariadne, pois, conforme advertem Bogdan e Biklen, “quando inicia um trabalho, ainda que os investigadores possam ter uma idéia

⁴ No caso do presente texto trata-se apenas de exemplos, pois, os conceitos substantivos, bem como os personagens que serão utilizados como estratégias para a discussão, ainda serão definidos. A elaboração de uma ficha que ajude a nortear a discussão também não foi ainda feita.

⁵ No decorrer da pesquisa será avaliada a pertinência de se fazer observação não participante durante as aulas de História.

acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados” (1994, p. 83). O que não significa a inexistência de um plano (apresentado ao longo do texto) e sim de uma postura flexível frente aos imprevistos do caminho.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. **Etnografia da prática escolar**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. Braga, Portugal. Nº. 002, vol. 16, 2003, p. 221-236. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/DELINEAMENTO_2010/6%AA%20AULA_CHIZZOTTI.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2011.

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. In: **Cadernos CEDES**. Vol. 18, nº. 43, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 27 jan. 2011.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº. 10, jan/fev/mar/abr, 1999, p. 58-78. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased10.htm>. Acesso em: 01 jul. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1989. (Série Interpretações da História do Homem, vol. 2).

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).