

Araújo, E.; Duque, E.; Franch, M. & Durán, J. (eds) (2014)
Tempos Sociais e o Mundo Contemporâneo - As crises, As Fases e as Ruturas
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho · ISBN 978-989-8600-23-3
pp. 232 -246

O Tempo da Pesquisa: reflexões sobre o caminho investigativo¹

LÍGIA LUIS DE FREITAS² & MIRIAN ALBUQUERQUE DE AQUINO³

INTRODUÇÃO

Este estudo, de natureza qualitativa, situa-se no campo dos Estudos Culturais da Educação (ECE) que, por sua característica interdisciplinar, apresentam férteis possibilidades para se pensar “o campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”. (Costa, Silveira & Sommer, 2003: 54). Tal particularidade impõe um diálogo com a produção de diferentes áreas: Antropologia, Sociologia, História, etc..

Enveredar pelos ECE abriu-me um leque de possibilidades e me apresentou o desafio para fugir a alguns enquadramentos herdados da minha própria formação acadêmica. A partir dos estudos proporcionados por algumas disciplinas, dos questionamentos e provocações feitas por algumas professoras sobre método e procedimentos, fui colocando em suspenso algumas visões cristalizadas sobre o modo como fazer pesquisa. Entre elas, a separação sujeito/objeto. Ainda assim, o texto de qualificação ainda ficou marcado pela clássica separação teoria/prática. Tais compreensões, de certa forma, refletiam o meu próprio processo de formação. A produção dos ECE foi-me permitindo aos poucos sair de algumas amarras convencionais para poder compreender o novo (para mim) que poderia surgir como possibilidade de pesquisar em um campo que emerge da ruptura com as metanarrativas.

Assim, a partir de leituras e reflexões, comecei a compreender que pesquisar “certamente não implica ‘destruir’ as verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade” (Veiga-Neto, 2012: 8) e reconhecer que não existe verdade única. Além disso, passei a considerar que a produção do conhecimento exige uma posição política diante do mundo e da realidade que interfere tanto na trajetória da pesquisadora e dos sujeitos sociais envolvidos no processo de pesquisa. Aprendi com Costa (2000) que romper não significa negar, mas perceber que os saberes nômadas não podem ser capturados

¹ Esta pesquisa tem financiamento do Programa Capes-DGU/Brasil. E-mail: ligialfreitas@gmail.com

² Integra o programa hispano-brasileiro de cooperação entre a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade de Barcelona: Gênero e educação superior: políticas, narrativas e currículo (Capes-GDU 040/2012)

³ Integra o programa hispano-brasileiro de cooperação entre a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade de Barcelona: Gênero e educação superior: políticas, narrativas e currículo (Capes-GDU 040/2012).

e enquadrados em categorias prefixadas, pois estão em movimento permanente, atravessando disciplinas, culturas, países, grupos, práticas e tradições.

Além disso, pesquisadores qualitativos inseridos nos campos dos estudos culturais precisam produzir saberes a partir de uma postura interpretativa através da qual a pesquisa é apresentada como “um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário”. (Denzin, Lincoln, 2006: 20). Esse “borramento” de fronteiras impôs a necessidade de identificar em que contextos a postura investigativa poderia ser mais ou menos participativa, a fim de manter um equilíbrio dessas interferências e a não “poluir” os dados.

No caso do objeto deste estudo – os discursos juvenis sobre processos identitários de gênero e raça – as escolhas possibilitaram que a pesquisa se realizasse a partir de uma metodologia, cujo material produzido emergiu das minhas interações com os sujeitos participantes da pesquisa e de diferentes técnicas e instrumentos utilizados para analisar as informações relacionadas com o fenômeno investigado, a partir de uma diretriz investigativa que Strauss e Corbin (2008) denominam de Teoria Fundamentada nos Dados (TFD).

A construção do conhecimento que emergiu dos dados foi potencializada pelo uso de diferentes instrumentos e técnicas de captura dos discursos que comporiam o *corpus*. Para a TFD, a bricolagem conceitual ou a articulação de campos disciplinares para compreensão de um fenômeno não é algo definido *a priori*. É algo que vai sendo construído a partir das demandas que surgem no processo de coleta e análise dos dados. Assim, embora tenha previsto alguns possíveis campos disciplinares para a compreensão do fenômeno, a clareza desses diálogos foi sendo estabelecida ao longo do processo de pesquisa.

O processo investigativo deu-se numa dinâmica em que a abordagem empírica foi fornecendo suporte para construção da teoria e a (re)definição e inclusão de novos procedimentos metodológicos. As etapas iniciais de conhecimento do campo, dos sujeitos e das suas práticas tomaram como referência a técnica da observação com caráter naturalístico e participante, em contextos pedagógicos do programa, tanto no âmbito da escola como em outros espaços. Nesses momentos, foi possível estabelecer conversas informais com educadores/as e jovens, devidamente anotadas no diário de campo, ou gravadas em áudio e/ou registradas fotograficamente.

Inspirada na metáfora da “colcha de retalhos” que Denzin e Lincoln (2006: 19) fazem referência sobre metodologia dos ECE, afirmo que o aprofundamento e a ampliação das leituras desses campos se tornaram fundamentais para mostrar que a beleza da construção do conhecimento está na escolha das interlocuções feitas e na combinação entre elas. Nesse sentido, espero que a composição aqui apresentada contribua para provocar novas reflexões sobre a temática em estudo.

Reconheço que as escolhas feitas não possibilitaram atingir o fenômeno na sua totalidade, pois todo resultado é uma representação da realidade. A subjetividade de quem representa e de quem é representado está sempre lá, entrecortando a

objetividade do real. O que se deduz é que “a aproximação com o real é sempre uma aproximação com uma verdade produzida” (Carvalho, 2008: 205) pelo discurso dos participantes da pesquisa e pela leitura que fiz desses discursos.

Assim, as ferramentas metodológicas e conceituais desse processo buscaram construir uma pesquisa fundamentada nos dados. Para isso, ir ao campo empírico todos os dias se tornou uma estratégia necessária para estabelecer vínculos, num movimento em que o fenômeno investigado foi emergindo ao longo do tempo, à medida que se ampliava e aprofundava minha relação com os jovens. Criar vínculos tornou-se um desafio a mais, haja vista a oscilação na frequência, impossibilitando que alguns jovens se tornassem narradores potenciais.

De acordo com vários autores como Kincheloe e Berry (2007) e Kincheloe e McLaren (2006), no esteio desse tipo de pesquisa estão perspectivas teóricas preocupadas em discutir as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social (Kincheloe & McLaren, 2006: 283).

Ao investigar como os processos identitários de gênero e raça perpassam o discurso juvenil à luz desse mirante, não busquei enquadrar o discurso jovem, mas apreender como as experiências pedagógicas do Projeto Urbano contribuem para a construção desses processos.

CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

O Projovem Urbano (PJU) é um Programa do Governo Federal vinculado à política de jovens e adultos, sobre o qual me deterei mais detalhadamente no capítulo a seguir. A pesquisa empírica toma como referência as contribuições das intervenções pedagógicas do Programa, para que jovens construam seus processos identitários de gênero e raça. As observações foram realizadas no Núcleo X, mas estendidas, quando possível, a outros contextos, tendo em vista que algumas ações transcendem o espaço do núcleo. Dessa forma, considereei pertinente situar o local onde o Núcleo X funciona, principalmente, porque mais de 90% da população escolar mora na comunidade vizinha.

O Núcleo X está localizado nos Bancários, um bairro de classe média, que se localiza na zona sul da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. Na última década apresentou grande crescimento, em função da intensa especulação imobiliária. O bairro é bem servido de infraestrutura urbana, sendo considerado um dos melhores lugares para se morar da zona sul. Em contraste, na comunidade Y, existente há 30 anos, a qualidade de vida é afetada pelas condições insalubres a que sua população está submetida: precariedade das moradias, ausência de serviços públicos e espaços de sociabilidade para os/as moradores/as, falta ou irregularidade de serviços, como abastecimento de água e coleta de lixo são problemas que contrastam e mostram as desigualdades existentes.

A população que mora na comunidade é estigmatizada e discriminada pela população do bairro e dos grandes condomínios que estão à sua volta. Em outra entrada do Programa, a gestão da escola apresentou muita dificuldade em aceitar que lá funcionasse um Núcleo do PJU. Um dos diretores da época se referia aos jovens locais com termos pejorativos, o que indicava uma visão marginal e preconceituosa dessa categoria social. Ele justificava sua postura discriminatória dizendo que conhecia todos, tendo em vista que já estudavam na escola desde pequenos. Para alguns/as alunos/as do Programa, em determinadas situações, por exemplo, ao assumir um emprego, dizer que é morador/a da comunidade pode significar ser dispensado, por isso muitos falam que residem nos Bancários.

Os/as sujeitos/as da pesquisa, em sua maioria, provêm dessa comunidade. Muitos/as deles/as, apesar de serem marcados/as por uma história de exclusão e pobreza e, portanto, viverem na pele o apartheid social, trazem narrativas de superação, de luta e de muita teimosia diante da vida. Somente aos poucos foram me revelando suas histórias, ou melhor, narrando o que desejavam me revelar, por isso demarcando, em alguns momentos: “ela quer saber tudo da vida da gente!!”. Alguns, sempre procuraram manter distância, afirmando meu lugar de outro, pois nem era professora e muito menos aluna.

Ao todo, 40 jovens estiveram, de alguma maneira, direta ou indiretamente conectados/as com a pesquisa de campo. Entretanto, como veremos mais adiante, os instrumentos não foram preenchidos por todos. O alto absenteísmo também impossibilitou aprofundar os laços, de forma a construir uma relação de mais confiabilidade, produtiva, para o momento da entrevista. Outro aspecto considerado foi a disponibilidade para ser entrevistado/a, informação que solicitei durante o preenchimento do questionário.

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE REGISTRO: O DIÁRIO COMO O CENTRO DAS ATENÇÕES

A pesquisa de campo exige disciplina, organização e muita paciência da pesquisadora para com os participantes – em especial quando se está pesquisando sujeitos jovens – e, claro, paciência deles/delas com as nossas indagações. Um instrumento que marca o trabalho de campo é o diário. No primeiro dia que fui ao núcleo não levei o diário, queria anotar tudo que pudesse no corpo, apreender pelas sensações, pela visão, pelo olfato, pelo cheiro, através da minha pele. Meu corpo seria o lugar dos primeiros registros. Era preciso experimentar para ver o que realmente ficava impresso, corporificado, para só depois começar as anotações no diário.

Minha primeira visita aconteceu no mês de dezembro, mas não havia mais aula e a turma (educadores/as e jovens/as) já estava de férias. Voltei novamente no dia 08 de janeiro de 2013. Por várias vezes achei que o campo não me trazia nada de concreto ou me oferecia pouca coisa. Em algumas idas eu me perguntava: “o que retirar de significativo daqui?”

Em outros momentos, verdadeiramente nada emergia e tinha a impressão da improdutividade, do insucesso, mas seguia anotando, conversando, gravando,

fotografando. O diário foi ganhando páginas e mais páginas. A conversa com a pesquisadora Mónica Franch, no mês de março, me deixou reflexiva quanto a minha postura em campo, sobre o necessário cuidado com o “borramento” de fronteiras. Serviu para afinar a diretriz e ter clareza de que a mulher, a ativista, a mãe e, principalmente, a professora, estavam comigo. Portanto, essas identidades atravessariam a pesquisa e seria preciso sabedoria para deixar emergir a pesquisadora acima de tudo.

Assim, “falar do trabalho de campo é falar, necessariamente, de como registramos nossos dados e nossa circulação pelo campo. É falar da produção e apropriação dos diários porque, refletir sobre as nossas experiências de campo é re/tomar o diário como nossa principal fonte” (Bonetti & Fleischer, 2007: 17). Por quase quatro meses, o meu diário se tornou o principal instrumento utilizado em campo. Na qualificação, a banca tinha me solicitado definição de foco e as perguntas do pesquisador Juarez Dayrell⁴ ecoavam em minha cabeça e me acompanhavam nas idas ao Núcleo.

Cheguei a campo sem foco e continuei por um bom tempo. Aos poucos, fui encontrando o “fio de Ariadne” que me ajudava a transitar pelo labirinto do conhecimento. Mesmo com essas pistas, por todo o caminho, Larrosa não me deixava esquecer que o labirinto é o lugar do estudo. Labor intus. Às vezes circular é unívoco, sem bifurcações, um só traço que leva da borda ao centro, do centro ao último círculo, daí, outra vez, ao centro, indefinidamente. Um só caminho em que o ponto central não é o lugar do sentido, da ordem, da clareza, da unidade, da apropriação e da reapropriação, mas o Núcleo obsessivo e sempre evanescente que se abandona uma vez roçado, em que nunca se permanece. Aberto ao infinito (Larrosa, 2003: 31).

Nas palavras de Nogueira (2006), precisava buscar o “infinitamente pequeno”. A todo o momento, o convite foi para me abrir ao que poderia estar imperceptível a olho nu. Nesse sentido e com base nesse autor, era preciso me fazer conhecer e reconhecer, a partir das interações estabelecidas, de quem pode vir informações-chave, ou melhor, a identificar que sujeitos poderiam se tornar informantes privilegiados. As primeiras idas ao Núcleo foram acompanhadas de outras interrogações: Quem, entre as/os jovens, poderia(m) se tornar(em) centrais para as narrativas, e quantos? As informações seriam coletadas exclusivamente dos sujeitos jovens? Seria importante escutar os educadores? As cuidadoras das crianças? Assim, o diário se transformou num instrumento central para detalhar as impressões que iam se somando a cada ida ao campo, a cada momento em que avançavam os passos da pesquisa.

Organizei o diário a cada dia com a seguinte estrutura: registro, reflexões, conceitos emergentes, já tentando seguir algumas orientações de Strauss e Corbin (2008) sobre a Teoria Fundamentada nos Dados, embora nos primeiros momentos sem muita clareza. Usei-a como orienta Minayo (1998), de forma sistemática, desde as primeiras idas ao campo até a finalização da investigação. Registrava tudo, os contatos, as partilhas, as conversas, os vínculos que foram se estabelecendo, mais

⁴ Um dos examinadores na qualificação que atentou para a definição do foco sobre as identidades: de jovem, de gênero, de raça, ou numa articulação das três. Optei por me centrar nas duas últimas, por entender que elas estariam imbricadas na primeira e vice-versa, e claro, atravessada por outras tantas.

com alguns jovens, menos com outros. De início, alguns/as deles/as, demonstraram distanciamento e resistências, mas à medida que nos aproximávamos, passava a perceber as dinâmicas de grupo, as parcerias, as intimidades, mas também os processos de discriminação e exclusão subliminares às práticas pedagógicas, as tensões que envolviam jovens, educadores/ras, a rotina de campo.

Além do diário, também utilizei um pequeno gravador e uma máquina fotográfica para os registros de diferentes ocasiões. A máquina é um instrumento interessante para o trabalho com a juventude, principalmente, porque os/as jovens vivem utilizando esse recurso, disponível nos celulares. Entretanto, apesar de ter tirado muitas fotografias, em função do compromisso assumido de não revelar os/as jovens, não me utilizei desse corpus coletado.

Durante a permanência na escola, combinei com os/as educadores/as do Núcleo, de fazer uma exposição fotográfica com o material que havia produzido, de maneira que os/as jovens pudessem ter acesso à fotografia impressa, já que na era digital perdemos a prática do registro impresso. Hoje não temos mais a espera pela revelação para verificar a qualidade de uma fotografia. Fazemos isso na hora que clicamos e se não gostamos apagamos. Saímos clicando quantas vezes considerarmos necessário, até encontrar a foto. Às vezes, ainda reajustamos (Photoshop) com os mecanismos que a tecnologia nos dispõe. Terminei a pesquisa de campo e a exposição não foi organizada. Havia sugerido que fizéssemos em agosto durante a semana da juventude, mas não foi possível. Seria uma oportunidade de mostrar o que havia registrado sobre eles/as.

Todos esses instrumentos foram muitos úteis no período de observação que inicialmente foi naturalística, se transformando em participante em determinados contextos, à medida que me entrosava com o grupo. Entendi, como Brito (2009), que nos espaços de sala de aula e de condução pedagógica dos/as educadores/ras seria mais produtivo e ético uma postura de observadora naturalística, sem interferências de minha parte. Nessas ocasiões, buscava estabelecer vínculos somente pela proximidade, anotando tudo que pudesse me dar pistas para as etapas seguintes, capturando elementos/conteúdos que tivessem significações de gênero/raça.

Noutros espaços, como o recreio, a entrada e saída da escola, o momento do lanche no refeitório, as atividades extraescolares e comunitárias, em que não tivesse uma condução pedagógica direcionada por algum/a educador/a, fiquei livre para uma postura de observação mais participante. As conversas que emergiam no cotidiano do Núcleo traziam questões da vida privada, as insatisfações das jovens que vivem relações mais instáveis, as prevaricações de maridos e namorados e de algumas jovens, as desigualdades de papéis no âmbito doméstico, entre outras.

As informações coletadas durante a etapa de observação me deram pistas importantes para aspectos conceituais que foram considerados no planejamento dos procedimentos seguintes. Assim, em meados de maio, visando analisar as narrativas que emergiam das observações, apliquei o instrumento *rotinas femininas e masculinas*, com o qual buscava identificar como as questões relacionadas ao gênero

atravessavam seus cotidianos. Para construir esse instrumento, busquei inspiração nas elaborações de Machado (2006), Franch (2008) e Stecanela (2008). Nesse momento, ainda não tinha ideia de como explorar as questões relacionadas à raça.

O retorno do instrumento não foi no tempo que eu esperava, alguns jovens passaram quase um mês para devolver. Só depois de uma intervenção da professora de língua portuguesa tive retorno. Foi aí que confirmei a dificuldade que alguns tinham de sistematização das ideias, por conta da fragilidade no domínio da leitura e da escrita. Estas primeiras constatações me faziam reflexionar sobre cidadania, sobre direitos. Pensava no meu pressuposto, como teriam postura crítica num mundo dominado por códigos e no qual o código escrito tem um peso importante. Isso não significava ausência de leitura de mundo, de letramento. Sabia que deveria cuidar de dar objetividade em outros instrumentos, de forma a não constranger aquele que se encontravam nesta situação.

Pegando o fluxo das emergências de campo no início de junho, realizei a *dinâmica dos papéis*⁵, que fiz gravada, em função da dificuldade de escrita demonstrada por algumas/alguns jovens no preenchimento do primeiro instrumento. A ideia foi buscar mais informações a respeito de como eles/elas enxergavam o universo masculino/feminino, já que nos seus registros sobre rotina, a divisão dos papéis e desigualdades de gêneros ficou bem marcada na vida privada e pública, em especial, no que se refere ao lazer.

A partir da consolidação das informações das duas primeiras intervenções (rotina e dinâmica dos papéis) estruturei o *questionário sociodemográfico*, tentando deixá-lo o mais objetivo possível, a fim de facilitar o preenchimento de forma autônoma. Essa objetividade também buscou evitar que os/as jovens se sentissem constrangidos/as em responder o instrumento por conta da sua escrita e da falta de habilidade que alguns/algumas demonstraram de sistematizar as ideias, já observada com a aplicação do instrumento sobre rotina.

Nesse instrumento considerei oportuno deixar uma questão aberta, de forma a atender a diversidade de expressões que surgem quando se pergunta a alguém sobre sua cor/raça. Esta, também foi uma dica importante da pesquisadora Joselina da Silva, da UFC. O instrumento foi aplicado antes do recesso junino, período em que tive poucos problemas de devolução, alguns educadores/as me cederam um tempinho final de suas aulas. Assim, pude aplicar e receber da maioria das/os jovens de uma só vez. A partir do questionário, obtive elementos importantes para construção de um perfil do grupo. A partir dele procurei identificar quem toparia participar da entrevista individual.

Com a síntese do questionário considerei pertinente a realização de entrevistas coletivas. Este instrumento também revelou elementos que deveriam ser observados na composição dos grupos: sexo, faixa etária, cor, se pai, se mãe, solteiro(a),

⁵ Essa técnica é bastante comum no movimento de mulheres para o trabalho em oficinas temáticas sobre os papéis sociais de gênero.

casado(a), morando com a família de origem ou em sua própria moradia, escolarização, com filho/a, sem filho/a, jovem que trabalha, não trabalha, aspectos que pudessem dialogar com os processos identitários investigados. De todos os aspectos citados, foi difícil garantir o recorte de sexo, pois além da quantidade de homens no Núcleo ser inferior à de mulheres⁶, diariamente a presença/participação dos homens cai significativamente.

Foram previstas três entrevistas coletivas, em função da quantidade de jovem que respondeu ao questionário, entretanto só consegui realizar uma porque por duas semanas seguintes a frequência no núcleo não ultrapassou quinze jovens, destes apenas dez dos que haviam respondido ao questionário vieram todos num mesmo dia, possibilitando a realização da técnica. Mesmo com apenas um grupo, o momento coletivo foi produtivo para verificar as respostas relacionadas com questões do questionário, que foram estruturadas visando dar conta do desafio apontado por uma das avaliadoras, que se resume nas perguntas: Como verificar se as expressões identitárias relacionadas a gênero e raça, reveladas através dos discursos juvenis, resultam da contribuição do Projovem? Até que ponto o Projovem vem contribuído para a construção dos processos identitários de gênero e raça de jovens que nele ingressam?

Tanto no momento coletivo, como nas entrevistas individuais procurei manter aquilo que Bourdieu (2007: 695) denomina de “escuta ativa e metódica”, com a intenção de amenizar ao máximo a violência simbólica que geralmente acontece nesses momentos. Só nessa etapa compreendi a importância do tempo “perdido” com as observações no Núcleo. Foi a partir dele que pude estabelecer e aprofundar contatos, conhecer as redes de partilhas dos/das jovens, identificar aqueles/as que seriam mais potenciais e aqueles que, pela falta de vínculos entre nós (no sentido de comunicação, contato) não seriam incluídos em etapas seguintes.

No caso dos jovens homens, só consegui estabelecer contato com poucos do mínimo que frequentava o Núcleo de forma mais ou menos sistemática. Alguns vinham, mas não participavam das atividades pedagógicas; outros tinham frequência muito oscilante, não possibilitando vinculação. Ainda existiam aqueles que apareciam vez por outra para encontrar os/as amigos/as, conversar, zoar, jogar futebol, paquerar e, embora demonstrassem interesse pela pesquisa, nem sempre se dispuseram a preencher os instrumentos.

Esse limite do processo de pesquisa de campo impossibilitou garantir a paridade de gênero na participação, ao longo da pesquisa de campo. Além dos motivos já registrados cabe destacar que alguns só devolveram os instrumentos porque contei com o apoio de educadores/as que cobravam a devolução, reforçando a importância

⁶ De acordo com o sistema de monitoramento de frequência do MEC, estão ativos 176 alunos/as, sendo 119 mulheres e 57 homens. Desse montante, o Núcleo informou que no mês de julho 87 jovens haviam comparecido à escola em algum momento, por isso sua frequência era contada. Entretanto, cotidianamente, foi observado que a frequência masculina sempre foi reduzida ou não existiu, quando comparada a das mulheres. Ao longo da pesquisa de campo fui percebendo que existe um processo de *maskamento da frequência*, que é consensual entre a gestão do Núcleo, embora alguns educadores revelassem ficar incomodados com tal decisão. Alguns justificam que tal postura se confirma nas gestões local e nacional, que mantêm ativos no sistema jovens desistentes ou que abandonaram o Programa.

de sua participação no estudo. No capítulo de análise, a partir do diálogo com alguns estudos que investigam a questão da masculinidade teço algumas reflexões sobre a construção dos processos identitários dos jovens que participaram da pesquisa.

Além da entrevista coletiva foram realizadas 24 individuais, cujas definições dos sujeito/sujeita a entrevistar levou em consideração a disponibilidade para essa etapa, o acúmulo e a qualidade das informações selecionadas por mim ao longo da pesquisa de campo e a participação nos instrumentos aplicados. Como já dito, em todos os momentos, o número de rapazes participantes foi oscilante, não ultrapassando dez homens jovens.

É importante registrar que a realização de *entrevistas* foi considerada importante pela banca de qualificação, principalmente por conta do objeto de estudo. A partir de estudos sobre a diversidade que caracteriza essa técnica percebi que poderia ser um fértil instrumento para fechar o processo de pesquisa de campo, uma etapa importante para aprofundar as informações coletadas ao longo da minha presença no Núcleo. As entrevistas individuais, mais narrativas, possibilitam a exposição de fatos/acontecimentos partilhados pelos/as participantes, que se tornam tema para discursos inseridos em dois principais contextos de produção: familiar e escolar.

Foi com a síntese dos primeiros instrumentos que construí os tópicos norteadores para o momento das entrevistas. Ao discorrer sobre entrevista numa perspectiva narrativa Oliveira (2011) registra que tais processos possibilitam que o sujeito construa sobre si mesmo. Assim, as narrativas podem ser descritas como estruturas cognitivas ou modos de conferir sentido à experiência, sendo prioritariamente analisadas em relação a seus aspectos vistos como estruturais, bem como em relação ao conteúdo narrado e às situações interativas das quais surgem - elaboradas por sujeitos desempenhando papéis sociais. (Oliveira, 2011: 163).

A autora destaca que a comunicação verbal constitui um mecanismo importante para realização das construções sociais identitárias. Dessa forma, no âmbito dessa pesquisa, os processos identitários de gênero e raça foram examinados com mais afinco à luz das narrativas de sujeitos jovens, principalmente dos momentos individuais. Os seus conteúdos foram comparados com as sistematizações de todo o material produzido ao longo do trabalho de campo.

Embora desejasse tomar como suporte as orientações de Schütze (2011) para que as entrevistas seguissem uma perspectiva mais autobiográfica, o tempo que as/os jovens disponibilizavam (fazer as entrevistas durante o horário de aula e que isto não tomasse todo o turno, principalmente, o momento do intervalo) e as condições oferecidas pela escola inviabilizaram esta intenção. Somado a isto, a minha inexperiência com o uso da técnica autobiográfica, também, me fez optar por um modelo mais semi-estruturado de entrevistar.

Evidente que a opção por tal diretriz não inviabilizou que explorasse algumas recomendações da técnica de Shütze (2011), o que não foi possível com todas/os as/os jovens, visto que alguns apesar de eu dar o ponto de partida para que comesçassem a narrar, só avançavam à medida que lhe dava novos fios condutores. Como

Oliveira (2011), Souza (2008) destaca que as narrativas dos sujeitos são ferramentas preciosas para aprofundar a coleta de dados sobre processos identitários. Portanto, minha busca não foi pela história de vida total de cada jovem, mas para aspectos da narrativa que me revelassem os elementos investigados. Assim, a partir das entrevistas foi possível um olhar mais cuidadoso sobre a real contribuição do Projovem nos processos identitários de gênero e raça das/os jovens participantes do estudo.

A entrevista individual seguiu uma sequência que abordou os seguintes aspectos: *família de origem* (pai/mãe/outros), a forma como estava estruturada, a organização da vida diária, os papéis de gênero, as identificações...; *família atual*: trabalho, organização da vida diária, papéis de gênero, planos e projetos...; *escolarização anterior*: aprendizagens que tratem de temários relacionados às questões de gênero e raça, aprendizagens, motivos de abandono, amizades...; *escola atual - Projovem* (retorno à escola): o que difere das outras escolas; aprendizagens relacionadas às questões de gênero e raça, momento para explorar as questões já colocadas no questionário, alcance ou não das expectativas; *Depois do Projovem*: sonhos/projetos relacionado aos estudos, trabalho e vida pessoal.

Mesmo com tal orientação cada entrevista foi única porque cada jovem, apesar dos elementos que os aproximam e marcam suas trajetórias (pobreza, desigualdades, violências, maternidade, paternidade, abandono escolar, entre outros) narram somente o que estão dispostos a partilhar, a revelar, a tornar público. Algumas entrevistas foram marcadas pelo tom de raiva, rancor, indignação, outras acompanhadas de lágrimas que revelavam marcas, ainda, muito presentes. Em alguns momentos foi necessário parar de gravar por conta das interrupções do contexto, ou por conta do tempo do próprio entrevistado. Às vezes, no retorno desses tempos era possível explorar fios temáticos (potencial narrativo) que foram cortados no transcorrer da entrevista, ou incentivar que pudessem detalhar contextos que fornecessem elementos para que elas/eles se percebem e/ou compreendessem como lidaram com determinados acontecimentos que marcaram suas vidas. Nestes momentos também aproveitava para perguntar sobre as questões socioestruturais.

Com base em Bauer e Gaskell (2002), pode se dizer que as entrevistas foram realizadas considerando uma sequência que envolvia uma preparação, na qual retomava os objetivos da técnica, o que já havíamos realizado e da importância de fechar com uma entrevista; uma fase de questões temáticas, conforme aspectos já anunciados, que dependendo de cada jovem acontecia de forma mais ou menos fluida e; uma fase conclusiva, na qual aproveitava para perguntar sobre os sonhos e os projetos depois do Projovem. Este momento, a depender da/o jovem era seguido de um espaço livre, sem gravação para que pudesse colocar outras questões que considerasse importantes. Uma ou outra jovem continuava conversando, mas a maioria parecia desejar que o gravador fosse desligado. Duas jovens adiaram a entrevista o quanto puderam. Quanto já havia terminado as coletas encontrei com uma delas que me disse querer me presentear com sua entrevista, infelizmente isso não foi possível.

Depois de todo processo, tive a grata surpresa de saber, através dos professores/as e pelos próprios jovens via facebook, que a turma perguntava onde eu estava

e o que estava fazendo, ou quando iria retornar à escola porque estavam com saudades das nossas conversas ou, ainda, se já havia terminado o trabalho. Considerei importante, mesmo terminando a coleta de campo, manter um contato esporádico com parte do grupo que me adicionou no facebook, principalmente, porque tive que fechar a pesquisa de campo no momento em que realizariam a apresentação pública do Plano de Ação Comunitária (PLA) e no auge da unidade formativa 6, que trata da temática juventude e cidadania. É exatamente nesta unidade que vários temas, inclusive os discutidos neste estudo deveriam ser retomados e/ou aprofundados.

PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Para a *Teoria fundamentada nos dados*, o processo de análise se inicia quando começa o levantamento das informações, num movimento de idas e vindas aos dados. De acordo com Gatti (2005: 44), a análise “é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume de informações levantadas”. Na TFD, esse caminho está organizado em etapas interdependentes que ocorrem num processo cíclico, rompendo com a ideia de linearidade. Portanto, pode-se retornar a etapas anteriores, sempre que necessário, para comprovar elaborações. A apresentação das etapas em separado é apenas para efeito didático, pois no decorrer de uma investigação elas se cruzam, possibilitando um movimento de idas e vindas, principalmente quando num campo complexo, como foi o núcleo em que se realizou o estudo.

Na primeira etapa, denominada de *codificação aberta*, busquei identificar conceitos, suas propriedades e dimensões. A forma como estruturei o diário de campo facilitou exercitar essa etapa, que foi sendo aprimorada à medida que fazia novos registros. Codificar é buscar reduzir o volume de dados, é agrupar de forma a construir uma codificação preliminar, que pode se transformar num conceito, a partir de processos comparativos contínuos, chegando a uma categoria (Strauss & Corbin, 2009; Dantas *et al*, 2009). Conforme digitava o diário, ia reflexionando e, muitas vezes, já fazendo alterações nas primeiras observações escritas.

Procurei olhar para os primeiros registros utilizando a técnica da *microanálise*, com a qual se busca uma “análise detalhada linha, por linha, necessária no começo de um estudo para gerar categorias iniciais e para sugerir relações entre categorias; uma combinação de codificação aberta e axial” (Strauss & Corbin, 2008: 65). Envolve o exame e a interpretação dos dados de forma cuidadosa e, geralmente, precisa. Esse é um procedimento interessante, mas à medida que o material se avolumava, foi mais produtivo trabalhar com a estrutura de uma frase ou parágrafo, comparando-os. Aquino (1999), ao utilizar a técnica de microanálise em seu estudo etnográfico, registra que “as microanálises são maneiras de ler um fenômeno” (Aquino, 1999:95). Registra que são as escolhas feitas para buscar os sentidos das práticas discursivas. Embora a autora não faça menção à TDF, todo o seu procedimento analítico se aproxima das recomendações dessa perspectiva.

Além da codificação aberta, Strauss e Corbin sugerem a *codificação axial*. Nessa etapa procurei relacionar as categorias às suas subcategorias. Muitas vezes tive

que voltar ao diário para checar qual tinha escrito como primeira anotação, já que no momento da digitação fiz ajustes na primeira escrita. Strauss e Corbin (2009) e Dantas *et al* (2009) também sugerem que ao longo desse tipo de análise sejam feitas perguntas aos dados sobre quando, onde, por quê, entre outras. Tais perguntas contribuem para a construção de categorias e fenômenos.

Na *codificação seletiva*, terceira etapa, é o momento de integrar e refinar a teoria, definindo a categoria central, ou seja, o tema da pesquisa. Do suprassumo desse movimento, cada vez mais refinado, que passa por procedimentos de comparação, codificação, extração de regularidades e sentidos, constrói-se um conhecimento sobre o fenômeno investigado (Strauss & Corbin, 2009). Portanto, a emergência da categoria central resulta da “relação desses agrupamentos, tornando-se explícita a experiência vivenciada pelos entrevistados no que tange à construção do modelo conceitual/teoria substantiva.” (Dantas *et al*, 2009: 143). Mesmo que a aplicação dos instrumentos iniciais e as observações de campo viessem apontando temáticas/categorias, só com a concretização das entrevistas foi possível uma visão mais próxima daquilo que corresponderia à realidade investigada.

A dinâmica do campo e as próprias demandas do cotidiano, muitas vezes interferiram nas conduções planejadas. Dessa maneira, nem sempre foi possível codificar concomitantemente à coleta de dados, o que gerou adaptações no modelo e criação de alternativas. Uma delas foi o envolvimento de outras pessoas no processo de digitação do material vindo do campo. Considerei importante pagar por esse serviço, mas em algumas situações considerei pertinente checar transcrição e áudio, o que se revelou importante para rever conceitos/categorias iniciais.

Esse processo de transcrição e de codificação das informações coletadas tomou como referência a metodologia de comparação constante. Segundo Weller (2007: 59), “o método comparativo possibilita, por um lado, a generalização dos resultados obtidos por meio da pesquisa e, por outro, a elaboração de teorias fundamentadas em dados empíricos”. Embora a TFD sugira outras técnicas, a análise comparativa é um procedimento que deve acompanhar todo trabalho analítico.

No que se refere à análise de narrativas, Galvão (2005) diz que o procedimento “pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito”. Este olhar impõe a junção de conteúdo (o que é dito) e forma (como é dito). É preciso examinar a maneira como a linguagem é utilizada em determinado contexto discursivo. A autora segue afirmando que “metáforas, analogias, semelhanças e outros tipos de imagens, fornecem indicação sobre um significado diferente do que é dito” (Galvão, 2005: 335). Foucault (1996) denomina isso que emerge pelas brechas do dizer de interdiscurso. Durante a análise é preciso atenção porque, muitas vezes, estes elementos podem revelar o sentido do que foi narrado. Segundo Schütze (2011), são esses fios temáticos que precisam ter explorado seu potencial narrativo durante a realização da entrevista, pois o significado das palavras é potencialmente percebido no contexto discursivo. A linguagem só adquire significado pelo seu uso social. Assim, Galvão (2005: 335) registra também que:

O uso de metáforas por um ator social nas suas interações com os outros, revela os seus contextos sociais e culturais, uma vez que estão baseadas em conhecimento social partilhado. Metáforas particulares podem ajudar a identificar domínios que são familiares aos membros de uma dada cultura, expressarem valores específicos, identidades coletivas, conhecimento partilhado e vocabulário comum.

Na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2002) são esses elementos indexados e não indexados, que devem ser diferenciados antes do processo de análise. Os elementos indexados são as referências concretas que emergem com a narrativa: quem, o quê, quando, onde e por quê. Os elementos não indexados são aqueles aspectos para além dos acontecimentos, isto é, relacionam-se aos valores, aos juízos, podendo ser denominados como toda forma genérica de “sabedoria de vida”, ou “códigos *in vivo*”. Segundo Strauss e Corbin (2009), na maioria das vezes só aparecem nas entrelinhas do texto narrativo. Assim, Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam que a compreensão de uma narrativa não se limita ao entendimento da sequência cronológica dos acontecimentos. A análise deve transpor o imanente e investigar as funções e sentidos do enredo.

Dessa maneira, a análise do material produzido na pesquisa de campo nas suas diferentes fases tomou como inspiração as técnicas de codificação propostas por Strauss e Corbin (2009), aproveitando algumas diretrizes de Schütze (2011), como já destacado. Sucintamente, a estruturação da análise ficou assim organizada: a) informações gerais sobre a produção do material e seus/suas narradores/as (as/os jovens); b) análise formal e descrição estrutural do conteúdo e; c) abstração analítica. Em todo processo, busquei realizar a técnica comparativa e o uso de questionamento, seguindo as orientações de Strauss e Corbin (2009), a partir do diálogo com as referências que iluminaram o caminho.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES DE UM TEMA EM MOVIMENTO

Numa análise preliminar do material de campo observa-se a existência de temporalidades e práticas diferenciadas entre as jovens mulheres e os jovens homens, com foco para as atividades de lazer e de organização da vida privada.

Nas atividades de lazer verifica-se, a partir do instrumento aplicado, que algumas práticas parecem se constituir espaços de construção, afirmação e reprodução da masculinidade hegemônica, com destaque para o futebol. O lazer feminino está vinculado, principalmente, para as atividades em possam ser inseridas as crianças. Entretanto, mulheres e homens fazem suas escolhas de diversão demarcando sua condição social e o lugar em que se residem. Neste sentido, ir a praia é uma das formas de lazer mais baratas e pode ser realizada com as filhas/os.

Com relação à vida privada, as temporalidades além de diferenciadas revelam uma sobrecarga de tempo e trabalho para as mulheres. Elas continuam com a responsabilidade do trabalho reprodutivo, mesmo aquelas que trabalham fora, o que confirma a tripla jornada de trabalho. Como a maioria das jovens participantes da

pesquisa atua como faxineira ou empregada doméstica, muitas antes ou depois da escola vão organizar a própria casa. Este tempo dedicado ao doméstico independe se estejam convivendo maritalmente com alguém, ou se nas famílias de origem. Os tempos e os trabalhos da vida privada permanecem sobre o ombro das mulheres, poucos relatos revelam a participação masculina nesta esfera.

REFERÊNCIAS

- Appel, M. (2005) "La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes em México", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [On-line Journal], 6(2), Art. 16.
- Aquino, M. A. (1999) *Prática discursiva e construção do sentido na sala de aula*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Backes, J. L. (2005) *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2002) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bonetti, A. & Fleischer S. (2007) *Diário de campo: (sempre) um experimento etnográfico-literário: entre saias justas e jogos de cintura*, Florianópolis, SC: ED. Mulheres; Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC.
- Bourdieu, P. (2007) "Compreender", in Bourdieu, P. (2007) *A miséria do mundo*, Petrópolis, RJ: Vozes, pp.693-713.
- Brito, R. (2009) *Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens estudantes na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Carvalho, R. T. (2008) "Análise arqueológica do discurso: um contributo para a pesquisa qualitativa no campo da educação", in Farias, M. S. B. & Silke, W. (2008) *Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação: propostas de análise do discurso*, João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB.
- Costa, M. V. (Org) (2000) *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Costa, M. V., Silveira, R. H. & Sommer, L. H. (2003) "Estudos culturais, educação e pedagogia", *Revista Brasileira de Educação*, 23: 36-61, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>, consultado em 12/10/2012.
- Dantas, C. C., Leite, J. L., Lima, S. B. S. & Stipp, M. A. C. (2009) "Teoria fundamentada nos dados - aspectos conceituais e operacionais: metodologia possível de ser aplicada na pesquisa em enfermagem", *Rev Latino-am Enfermagem*, 17(4): 573-9, disponível em www.eerp.usp.br/rlae, consultado em 18/08/2013.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, Porto Alegre: Artmed.

- Foucault, M. (1996) *A ordem do discurso*, São Paulo: Edições Loyola.
- Franch, G. M. (2008) *Tempos, contratempos e passatempos: um estudo sobre práticas e sentidos do tempo entre jovens de grupos populares do Grande Recife*, Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Galvão, C. (2005) "Narrativas em educação", *Ciência & Educação*, 11(2): 327-345.
- Gatti, B. A. (2005) *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*, Brasília: Líber Livro Editora.
- Kincheloe, J. L. & Berry, K. S. (2007) *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (2006) Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa, in Denzin, N. & Lincoln, Y. (Orgs.) (2006) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, Porto Alegre: Artmed.
- Larrosa, J. (2003) *Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas*, Belo Horizonte : Autêntica.
- Machado, J. B. (2006) *As temporalidades no cotidiano de jovens porto-alegrenses*, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Minayo, M. C. S. (1998) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, Petrópolis: Vozes.
- Nogueira, P. H. Q. (2006) *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Oliveira, P. (2011) "Narrativas identitárias e construções subjetivas: considerações teóricas e análise empírica de identificações entre jovens das classes populares", *Civitas*, 11(1), pp. 156-171.
- Schütze, F. (2011) "Pesquisa biográfica e entrevista narrativa", in Weller, V. & Pfaff, N. (2011) *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*, 2a ed., Petrópolis: Vozes, pp. 211-22.
- Souza, E. C. (2008) "(Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação", *Revista Fórum Identidades*, 4(2):37-50.
- Stecanela, N. (2008) *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*, Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008) *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*, 2a ed., Porto Alegre, RS: Artmed.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2009) *Pesquisa qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*, 2. ed., Porto Alegre, RS: Artmed.
- Veiga-Neto, A. (s/d) *Michel Foucault e os estudos culturais*, disponível <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>, consultado em 29/08/2012.
- Weller, M. (2007) *Virtual learning environment: using, choice and developing your VLE*, Nova Iorque: Routledge.