

CAPÍTULO 3

Método

MÉTODO DE PESQUISA

As pesquisas em apoio social demonstram associações estatísticas com a saúde no trabalho, mas carecem de estudos que mostram em quais condições certos tipos de efeitos ocorrem associados a quais tipos de apoio, por exemplo (House, 1981). Thoits (1995) recomendou que se deve buscar um modelo qualitativo de pesquisa para melhor definição dos mecanismos funcionais e estruturais do conceito de apoio social, principalmente no que se refere à compreensão dos aspectos experienciados e construídos coletivamente entre os trabalhadores.

Por meio das considerações acima descritas, realizamos um estudo com as contribuições da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com análises de conteúdo para a descrição de AST pautada no referencial teórico das representações sociais e dos fatores psicossociais/organização e condições de trabalho docente.

Justificamos o uso das contribuições da pesquisa qualitativa porque se caracteriza como um procedimento de investigação direcionado para os processos e significados sociais, os quais não são rigorosamente medidos pelas técnicas estatísticas, com origem nas pesquisas, análises e entendimentos de padrões de conduta e processos sociais. É um modelo de pesquisa de caráter descritivo, de contato direto com o meio social e a ênfase nos estudos das perspectivas dos participantes (Denzin e Lincoln, 1997; Lüdke e André, 1986).

Para Marshall e Rossman (1999), a pesquisa qualitativa tem função para: (a) estudar, de forma aprofundada, fenômenos em suas complexidades e seus processos, (b) pesquisar fenômenos pouco conhecidos, (c) explorar as diferenças entre conhecimentos socioculturais diversificados, (d) pesquisar sobre processos informais e não estruturados, (e) pesquisar sobre o real, em oposição ao formal e (f) substituir as pesquisas que não podem ser feitas experimentalmente e as pesquisas cujas variáveis relevantes ainda não foram identificadas.

Sugerimos que, por meio da pesquisa qualitativa sobre o apoio social, seria possível identificar e descrever os conteúdos de AST de professores, os quais são construídos coletivamente. Foram considerados tanto os aspectos tipológicos e as fontes de AST (aqueles referentes ao apoio emocional, instrumental, supervisor, colegas de trabalho etc.) como as características contextuais (condições e organização de trabalho) no trabalho dos professores, fundamentando-se na concepção da representação social enquanto um processo coletivo de negociação de sentidos para a formulação de práticas comunicativas e ações intersubjetivas. Entendemos AST como um fator psicossocial mediador das relações entre as características objetivas da organização do trabalho e a percepção subjetiva dos sentidos atribuídos a essas características pelos trabalhadores. Dessa forma, construímos um referencial com aproximações teóricas das concepções da literatura científica e da pesquisa realizada, sobre os sentidos atribuídos às características do ambiente de trabalho, principalmente aqueles que se referem às relações sociais suportivas para a execução das tarefas docentes no cotidiano escolar. Para tanto, utilizaremos a teoria das representações sociais para a análise dos dados.

Quanto à modalidade de pesquisa, optamos pelo estudo de caso após a revisão bibliográfica sobre AST de professores da educação básica pública, em que foram considerados como indicadores para esse tipo de pesquisa: (a) dificuldade de delimitação e controle experimental do fenômeno, (b) necessidade de contextualização social, (c) natureza coletiva da estrutura do apoio social e (d) limitação de tempo e espaço para a coleta dos dados, tendo em vista, na época, os escopos de uma dissertação de mestrado.

O estudo de caso é interessante para nossos objetivos pois se baseia na descrição e compreensão dos padrões de relações dos fenômenos e seus significados para o caso. E o estudo de caso qualitativo é uma pesquisa sobre um sistema delimitado no tempo e no espaço, caso utilizado da coleta de dados em profundidade e detalhamento, envolvendo fonte de dados diversificada (Stake, 2000; Yin, 2001). Yin (2001, p.19) considerou que a pesquisa de estudo de caso representa “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem

pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

PARTICIPANTES

Esta pesquisa contou com a participação de nove professores e da equipe diretiva de uma escola pública de ensino básico em São Paulo. Inicialmente, a proposta de pesquisa foi apresentada à diretoria responsável, e sua autorização foi solicitada. O início da pesquisa foi formalizado com a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte da diretoria. Como a diretoria também foi incluída nas observações e entrevistas, teve-se ainda um outro TCLE específico para a realização das entrevistas e a observações.

A participação dos professores foi por livre adesão, que consiste em, após a exposição da proposta da pesquisa, recrutar somente os participantes que optarem por fazer parte do processo de coleta e devolução dos dados. O convite para colaborar com a pesquisa foi feito pelo pesquisador pessoalmente, numa reunião pedagógica denominada de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo –, que ocorre semanalmente e tem duração de duas horas, com todos os professores e a diretoria. Todos os participantes foram informados, por meio do TCLE específico dos professores, sobre o tema, os objetivos e os métodos de pesquisa, pesquisador responsável e orientador, e de sua inteira liberdade de participar da observação participante e das entrevistas previstas, além dos demais aspectos éticos envolvidos. O TCLE específico dos professores foi apresentado aos participantes antes da realização da observação participante e da entrevista em profundidade e após serem recrutados segundo manifestação verbal da disponibilidade para a participação.

Justificamos a relevância de tal número de participantes porque, a priori, para um estudo com contribuições da teoria das representações sociais numa abordagem qualitativa, não existe um número mínimo obrigatório de sujeitos, tal qual se é exigido pelas metodologias fundamentadas nas análises estatísticas (Sá, 1998; Spink, 2003). Poucos colaboradores são necessários porque, segundo Spink (2003, p. 129), quando devidamente contextualizados, formam “um exemplo do que chamamos (...) ‘sujeitos genéricos’ que (...) têm o poder de representar o grupo no indivíduo”. Ainda, Sá (1998) esclareceu a relevância dos “sujeitos genéricos” porque tal tipo de participante da pesquisa está envolvido e implicado com o objeto da representação a ser abordada.

Podemos entender que, para a pesquisa com contribuições do modelo qualitativo e da teoria das representações sociais, um número pequeno de participantes também é relevante metodologicamente porque, mesmo que em pequeno grupo,

os participantes são sujeitos portadores do conhecimento e práticas coletivas institucionalizadas e, portanto, fontes fidedignas para referidos estudos.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Pelo fato de ter-se utilizado as contribuições técnicas e as aplicações da pesquisa qualitativa, delineou-se um instrumental para a coleta de dados, explorando-os apenas enquanto técnicas favoráveis para a coleta e descrição de conteúdos relacionados com as representações sociais.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: (a) observação participante e (b) entrevistas individuais em profundidade. Para a devolução dos dados foi utilizada a entrevista em grupo. Ressaltamos que as adaptações dos instrumentos foram feitas conforme as dificuldades e necessidades apresentadas no estudo piloto.

Observação participante

A observação participante é “o contato direto com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (Cruz Neto, 2002, p. 59). Tem origem na antropologia enquanto um método histórico que procura a inserção, negociação e compartilhamento da interação social entre pesquisador e o grupo estudado em seu meio social e em suas atividades (Taylor e Bogdan, 1984). O pesquisador compartilha situações e experiências nem sempre possíveis de serem identificadas e verbalizadas pelos participantes porque se envolve na criação de um vínculo emocional e motivacional com as preocupações do grupo social estudado (Angrosino e Pérez, 2000; Judd *et al.*, 1991; Yin, 2001).

A observação participante exige tempo extenso e negociações com o campo de estudo. Porém, pelas restrições do nível de mestrado na época, restringiu-se o uso da observação participante enquanto técnica de coleta de dados estruturada para a descrição de ações, comportamentos e verbalizações de indivíduos e grupos (Angrosino e Pérez, 2000; Judd *et al.*, 1991).

Optamos por uma variação da técnica, em que o papel do pesquisador foi de observador como participante, em que “a identidade do pesquisador e os objetivos da pesquisa são revelados ao grupo desde o início”, tendo que “aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa” (Lüdke e André, 1986, p.29). Isto implicou em uma relação com o grupo que envolveu a participação no cotidiano escolar, mas privilegiando a observação dos fenômenos descritivos do apoio social, aceitando o controle do grupo sobre o que foi revelado para ser utilizado na pesquisa. A observação das condições de trabalho, por meio da descrição dos fatores psicossociais é uma possibilidade para se registrar os dados conforme

certos critérios prévios (International Labour Office, 1986). Esses critérios foram delimitados no diário de campo, segundo o estudo de caso-piloto e aspectos da teoria sobre AST.

Apesar de Haguette (1987) afirmar que a observação participante não pressupõe um instrumento específico, como questionário ou roteiro de entrevista, para direcionar a observação, Lüdke e André (1986) esclareceram que é necessária a delimitação de um foco relacionado à relevância das informações para os objetivos da pesquisa, diferenciando assim, essa técnica das observações estritamente diretas, em que todos os comportamentos são registrados. Desenvolveu-se e utilizou-se um diário de campo adaptado de Lüdke e André (1986) (anexo 1) para a coleta de dados da observação. Tal diário foi baseado nos aspectos relevantes do cotidiano escolar conforme identificados no estudo de caso-piloto descrito nos procedimentos de coleta de dados e nos aspectos teóricos da organização do trabalho do professor.

Entrevista individual em profundidade

A entrevista individual em profundidade caracteriza-se por processo de interação social, em que o entrevistador tem por objetivos conseguir informações junto ao entrevistado. Consta de uma enquete individual com questões não diretivas, as quais são centradas em um ou dois pontos específicos para o detalhamento e o aprofundamento da percepção do entrevistado sobre o assunto estudado. A questão principal é apresentada (em forma de pergunta ou imperativa) e, com as respostas dadas pelo entrevistado, são investigadas e exploradas outras questões emergentes para a clarificação da temática abordada. Sugere-se o uso de um roteiro de entrevista que contenha os tópicos a serem abordados (Brenner, 1985; Fontana e Frey, 2000; Haguette, 1987; Yin, 2001).

O roteiro de entrevista proposto para esta pesquisa (anexo 2) constou da temática central (AST de professores) que foi inicialmente investigada com uma única afirmativa prévia: “gostaria que você comentasse sobre o seu trabalho”. Com as respostas dadas, foram exploradas as questões relativas: (a) aos componentes das relações sociais com sentido suportivo e (b) à forma como o entrevistado sente e lida com as relações sociais no trabalho. Tais questões foram definidas previamente conforme o escopo teórico adotado e foram rearranjadas segundo aspectos relevantes observados com o estudo de caso-piloto descrito nos procedimentos de coleta de dados. Anteriormente, a questão seria “comente seus relacionamentos com o pessoal de seu trabalho”, mas se identificou que tal questão fomentava respostas diretivas e pouco aprofundadas sobre o assunto, criando um campo de tensão emocional para o entrevistado, durante o estudo-piloto.

ENTREVISTA EM GRUPO PARA DEVOLUÇÃO DOS DADOS

A entrevista em grupo é caracterizada por ser uma enquete coletiva, em que cada participante expressa sua opinião para o grupo e o pesquisador fomenta a discussão sobre os temas abordados na entrevista. A técnica consiste na proposição de uma temática para ser discutida (Fontana e Frey, 2000).

Nesta pesquisa, a entrevista em grupo foi utilizada com os participantes, para a comunicação e a consolidação dos dados pesquisados. Com isso, pretendeu-se um modo de legitimação dos resultados com os participantes, de modo a realizar o compromisso ético de divulgação dos dados para os integrantes. Os dados divulgados foram os de caráter coletivo, já tratados e analisados com base no referencial teórico específico.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foi realizado um estudo de caso-piloto e, em seguida, o estudo da escola-caso. Em ambos, foram aplicados os mesmos instrumentos de coleta de dados.

Estudo de caso-piloto

O estudo de caso-piloto tem por objetivos: (a) afinar a concepção e aprimorar os instrumentos da pesquisa, (b) reformular e consolidar as questões das entrevistas a serem aplicadas e (c) elucidar aspectos conceituais do projeto (Yin, 2001). Optou-se pelo estudo de caso-piloto para a experimentação e treino dos instrumentos da pesquisa, além de se levantar alguns aspectos a serem melhor explorados nas entrevistas e observações.

Nesta pesquisa, o caso-piloto foi realizado numa escola do ensino médio-técnico diferente da escola-caso. A diretoria da escola do caso-piloto foi contatada e aspectos éticos e de procedimento foram explicitados. Após o aceite para a pesquisa, realizou-se uma observação participante de uma jornada de trabalho, das 19h40min até às 22h50min, seguida de uma entrevista em profundidade, cuja duração foi de, aproximadamente, 65 minutos, com um professor selecionado por meio da livre adesão ao convite para participar da pesquisa.

Os dados coletados foram analisados com o intuito de delimitar e delinear as questões da entrevista com profundidade e alinhar a entrevista em grupo, bem como discutir aspectos relevantes para a observação participante.

Estudo da escola-caso

Inicialmente, realizamos a observação participante da jornada de trabalho de dois professores escolhidos previamente, e segundo o critério de maior e menor tempo de trabalho na função/escola, dentre os professores que optaram por participar da

pesquisa. Os dados foram registrados por meio de anotações feitas no diário de campo. Após essas duas observações, continuamos com mais sessões de observações, procurando nossa inserção no grupo de professores. O pesquisador permaneceu em locais considerados de encontro coletivo, como a sala dos professores e reuniões pedagógicas de HTPC. Todas as observações dos participantes ocorreram num período de três meses, uma vez por semana, de agosto a outubro de 2005, totalizando quatorze dias de observações. Elas foram realizadas no período da manhã, e os dados registrados se limitaram às informações relacionadas aos nove professores que concordaram em participar da pesquisa, com o devido consentimento. Além disso, apenas as informações que eles permitiram foram anotadas no diário de campo durante as observações. Dessa forma, alguns dados foram inutilizados e/ou perdidos por terem sido vetados pelos participantes. Levantamos algumas hipóteses sobre tal dificuldade, como o pouco tempo de inserção do pesquisador no campo, e as restrições prévias dos professores e da diretoria devido a experiências adversas vividas com outros pesquisadores.

Durante esse mesmo período, também realizamos uma entrevista em profundidade individualmente com os nove professores. Os dados foram registrados por meio de gravador digital de voz e por anotações manuscritas realizadas durante a entrevista. Foram realizadas duas entrevistas com a direção e uma com a coordenação. Após a coleta desses dados, procedemos às análises para a construção dos componentes de AST docente. Por fim, realizamos a entrevista coletiva para a devolução e consolidação dos dados de pesquisa no final de dezembro do mesmo ano da pesquisa.

ASPECTOS ÉTICOS

A ética em pesquisa na área de saúde e com seres humanos relaciona-se com o direito humano. França Jr. e Ayres (2003, p. 67) assinalaram que a “ampliação dos conhecimentos em saúde pública pode ser tomada como direito social. Todavia, muitas vezes para produzi-lo podemos violar outros direitos sociais ou direitos da esfera privada”. Os autores se referem à necessidade de se tornar público o conhecimento adquirido com os participantes de uma pesquisa, mas que tal necessidade não deve sobrepor-se ao direito individual para que a privacidade dos participantes não seja invadida. Os autores alertam que tal invasão pode resultar em estigmatização, discriminação, perda de emprego e relações afetivo-familiares para os participantes. Disso decorrem todas as possíveis precauções e cuidados para com a divulgação dos dados da pesquisa, além do compromisso ético formal assumido por meio dos TCLE.

Os professores que concordaram em participar da pesquisa foram esclarecidos sobre os objetivos deste trabalho antes de seu início. Receberam também informações sobre os procedimentos e os possíveis benefícios decorrentes. Também tiveram garantido seus direitos de confidencialidade, como também o consentimento de poder abandonar a pesquisa no momento em que desejassem. O pesquisador se comprometeu a divulgar os resultados da pesquisa para os participantes e para a diretoria.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Referencial teórico

Pelo fato de AST ser um conceito que envolve a identificação e a compreensão do sentido suportivo das relações sociais nos contextos de trabalho, Hutchison (1999) sugeriu a prioridade de análises do apoio social embasadas nas teorias da psicologia social, agregando um referencial teórico de base à concepção do conceito. Além disso, Thoits (1995) assinalou a necessidade dessas pesquisas compreenderem a forma como as pessoas percebem o apoio social. Lindorff (2001) e Jacobson (1986) também assinalaram que a mobilização, percepção e aceitação do conteúdo do apoio social no trabalho estão vinculadas à construção significativa individual e coletiva do caráter suportivo das relações sociais. Para uma construção de referencial que privilegiasse tais aspectos, optamos pela teoria das representações sociais.

Jodelet (1988) destacou que a teoria das representações sociais estabelece uma relação entre o psicológico e o social. É a “interface dos fenômenos individual e coletivo” (Spink, 1993, p. 300).

A teoria das representações sociais tem origem no pensamento sociológico de Durkheim ([1924] 1970) sobre as representações coletivas, uma síntese das representações individuais de ideias. Mas, desde a década de 1960, Moscovici (2003, p. 49) contrapôs-se à concepção sociológica de que as representações coletivas são um “instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças”. O autor procurou compreender e estudar os fenômenos coletivos que “corporificam” ideias e experiências coletivas e interações com o comportamento, para se compreender, comunicar e tornar familiar o não familiar.

As representações sociais constituem, pois, um fenômeno social que expressa a percepção e a compreensão de um grupo sobre sua relação com os objetos, na construção de uma realidade social, por meio de imagens, conceitos e categorias que formam um conjunto de palavras, sentimentos e condutas institucionalizados (Moscovici, 2003, 1978; Sá, 1995). São “fenômenos específicos que estão relaciona-

dos com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade quanto o senso comum” (Moscovici, 2003, p. 49).

Para Moscovici (1978), as representações sociais estão baseadas no processo de mediação social e estruturam-se como um “conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p. 16), funcionando como a “preparação para a ação [...] à medida de que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar” (p. 49). É “o conjunto de pensamentos e sentimentos expressos em comportamentos verbais e abertos de atores, os quais constituem um objeto para um grupo social [...], um fenômeno coletivo pertencente a uma comunidade, o qual é co-construído por indivíduos nas suas conversas e ações cotidianas” (Wagner *et al.*, 1999, p. 96). Por isso, as representações sociais seriam um sistema de valores, idéias e práticas com objetivos de estabelecer uma ordem que ajudasse as pessoas a se orientarem e controlarem o mundo material e social e a comunicarem-se, ou seja, são teorias do senso comum.

Inicialmente, as representações sociais foram concebidas conforme um modelo cognitivista, o qual sofreu mudanças relativas à inclusão de aspectos conceituais da psicanálise, com as próprias constatações de Moscovici referentes à intersecção das representações sociais com as contribuições da psicanálise. A proposta dessa intersecção é de considerar aspectos inconscientes afetivos e emocionais com os aspectos cognitivos (Lane, 1995). Jodelet (1988) esclareceu que houve uma evolução conceptual das representações sociais que englobou a articulação de “elementos afetivos, mentais e sociais” integrados ao lado da cognição, linguagem e comunicação, ou seja, os aspectos sociais, materiais e ideais da realidade.

As representações sociais são uma maneira de interpretar e pensar a realidade de forma coletiva, um “conhecimento social” que condensa um conjunto de significados que servem de referência para interpretar a vida diária e dar “sentido ao inesperado”. “As representações sociais constituem modalidades de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1988, p. 474). Spink (1993, 2003) complementou essas idéias assinalando que são formas de conhecimento prático que orientam as ações cotidianas, tanto por serem campos socialmente estruturados quanto por expressarem a realidade intraindividual.

A teoria das representações sociais se refere tanto a um conjunto de fenômenos – relações informais, cotidianas, em níveis socioculturais – quanto à teoria para explicá-los. As representações sociais atuam na construção social da realidade incorporando o conhecimento não familiar aos universos consensuais, quando então

“operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real” (Sá, 1995, p. 37).

Bauer e Gaskell (1999) assinalaram a relação entre três elementos como característica das representações sociais: sujeitos (S), objeto (O) e projeto ou contexto pragmático (P). Para os autores, os sujeitos são aqueles que carregam certa representação social de um determinado objeto (concreto ou ideia abstrata) e que estão inseridos em um projeto ou contexto pragmático de um grupo social no qual a representação faz um sentido: “sujeito, objeto e projeto formam um sistema de constituição mútua” (*ibidem*, p. 168). Esse sistema se articula sobre um modelo de conhecimento do cotidiano, socialmente elaborado e compartilhado, constituído tanto pelas experiências individuais quanto informações, modelos de pensamentos que recebemos pela tradição, educação e comunicação social (Jodelet, 1988).

A estrutura de cada representação se refere à díade figura e significado e a construção das representações sociais está pautada em dois processos: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem diz respeito ao fornecimento de um contexto a um objeto, sua interpretação e integração cognitiva (Jodelet, 1988; Moscovici, 1978). O processo de ancoragem pode ser dividido em dois subprocessos: (a) classificação, que é o processo de comparação e aceitação do novo conteúdo representacional com “protótipos” armazenados na memória, (b) denominação, que é a inclusão do novo conteúdo representacional em um “complexo de palavras específicas” para tirá-lo do “anônimo perturbador” (Sá, 1995). E a objetivação se caracteriza pelo processo de dar materialidade a um objeto abstrato, tornando-o uma forma ou figura – o objeto da representação social pode ser ideias, acontecimentos, pessoas, relações etc. –; é uma operação imaginante e, ao mesmo tempo, uma qualidade icônica da formação da figura acerca do objeto da representação (Jodelet, 1988; Moscovici, 1978).

Sobre a gênese das representações sociais, seu conteúdo não deriva das ideologias sociais dominantes – visão sociológica, nem de uma mente de tipo “caixa preta”, que processa informações sem julgamentos – visão psicológica, pois seus sujeitos são pensadores ativos que, em seu cotidiano de interações sociais, criam representações específicas para suas questões (Sá, 1995).

Bauer e Gaskell (1999) assinalaram que as representações sociais são cultivadas nos sistemas de comunicação, portam conteúdos estruturais que funcionam tanto para os sistemas de comunicação como para seus participantes e são incorporadas de diferentes modos e meios. Os autores explicaram que, nos sistemas de comunicação, também entendidos como contextos sociais, as representações sociais são elaboradas, circuladas e recebidas num processo simbólico, sendo incorporadas em comportamentos habituais, pensamentos individuais e comunicação formal e informal. Acrescentaram, ainda, os modos de representações: movimentos, palavras,

imagens visuais e sons não linguísticos. Também assinalaram que o sistema mínimo envolvido em uma representação é uma tríade: dois sujeitos preocupados com um objeto em que se construirá um significado comum.

Porém, Spink (1993, 2003) destacou que o processo de elaboração das representações sociais engloba a contextualização sócio-histórica e os discursos constituintes das relações sociais. Esse processo é contraditório porque o senso comum é diversificado, compreendendo sua lógica e coerência e também suas contradições. Por isso, a autora sugeriu que o estudo das representações sociais não se direcione para suas estruturas, mas sim para suas práticas, ou seja, “a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação” (Spink, 2003, p. 123). Alves e Rabelo (1998) partilham do mesmo posicionamento teórico acerca dos estudos sobre representações, principalmente porque muitos autores estabelecem uma dicotomia entre a estrutura representacional e as práticas. Os autores afirmam que os processos de saúde e doença se constituem também em sentidos alicerçados no caráter polissêmico e subjetivo da produção discursiva. Spink (2003), nesse âmbito, propõe uma abordagem das representações sociais que considera o contexto sócio-histórico de sua produção, ou seja, destaca o *imprinting* social de ideologias, ressonâncias do imaginário social e saberes socialmente localizáveis como fontes originárias das representações sociais. Além disso, as representações sociais não somente veiculam informações, mas também servem para orientar a práxis, a ação e a comunicação. Por isso, o discurso passa a ser considerado uma prática coletiva na produção e negociação de sentidos, o que favorece uma metodologia fundamentada nas interações discursivas e coletivas no “aqui-e-agora”.

Proposta de análise da observação participante

Os dados coletados foram submetidos a um processo de análise de conteúdo. Essa análise, segundo Bauer (2003), é o processo de produzir inferências do texto focal para o seu contexto social. O autor cita que esse processo pode reconstruir representações, seus valores, atitudes e opiniões e compará-los entre a comunidade. Foram evidenciadas nas falas e ações registradas no diário de campo, as construções do conhecimento e sentidos que indicaram um caráter de apoio presente nas relações sociais no trabalho. As categorias de análise (tipos e fontes de apoio) foram definidas a priori, segundo a sistematização de House (1981) e a posterior, na construção de novas categorias. Foram consideradas, como relações de apoio, aquelas em que as falas e as ações dos professores relacionaram-se com o sentido de provisão (ou ausência) de instrumentos, informações, trocas afetivas, de apreciação sobre trabalho realizado, além de suas fontes.

Proposta de análise da entrevista individual em profundidade

Também foi realizada uma análise de conteúdo no texto das entrevistas. Segundo Bauer (2003), numa análise de conteúdo deve-se: (a) relacionar teoria e as circunstâncias da pesquisa para identificar a seleção do texto específico, (b) construir um referencial de codificação ajustado tanto à teoria como ao material pesquisado, (c) fazer um teste e refinar a codificação, (d) testar a fidedignidade e cuidar para evitar ambiguidades e (e) codificar todo o material coletado.

Para as entrevistas, a codificação foi criada com base na proposta de Spink (2003): (a) transcrição, (b) leitura do material para verificar a construção do discurso (silêncios, hesitações, lapsos, as variações e a forma como o discurso se orienta para a ação), a retórica (a organização do discurso) e a emergência dos investimentos afetivos. A codificação baseou-se em categorias prévias (tipos e fontes de apoio), segundo House (1981), e na construção de novas categorias a posteriori. Foram consideradas como relações de apoio aquelas em que as falas e ações dos professores estiveram relacionadas com a percepção deles sobre a provisão (ou falta de) aspectos materiais, emocionais, de apreciação sobre o trabalho e informações para a execução das tarefas no trabalho, além da identificação de suas fontes.

Triangulação e síntese dos dados

Os dados coletados foram analisados em conjunto em suas categorias estabelecidas com a análise de conteúdo e suas relações com aspectos teóricos de AST. Procuramos identificar não somente as falas sobre as relações sociais de apoio no trabalho, mas também aquelas que indicavam, indiretamente, a ocorrência de um aspecto de apoio social, conforme descrito na teoria. Para tanto, extraímos das observações participantes e das entrevistas em profundidade, categorias com as quais se delinaram aspectos estruturais, em termo de tipos de conteúdo e fontes, de apoio no trabalho dos professores com base nas relações de construção de sentidos nas dimensões discursivas e ações, aspectos do conhecimento prático dos professores sobre seu cotidiano de trabalho.