

UMA FRESTA NOS BASTIDORES: INVESTIGANDO QUESTÕES EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA.

Terezinha Valim Oliver Gonçalves¹

Resumo

Neste trabalho discuto, as perspectivas da pesquisa narrativa, em função de questões relativas a opções epistemológicas e metodológicas que me coloquei, no desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado, na UNICAMP. Busco estabelecer relações entre meu objeto de pesquisa e alternativas epistemológicas com as quais tive contato na literatura e procedimentos metodológicos de abordagem dessa pesquisa. Assumo a complexidade², para a busca da compreensão do objeto, nas suas múltiplas relações e a multirreferencialidade³ como abordagem teórica. Na pretensão da abordagem "inteira" do objeto, encontro eco na pesquisa narrativa como alternativa metodológica para o desenvolvimento do trabalho investigativo.

Introdução

Meu propósito neste artigo é discutir conflitos, dúvidas, questionamentos e a busca de soluções pelas quais passei, com respeito a opções epistemológico-metodológicas de uma pesquisa sobre formação de professores que venho desenvolvendo como tese de doutorado, na UNICAMP. Espero contribuir, com isso, para a discussão sobre os "bastidores" da pesquisa, cuja assepsia não é aquela representada pelos relatórios em geral, e sobre as questões epistemológicas e metodológicas, propriamente ditas.

Deparei-me, principalmente após meu exame de qualificação, com um grande desconforto intelectual: como dar conta de meu objeto de pesquisa, fazendo-lhe os recortes sugeridos pela banca examinadora daquele exame, sem impor mutilações à unidade da prática pedagógica de formação de professores que eu me propunha a analisar?

Mesmo considerando que não se tratava de dar conta da totalidade do trabalho desenvolvido no/pelo Núcleo⁴, eu entendia que precisava encontrar um eixo que representasse/significasse a unidade, a essência do trabalho do Núcleo e dos grupos de professores que estavam sob meu olhar de pesquisadora. Parecia-me necessária uma representação tridimensional... (Isso resolveria?) Mesmo assim, haveriam vários eixos de análise, pois haviam relações múltiplas a serem consideradas...

Esses questionamentos me lançaram numa busca inquietante na literatura que me apontaram caminhos para o meu trabalho e cujas reflexões teórico-práticas apresento aqui na forma de uma "narrativa", neste caso, sobre a minha própria prática numa pesquisa.

As primeiras aproximações...

¹ Professora do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Pará e integrante do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico - NPADC - da UFPa. Aluna do Curso de Doutorado em Educação - Metodologia do Ensino - da FE-UNICAMP.

² MORIN, E. Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

³ ARDOINO, J. IN: BARBOSA (org) Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998.

⁴ Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – NPADC – da Universidade Federal do Pará.

No trabalho do Núcleo, as ações/programas desenvolvidos se relacionam e se interdependem. Por exemplo: o aluno universitário, que trabalha no Clube de Ciências⁵, enquanto se forma, desenvolve atividades profissionais com estudantes do ensino fundamental e médio. Participa, também, de discussões, de estudos, de projetos de iniciação científica, de programas de educação continuada, em que passa a atuar como formador de professores e se vale, provavelmente, de sua experiência docente no Clube de Ciências. Não estaria, também aquela experiência de formador participando de seu trabalho no Clube de Ciências? Até porque vai formando dupla com alunos novos, que aí se iniciam... Parece-me, pois, haver um movimento de formação inicial - iniciação científica-participação de projetos internos - participação de atividades/programas de educação continuada-formação inicial...

Considerada a situação de formação, brevemente acima apresentada, parecia-me insuficiente o paradigma de pesquisa que me impusesse recortes, que reduzisse o objeto de pesquisa a facetas de um todo, sem possibilitar certas articulações que permitissem compreender melhor a sua complexidade, sem desfigurá-lo.

Encontro auxílio em Morin⁶, quando trata do pensamento complexo:

A complexidade aparece certamente onde o pensamento simplificador falha, mas integra nela tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão de conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as conseqüências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ilusórias de uma simplificação que se toma pelo reflexo do que há de real na realidade.

Apesar disso, entretanto, não posso “confundir complexidade com completude”⁷, com a possibilidade de conhecer a totalidade do objeto. Continuo encontrando, em Morin, informações que me auxiliam a ir compondo uma idéia de abordagem desse objeto que me parece tão complexo, que me suscita sentimentos de confusão, de falta de saída, de não conseguir “enxergar” com clareza aquilo a que me propus investigar. Diz ele:

O conhecimento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas sabe, à partida, que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, da omnisciência. Mas traz também no seu princípio o reconhecimento dos elos entre as entidades que o nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar umas das outras. (...) o pensamento complexo é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelar, não fechado, não redutor e o reconhecimento do inacabamento, da incompletude de todo o conhecimento.⁸

Encontrada uma perspectiva de conhecimento/construção de conhecimento que atendia as minhas ansiedades, incertezas, questionamentos, sem contudo me fornecer certezas,

⁵ O Clube de Ciências da UFPa foi criado em novembro de 1979 por mim e por um grupo de estudantes universitários das Licenciaturas de Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências que comigo faziam uma programação especial de Metodologia de Ensino de Ciências e Matemática proposta por meu projeto de dissertação de mestrado, numa turma de Didática Geral.

⁶ Op cit, 9.

⁷ Id, ibid. .9

⁸ Id. Ibid, 10.

respostas e conformidade intelectual, encontrei na “pesquisa narrativa”⁹ a abordagem metodológica de pesquisa que me parece possibilitar estabelecer as múltiplas relações que, certamente, o estudo está a me exigir, de modo mais rico, dando voz aos atores daquele processo em análise, re-constituindo comigo histórias decorrentes da vida daqueles professores, que são personagens da história do ensino e da formação de professores de Ciências no Estado do Pará, no período de 1979 -1996¹⁰.

Com os autores, estou compreendendo a pesquisa narrativa como a construção/re-construção - no sentido de reconstituir, de recuperar - de história compartilhada, onde ocorre

a interpenetração de duas ou mais esferas pessoais de experiências.
(...) E essas relações se estabelecem, como assinala MacIntyre(1981),
através das unidades narrativas de nossas vidas.¹¹

Assumo essa abordagem reforçada pelo fato de que pesquisador e sujeitos da pesquisa são “membros de uma comunidade que tem valor para ambos(...), para a teoria e para a prática”.¹² Em nosso caso, pesquisadora e entrevistados constituíram a experiência de formação e ensino de Ciências que ora me proponho a analisar. Os entrevistados participam dela de modos diferentes, conforme o seu tempo de formados, a sua história de vida... Alguns são alunos universitários, bolsistas de iniciação científica, portanto, em início de carreira; outros aí começaram, mas hoje são professores; alguns realizaram (ou estão realizando) pós-graduação em Ensino de Ciências ou Matemática; outros não, mas ainda querem realizar... Alguns ingressaram na equipe já docentes, ansiosos por fazer e buscar mudar o “status quo” do ensino de Ciências e Matemática... Cada um a seu modo vibra com o que construiu... Alguns se sentiu, provavelmente, mais ou menos autores do que outros... Mas de todo modo, construímos juntos, assim como numa família¹³ pessoas diferentes, com idades diferentes e, portanto, com maturidades diferentes também constituem a sua família. Uma família começa a se constituir com dois indivíduos ‘maduros’ e os novos componentes vão sendo introduzidos aos poucos e, então, vão se desenvolvendo e amadurecendo. Embora de natureza diferente, também o nosso grupo se constituiu inicialmente com alguns elementos mais maduros e foi recebendo a cada ano, a cada semestre letivo novos participantes, que iam se formando, se desenvolvendo... e, em geral, quando se sentiam maduros, também como numa família ocorre, alçavam novos vãos, buscavam independência. Deviam constituir-se autônomos/independentes pouco a pouco, enquanto se formavam e se desenvolviam, assumindo-se como sujeitos...

Assim, “a investigação narrativa é um processo de colaboração que compreende uma mútua explicação e re-explicação de histórias, à medida que a investigação avança”.¹⁴

Para os autores, a narrativa tanto situa-se sobre a experiência humana, como é uma estrutura fundamental das experiências humanas vividas – todos nós contamos histórias por nós vividas – quanto tem uma qualidade holística, ocupando-se de forma ‘inteira’ com o

⁹ CONNELLY, F.M. e CLANDININ, D.J. IN: Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación, 1995.

¹⁰ Estou analisando o desenvolvimento profissional de estudantes universitários e professores ao participarem de programas/projetos de formação inicial e educação continuada coordenados e desenvolvidos pelo NPADC/UFGA, nesse período.

¹¹ CONNELLY, F.M. e CLANDININ, D.J. IN: Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación, 1995, p.

¹² Noddings(1986) - apud Connelly e Clandinin, 1995:19

¹³ Este é um sentimento que vários entrevistados manifestaram com relação a nossa equipe.

¹⁴ CONNELLY e CLANDININ op.cit, 21

fenômeno em estudo. Atribuem essas características ao fato de ser uma abordagem de pesquisa utilizada nos “vários campos de conhecimento, tais como a teoria literária, a história, a antropologia, a arte, o cinema, a teologia, a filosofia, a psicologia, a linguística, a educação e alguns aspectos da biologia evolucionista”.¹⁵

“A narrativa é tanto o *fenômeno* que se investiga como o *método* da investigação”¹⁶. Os autores chamam de relato ou história ao fenômeno que está em estudo e de narrativa à *pesquisa*, propriamente dita. O termo espanhol para designar a abordagem de pesquisa é “narrativa” ou “investigação narrativa”. Optei por adotar a expressão “pesquisa narrativa”, para diferenciar do gênero literário e por intuir que essa tradução para o português diz mais para nós do que as formas destacadas pelos autores.

Os autores procuram por em destaque as várias ênfases assumidas pela pesquisa narrativa – de matriz nitidamente qualitativa - na área de educação. Assim, apontam o trabalho de Eisner(1988) sobre o estudo educativo da experiência, onde

relaciona implicitamente a pesquisa narrativa com o trabalho de pesquisadores educacionais de orientação qualitativa que trabalham com a experiência a partir da filosofia, da psicologia, da teoria crítica, de estudos sobre o currículo e a antropologia; (...) o trabalho de Elbaz(1988), relativo aos estudos sobre o pensamento do professor, criou um perfil dos enfoques mais próximos dos estudos narrativos¹⁷,

chegando à conclusão de que muitos estudos educacionais, embora não estejam conscientes de abordarem a modalidade narrativa, na verdade “transmitem os dados em forma de relatos ou utilizam histórias participativas como dados puros”. Relatam que Elbaz inclui

as pesquisas de Shulman sobre os professores especialistas(1987), os trabalhos de Schön sobre a prática reflexiva(1987)(...), os de Reid sobre a análise de políticas(1988), os de Munby sobre as metáforas dos professores(1986) e os de Lincoln e Guba sobre o enfoque naturalista da avaliação(1985).¹⁸

Os autores destacam que há grande quantidade de trabalhos na área de educação, escritos de modo narrativo, mas não incluídos nos documentos de revisão sobre o tema e que poderiam estar aí incluídos. Seria o caso de Wittrock(1986). Essa literatura foi categorizada em “relatos de professores e relatos sobre professores”, caracterizando histórias de primeira ou de segunda mão, escritas por professores ou por outras pessoas, tratando de professores, escolas, alunos... Alguns trabalhos sobre histórias de professores são citados pelos autores.¹⁹ A pesquisa narrativa é, pois uma abordagem metodológica que proporciona reconstituir histórias vividas por seus personagens. Por tratar-se de histórias compartilhadas pelo pesquisador e pelos participantes,

¹⁵ Id.ibid., 12.

¹⁶ Id.ibid., 12

¹⁷ id.lbid., 17

¹⁸ Id.ibid., 17.

¹⁹ tais como “Coles(1989), Barzum(1944), Rieff(1972), Booth(1988), Natkins (1986) Paley(1981,1986), Calkin(1983), Steedman(1982), Amstrong(1980), Dennison(1969), Rowland(1984) e Meek, Amstrong, Austerfield, Graham e Placetter(1986). Exemplos de histórias sobre professores são os trabalhos de Yonemura(1986), Bullough(1989), Enns-Connolly (no prelo)(...)Lightfoot e Martin(1988) (...) Shulman e Colbert(1988).”

o pesquisador tem que estar consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes possam ser ouvidas”(...) daí a importância da construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos, praticantes e pesquisadores, se sintam concernidos por seus relatos e tenham voz com que contar suas histórias.²⁰

Meus entrevistados e eu participamos de uma experiência comum, embora com papéis distintos. Portanto, tanto eles quanto eu, como pesquisadora, teremos voz na pesquisa. Como sói ocorrer na pesquisa qualitativa em geral, a relação sujeito-objeto não é neutra. O pesquisador busca conhecer, porque tem objetivos previamente definidos e o entrevistado decide participar porque tem algum motivo/motivação para isso. Mas aqui, a voz do pesquisador não procura ser a que categoriza, a que molda, mas a que discute, buscando contrapontos à prática efetivada e evidenciada nas vozes dos participantes, na literatura da época e atual sobre práticas similares e os princípios teóricos que as sustentam. Busco evidenciar, além dos aspectos que possam situar e caracterizar essa prática, os sentimentos²¹ dos entrevistados com relação a ela, bem como as utopias²² que foram sendo construídas ao longo da trajetória.

Embora tenhamos praticado uma “busca da cultura comum” - como nos referíamos aos objetivos das reuniões para discussão coletiva de nosso trabalho e das sessões de estudo que realizávamos - a prática de cada um é “singular”²³ Assim, a nossa “cultura comum” parece-me, hoje, significar a “unidade” necessária, a “liga” que torna um grupo de pessoas, um grupo, de fato. Mas a prática de cada um é tal que espero encontrar a “diversidade-na-unidade”, numa prática complexa, que exigia que cada qual tomasse decisões no contexto em que se encontrava trabalhando, em momentos e lugares diferentes do Estado do Pará.

Para me auxiliar a compreender a complexidade do trabalho, tendo em vista configurar a formação docente no Núcleo, busco autores que tratam as questões complexas de modo sistêmico, multidimensional, ecológico (Lewin (1994), Morin (1995, 1996, 1997), Capra (1998), dentre outros), buscando o ‘inteiro’, sem querer a completude, procurando olhar de modo plural para o objeto, sem pretender esgotar as possibilidades de olhares. Em outras palavras, buscando a diversidade na unidade da complexidade da prática de formação de professores em estudo.

Ao buscar um olhar plural sobre o objeto de pesquisa, entretanto, percebo os limites de uma única teoria de apoio para análise. Ao procurar olhar a complexidade do trabalho de formação de professores no Núcleo tenho, pelo menos, de lançar o olhar sobre a formação inicial, a formação continuada, metodologias de ensino de Ciências e Matemática, iniciação científica, trabalho coletivo – grupos de trabalho... Ou seja, preciso buscar várias referências para que possa “enxergar” os principais aspectos constituintes da essência do trabalho pedagógico lá desenvolvido e poder analisá-lo.

²⁰ Id.ibid.,22

²¹ BARBIER, René. IN: Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação, 1998, p.168 –199 faz distinção entre paixão, emoção e sentimento. Diz ele que a paixão é uma afeição durável da consciência que polariza as demais afeições; a emoção não passa de uma tempestade passageira, resultante do impacto imprevisto de uma determinada situação problema; “o sentimento é uma disposição afetiva, menos desmedida e excessiva do que a paixão e mais durável que a emoção” (173).

²² No sentido de Mannheim (apud Löwy, 1985:13) como “idéias, representações e teorias que aspiram uma realidade ainda não existente”.

²³ Clarke (1995)

A multirreferencialidade²⁴ me dá luzes e abre caminhos, possibilitando-me buscar aportes teóricos nas diversas áreas do conhecimento, desde a psicologia, a sociologia, a história, a política, a ecologia, a biologia... Parece que me possibilitará melhor lidar com a complexidade do objeto, evitando o seu reducionismo e permitindo vê-lo de diferentes ângulos e, sem pretender esgotá-lo, fazer dele as leituras possíveis.²⁵ Discutindo o pensamento de Morin, Petraglia²⁶ diz que a complexidade "não é utilizada para designar idéias simples, nem se reduz a uma única linha ou vertente de pensamento", o que corrobora meu sentimento de busca multirreferencial, procurando compreender meu objeto de pesquisa.

A perspectiva epistemológica acima discutida, na minha percepção pode ser assumida com vários enfoques metodológicos de pesquisa qualitativa, dentre os quais está a pesquisa narrativa, abordagem por mim adotada, pois

as histórias tornaram-se (...) num dos meios de captar a complexidade, a especificidade e as relações existentes entre os fenômenos com que lidamos (...) [Elas] são modos de conhecimento emergindo da ação... explicações das intenções humanas no contexto da ação.²⁷

A coleta de dados numa pesquisa narrativa pode se dar de diferentes modos: na forma de registros de campo, anotações em diários, entrevistas não estruturadas, observações diretas, em situações de contar histórias, cartas, autobiografias, documentos diversos, tais como projetos, relatórios, boletins de rendimento escolar, programações de aula, regulamentos e normas escritas, como também através de metáforas, princípios, imagens e filosofias pessoais.

Na pesquisa, cujas opções epistemológico-metodológicas aqui discuto, utilizo o que chamei de História de vida profissional. O entrevistado relata sua história, com critérios de significação pessoal para colocar em destaque esta ou aquela questão. A partir daí, faço entrevista, seguindo um enfoque semi-estruturado previamente. Além da história de cada um, utilizo material escrito, tais como projetos e relatórios de grupos, formadores e professores. Nesse material procuro as vozes dos entrevistados que vão ajudar a reconstituir o ideário e a prática pedagógica de nosso grupo de formadores de professores, quanto à formação e o ensino de Ciências, bem como evidenciar os sentimentos e as utopias que caracteriza(va)m nosso grupo. Procuro fazer isso, através da reconstituição e análise de quatro grandes episódios: o Clube de Ciências, o FREC²⁸, O PIRACEMA²⁹, OS CPADCs³⁰.

Realizando a pesquisa narrativa...

Assim como em outras abordagens de pesquisa qualitativa é bastante freqüente um movimento de idas-e-vindas ao material empírico, como entrevistas e material documental, na pesquisa narrativa pode ocorrer que os métodos narrativos de construção dos dados exijam

²⁴ Termo cunhado por Ardoino, professor da Universidade Paris VIII, cujo conceito vem se desenvolvendo em seus trabalhos desde a década de 60.

²⁵ Ver Barbosa, J.G.(org) "Multirreferencialidade" e "Reflexões em torno da abordagem multirreferencial, do mesmo organizador."

²⁶ PETRAGLIA, I.C. Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995, 46.

²⁷ CARTER (1993:6), apud PONTE et al, 1997, 29.

²⁸ Projeto: "Feiras Regionais e Estaduais de Ciências: uma proposta para interiorização da melhoria do ensino de Ciências e Matemática no Estado do Pará.

²⁹ Projeto: "PIRACEMA: Rede de melhoria do Ensino de Ciências e Matemática no Estado do Pará."

³⁰ Centros Pedagógicos de Apoio ao Desenvolvimento Científico.

discussões suplementares com os participantes, de tal modo que a coleta de informações aconteça de modo mais ou menos contínuo e concomitante com a escrita da pesquisa.

No meu caso, percebi que minhas idas-e-vindas estavam ocorrendo de maneira pronunciada entre o contato com as histórias de meus entrevistados, o material escrito sobre a nossa história comum – nossa trajetória – e a literatura, buscando a compreensão das diferentes falas para a reconstituição da história vivida. Por várias vezes precisei parar de analisar as entrevistas, por exemplo, para buscar auxílio na literatura, buscando não ignorar certos valores expressos em depoimentos que, naquela ocasião, não tinham significado para mim ou que não os conseguia compreender no contexto da formação de professores de Ciências. Uma dessas situações diz respeito à resposta a uma pergunta de entrevista "O que você pretende com o professor, quando você dá um curso de formação de professores"? Um dos entrevistados, sintetizando sua resposta, disse. "Que ele seja feliz e tenha paz"!

Ora, num primeiro momento, eu me questioneei: o que isso tem a ver com o ensino de Ciências, com a formação de professores? Mas fui à literatura. Encontrei em Morin que o objetivo último do homem, da realização pessoal é a felicidade e a paz. Alguém realizado profissional e emocionalmente, com boa qualidade de vida, em paz consigo e com o outro, feliz... certamente estará em condições de desempenhar com sucesso a sua função docente, pois terá "disposição e entusiasmo para a execução de qualquer tarefa que surja e para seguir em direção a uma grande variedade de metas."³¹

Os critérios da pesquisa narrativa assemelham-se, no meu entender, aos critérios gerais da pesquisa qualitativa, o que vai, segundo Connelly e Clandinin além da fidedignidade, da validade e da generalização. Esta última deixa de ser objetivo da pesquisa, sendo substituída pela idéia de "transferibilidade". Isto significa que o próprio processo de pesquisa deve ser relatado, sendo portanto, dado a conhecer. Isto favorecerá possíveis transferências para outras situações de pesquisa, por outros pesquisadores. Bachelard³² reforça essa idéia, quando diz que não é pelo produto que se conhece um trabalho científico, mas pelo processo.

Além da 'transferibilidade', os autores identificam a 'clareza' e a 'verossimilidade' que, em geral, são pouco valorizadas como critérios possíveis. Entretanto, declaram que tanto os critérios quanto a linguagem da pesquisa narrativa estão pouco desenvolvidos, sendo algo em construção, na atualidade, o que significa dizer que "cada pesquisador deve buscar construir e defender critérios que melhor se apliquem ao seu trabalho"³³.

Quem escreve uma narrativa vai, em um só documento, do presente ao passado e ao futuro, enquanto vai dando corpo e consistência à história, 'tecendo a trama' da narrativa. Esse é um movimento essencial para uma boa narrativa.

A busca de relações de causa e efeito ficam sem sentido quando se concebe a complexidade e se investiga um objeto, buscando compreender a sua multidimensionalidade. Entretanto, pode ocorrer a 'ilusão de causalidade'³⁴ que advém da "explicação, na narrativa,

³¹ GOLEMAN, D. Inteligência Emocional. RJ: Ed. Objetiva Ltda, 1995, 21.

³² BACHELARD, G. A Formação do Espírito Científico. Trad. Estela dos Santos Abreu. RJ: Contraponto, 1996.

³³ CONNELLY Y CLANDININ, op.cit, 32

³⁴ Segundo CRITES (1986: 186) apud CONNELLY e CLANDININ, op cit 32, como os pesquisadores narrativistas tem, em geral, seus materiais organizados numa seqüência temporal e tem também objetivos e expectativas muitas vezes temporais, a ilusão de causalidade pode se converter numa tendência interpretativa do pesquisador, imprimindo um caráter determinista aos fatos sob análise.

derivada da globalidade. [Como] a pesquisa narrativa é orientada por um sentido de totalidade que deve conduzir a [sua] escrita (e a [sua] leitura),”³⁵ há necessidade de explicação constante para manter a globalidade da história.

Uma boa narrativa deve ‘convidar’ o leitor a refletir sobre as suas próprias experiências de vida, buscando se perguntar como aproveitaria algo do que está sendo narrado para a sua própria vivência profissional ou pessoal. E isso acontece quando “o leitor de uma história conecta com ela reconhecendo os detalhes, imaginando as cenas nas quais esses detalhes poderiam ocorrer e reconstruindo-as a partir de associações com lembranças próprias de detalhes similares”.³⁶

Embora a pesquisa narrativa tenda à globalidade, como foi dito acima, as explicações e os detalhes estão presentes em uma boa narrativa e lhe conferem ‘autenticidade’³⁷, ao tempo em que “desencadeia a emoção, que move as pessoas”.³⁸

Além disso, uma característica importante de uma pesquisa narrativa é a plausibilidade. "Um relato plausível tende a soar verdadeiro".³⁹ É como se o leitor, ao proceder à leitura da narração pudesse de algum modo “ver” o fenômeno ou a história acontecendo. São qualidades que convencem os leitores da verossimilidade da história.

O tempo e o espaço, a trama e o cenário trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa. Eles não são, em si mesmos, nem o lado interpretativo, nem o lado conceitual. Tampouco estão no lado da crítica narrativa. Eles são a própria narrativa.⁴⁰

Isso me ajuda a compreender também o fato de que a narrativa é a um só tempo o objeto e o método da pesquisa. Tudo está muito 'entrelaçado', na pesquisa narrativa, permitindo ao leitor 'acompanhar' o pesquisador em seu processo interpretativo. O cenário é o lugar onde a história ocorre ou ocorreu, onde os personagens que agora contam uma história a viveram. É o lugar que tem um contexto social e cultural próprio que contribuiu de algum modo para aquela história ocorrer. Descrevê-lo numa narrativa, tanto em termos físicos, como dos personagens, contribui em muito para a qualidade de uma pesquisa narrativa. É necessário que ambos – ambiente físico e humano – estejam em harmonia com o contexto social e cultural, pois o contexto vai permitir ao leitor de certo modo acompanhar as interpretações do pesquisador.⁴¹

O tempo é essencial para a construção da trama e pode dar uma dimensão de presente, passado ou futuro à narrativa.

As fontes de dados narrativos podem estar classificados de acordo com sua relativa ênfase ao presente, ao passado ou ao futuro. Os relatos e as autobiografias, por exemplo, tendem a estar situados no passado; as fotografias ou as entrevistas tendem a estar situadas no presente; e as cartas, os diários e a observação participativa tendem a estar situados no futuro. A

³⁵ CONNELLY e CLANDININ, op. cit., 33

³⁶ TANNEM, 1988, apud CONNELLY e CLANDININ, op.cit,34

³⁷ ROSEN, 1988, apud CONNELLY e CLANDININ, op.cit,34

³⁸ CONNELLY e CLANDININ, op.cit,34.

³⁹ Id. Ibid., 36

⁴⁰ CONNELLY e CLANDININ, op.cit,36.

⁴¹ ARNAUS,R. Voces que cuentan y voces que interpretan. IN: Déjame que te cuente. LARROSA et al. Barcelona. Ed. Laertes, 1995

partir do ponto de vista de quem escreve uma narrativa, portanto, diferentes tipos de dados tendem a fortalecer estas diferentes localizações temporais.⁴²

Essa perspectiva temporal – passado, presente e futuro – é relacionada

com a estrutura das três dimensões críticas da experiência humana – significação, valor e intenção – e, portanto, da escrita narrativa. (...) o passado transmite significação, o presente transmite valores e o futuro transmite intenção.⁴³

Embora essas dimensões da vida dos participantes em uma pesquisa narrativa procurem ser interpretadas pelo pesquisador e escritas de modo a permitir um movimento vivo entre a história vivida, os significados atuais e as intenções futuras, atendendo à “qualidade de re-historiação da narrativa”⁴⁴, há que se ter presente que as vidas estão em constantes transformações, estão sempre “re-vividas de formas novas” e que “as instituições narrativas de hoje serão os acontecimentos cronológicos de amanhã.”⁴⁵ Para Connelly e Clandinin, entretanto, o leitor pode congelar o texto, não chegando a perceber/fazer o movimento esperado pelo pesquisador.

Ao realizar uma pesquisa narrativa, o pesquisador pode negociar significados de interpretação com os participantes. Entretanto, o pesquisador não é neutro e as interpretações que faz das vozes, das notas de campo, dos documentos consultados... estão impregnadas de suas próprias concepções, crenças, ideologias e utopias...

Preciso estar atenta a questões dessa natureza⁴⁶, apresentando conflitos, incertezas, relativizações acerca de situações vividas e que estão sob análise interpretativa. Apresentar as situações de modo absolutamente bom, bem sucedido... pode produzir uma narrativa “uniforme e melosa”⁴⁷ Embora concorde com Ezpeleta e Rockwell⁴⁸, com respeito a estudar a positividade e não a negatividade da Escola e das questões educacionais, creio que ao buscar na pesquisa narrativa a globalidade do objetivo investigado, preciso evidenciar as nuances dos diferentes aspectos, valores, idéias, concepções, práticas... que estou investigando.

Outra questão é a de que o próprio pesquisador assume um duplo papel: o da pessoa e o do pesquisador, ao que Connelly e Clandinin se referem como os vários “eus”. Chamam atenção para o eu crítico, o pesquisador narrativista empírico, que deve estar sempre alerta, destacando as limitações de sua narrativa, as tomadas de decisão realizadas, proporcionando ao leitor dialogar com esses limites e com outras alternativas além das selecionadas pelo autor.

Considerações finais

A complexidade da prática pedagógica de formação de professores do NPADC desafiou-me a buscar construir caminhos epistemológico-metodológicos que me possibilitassem olhá-la, pesquisando-a na perspectiva de sua globalidade.

⁴² CONNELLY e CLANDININ, op cit., 38.

⁴³ CARR, 1986, apud CONNELLY e CLANDININ, op.cit.,38.

⁴⁴ CONNELLY e CLANDININ, op. Cit,40.

⁴⁵ Id. Ibid., 40

⁴⁶ Uma de minhas entrevistadas já leu sua história de vida por mim interpretada e concordou com a interpretação que fiz.

⁴⁷ SPENCE, 1986, apud CONNELLY e CLANDININ, op. cit, 45. (tradução minha)

⁴⁸ EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo Cortez: Autores Associados, 1989.

As reflexões aqui realizadas, ao meu ver, apontam a pesquisa narrativa como um caminho possível, exatamente porque uma de suas características é tratar da história vivida nas suas múltiplas relações, sem estabelecer categorias estanques e definitivas de análise. Além disso, parece-me adequada essa abordagem também pelo fato de que me proponho a analisar uma prática olhando-a através de entrevistas, histórias de vida profissional e documentos de um período já transcorrido, esperando que se continuem no presente e projetando-as ao futuro.

A teoria da complexidade certamente me ajudará a ver meu objeto de pesquisa nas suas múltiplas relações, embora eu tenha consciência da impossibilidade de sua completude e seu acabamento. A multirreferencialidade sugere ser um caminho adequado, em termos epistemológicos para um olhar plural sobre o objeto de pesquisa.

Essas são, pois, algumas frestas dos bastidores de uma pesquisa sobre formação e desenvolvimento de professores, enquanto conflitos, reflexões e opções epistemológico-metodológicas cruciais para mim, que pretendia um trabalho que não reduzisse, mutilasse, simpliificasse aquilo que se caracteriza como essência do trabalho do NPADC/UFPA⁴⁹: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA. Essas reflexões, entretanto, não esgotam o assunto e a minha necessidade de reflexão contínua sobre as questões epistemológicas e metodológicas, além de outras preocupações não tratadas aqui, como questões éticas e políticas, por exemplo, implicadas na construção da pesquisa.

Referências

BARBIER, R. IN: BARBOSA, J. (org) *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

CLARKE, A. *Student-teacher reflection: developing and defining a practice that is uniquely one's own*. IN: *International Journal of Science Education*. London, UK: Taylor & Francis, vol 16, Nº 5, 497-509, set-oct 94.

CONNELLY, F.M. e CLANDININ, D.J. IN *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.

EZPELETA, J e ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. RJ: Ed. Objetiva Ltda, 1995, 21.

LARROSA, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Ed. Laertes S.A, 1995.

LÖWY, M. *Ideologias e Ciência Social*. SP: Cortez, 1995.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

⁴⁹ Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Pará.

PETRAGLIA, I.C. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

PONTE, J. et al. *Narrativas de situações de Ensino-aprendizagem*. IN *Histórias de Investigações Matemáticas*.