

Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão

Investigating the school with teachers' narratives and discussion group

ROSANE KREUSBURG MOLINA*
VICENTE MOLINA NETO**



RESUMO – O artigo discute os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa em educação que sustentam experiências investigativas dos autores em estudos de impactos de políticas educacionais na dinâmica da organização escolar, na perspectiva docente. Aborda principalmente os fundamentos que sustentam a narrativa e o grupo de discussão como instrumentos de coleta de dados em pesquisas com processos analíticos indutivos, que se pautam pelos princípios da Teoria Fundamentada. As reflexões produzidas destacam que a complexidade dos objetos das ciências humanas exige a articulação criativa, com rigor e ética, de conhecimentos, desenhos metodológicos, instrumentos e processos analíticos interpretativos para compreender os fenômenos estudados.

Palavras-chave – pesquisa qualitativa; educação; narrativa; grupo de discussão

ABSTRACT – The article discusses theoretical methodological aspects of qualitative research in education that support the authors' investigative experiences in studies on the impacts of educational policies on the dynamics of school organization, from the teachers' perspective. It approaches the foundations supporting both the narrative and the discussion group as instruments for data collection in researches using inductive analytical processes based on the principles of Grounded Theory. The reflections produced emphasize that the complexity of objects in Human Sciences require the creative articulation, with rigor and ethics, of knowledge, methodological designs, instruments, and interpretive analytical processes in order to understand the phenomena studied.

Keywords – qualitative research; education; narrative; discussion group

INTRODUÇÃO

O foco desse artigo é discutir os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa em educação, a partir da nossa experiência na coordenação e execução de pesquisas sobre os impactos das políticas educacionais nas instituições educativas escolares e não escolares, na perspectiva dos atores sociais diretamente implicados no contexto do município de Porto Alegre e região metropolitana. Por instituições educativas entendemos não só a escola, mas também espaços não escolares como, por exemplo, as organizações não governamentais. No que tange às políticas educacionais, além daquelas que se

referem diretamente ao âmbito dos processos escolares, também temos pesquisado os impactos das diretrizes políticas formuladas pelo Ministério do Esporte – para o campo do esporte educacional – e pelo Ministério de Ciência e Tecnologia – para o campo das tecnologias de informação e comunicação – relacionadas à qualidade da educação básica. Abordamos neste artigo, sem esgotar o tema, aspectos metodológicos importantes e ainda timidamente incorporados ao campo de saber da metodologia da pesquisa em educação e em educação física escolar, situando-os no contexto de uma das pesquisas que realizamos. Referimo-nos especificamente às questões teórico-metodológicas que envolvem e justificam a

* Doutora em Filosofia y Ciencias de La Educación pela Universidad de Barcelona (Espanha) e Professora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil). *E-mail*: <rmolina@unisinos.br>.

**Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad de Barcelona (Espanha) e Professor Titular de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Graduação e Pós-Graduação (Porto Alegre, RS, Brasil). *E-mail*: <vicente.neto@ufrgs.br>.

Artigo recebido em março 2011 e aprovado em agosto de 2012.

narrativa e o grupo de discussão como instrumentos de pesquisa de impactos de políticas educacionais na dinâmica da organização e dos processos escolares, na perspectiva dos professores que nelas trabalham.

Algo que desperta nossa curiosidade e nos estimula a pensar é o fato de que importantes grupos de pesquisa e periódicos científicos circunscritos à área de conhecimento educação vêm aglutinando meios e empreendendo esforços para entender a formação de professores, seus processos de profissionalização e de construção de suas identidades utilizando desenhos e procedimentos metodológicos inovadores, que enfatizam a voz e a experiência dos coletivos docentes.¹ Do mesmo modo, as decisões metodológicas e os aspectos teórico-epistemológicos agregados aos processos de pesquisa e na construção destes específicos objetos de estudo estão na pauta das discussões epistemológicas.²

Em certa medida, essas iniciativas coincidem com o esforço da área de conhecimento da educação física, que também está estimulando sua comunidade científica a discutir a pesquisa qualitativa no âmbito da educação física escolar, encomendando a diferentes grupos de pesquisa textos a serem veiculados nos periódicos nacionais qualificados³ dessa área de conhecimento.⁴ No contexto dos grupos de pesquisa que coordenamos, objetivando qualificar o rigor na produção e na publicação do conhecimento, temos dedicado grandes esforços para superar os problemas teórico-metodológicos comuns às pesquisas qualitativas neste campo, uma vez que discutir os fundamentos teóricos que sustentam os caminhos metodológicos da pesquisa em educação significa colocar, também, em pauta a dimensão da ética e do rigor na produção do conhecimento nas ciências humanas.

Faz algum tempo que investigadores, por exemplo, André (2001) e mais recentemente Deveschi e Trevisan (2010), chamam a atenção para o discutível rigor metodológico nas pesquisas em educação. André (2001), além de questionar o que é uma boa pesquisa em educação, argui quem julga e quais os critérios para avaliar como boa uma pesquisa nesse campo. Para responder a essas questões no âmbito da pesquisa qualitativa, a autora dedica uma seção do texto e considera que as condições e circunstâncias que cercam o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em educação contribuem para certos descuidos quanto ao rigor nessas investigações. Sua crítica, consubstanciada na revisão de autores dessa área de conhecimento, abrange as pesquisas de caráter quantitativo e qualitativo. Gatti (2001) afirma que as pesquisas qualitativas apresentam problemas na descrição, observações tendenciosas, problemas nos processos analíticos e problemas teóricos. Deveschi e Trevisan (2010) revitalizam essa crítica. Para esses autores, os problemas relativos ao rigor metodológico das

pesquisas qualitativas em educação estão associados às deficiências no aprofundamento teórico. Segundo eles, as interpretações feitas pelos pesquisadores estão limitando-se a descrever o óbvio e, com isso, vêm conferindo aos resultados um nível de cientificidade baixo e, muitas vezes, nulo.

Percebemos, avaliando dissertações e teses de doutorado, que em várias delas, principalmente aquelas que se notabilizam devido à sua conclusão em prazos recordes, além de certo desequilíbrio entre o esforço teórico e o esforço empírico, oscilações parametrizadas em dois extremos. Por um lado, há fascínios e fetiches pelo método, quase uma ode ao formalismo metodológico, que esteriliza o processo hermenêutico; por outro, há descasos anárquicos às exigências teórico-metodológicas, que transformam o fazer científico em discurso panfletário. Em síntese, de um lado o ceticismo⁵ e, de outro, o livre exercício do proselitismo acadêmico.

Outros elementos também conspiraram em favor do afrouxamento do rigor metodológico. A pesquisa qualitativa ganhou uma série de definições e modalidades (DENZIN; LINCOLN, 2006) resultantes dos diferentes paradigmas interpretativos conhecidos – pós-positivista, construtivista, feminista, étnica, marxista, estudos culturais, teoria queer – fato que serviu para fomentar certa confusão quanto aos seus aspectos denotativos e conotativos. Muitas dessas definições foram realizadas tendo como referência e parâmetro de diferenciação a pesquisa quantitativa, sobretudo pelo descrédito aos números. Entendimentos enviesados se solidificaram, mesclando o secundário com o principal e, frequentemente, definindo o que é uma pesquisa qualitativa a partir dos procedimentos de coleta de informação, sublinhando-os como características fundamentais. Desse modo, a debilidade dos processos analíticos foi decisiva para abalar a qualidade e o rigor dessas pesquisas. Em outras palavras, a incapacidade de significativa parcela da comunidade acadêmica na definição de categorias analíticas e o contraste destas com as categorias ontológicas constitutivas dos problemas de investigação; a dificuldade dessa comunidade para realizar o estranhamento necessário para uma interpretação plausível e consistente, dado a pouca profundidade teórica na aproximação e construção de seus problemas de investigação; e, finalmente, a incapacidade dos investigadores de aprender com o campo empírico, são evidências decisivas que justificam uma retomada na discussão desse modo de produzir conhecimento.

Caminhando nessa direção, como ficará evidente na próxima seção, reconstruímos parte da nossa experiência em pesquisa de campo no contexto das escolas públicas de redes municipais de ensino da região metropolitana de Porto Alegre, dando ênfase à articulação de narrativas docentes com grupo de discussão como uma estratégia

metodológica adequada para investigar os contornos dinâmicos da realidade social da escola e os processos pelos quais os docentes conferem sentido a esse cotidiano. Considerando que as formações sociais são heterogêneas, o intuito subjacente é o de apresentar reflexões para auxiliar outras pesquisas com professores que objetivam compreender, por meio de interpretações reflexivas, essa e outras dimensões da complexidade dos processos escolares.

UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA SOBRE OS IMPACTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Pesquisar os contextos escolares é objetivar compreender alguma dimensão desse locus cujas bases conflitivas, mediante processos históricos, conformam o terreno político e organizativo no qual se move cada comunidade escolar concreta. A escola deixa de ser um lugar exclusivamente de aplicação de diretrizes políticas educacionais para começar a ser também entendida como objeto de estudo sociológico-organizacional somente a partir da década de 1980, quando, no campo das pesquisas acadêmicas (BOLIVAR, 2004; BALL, 1989; LIMA, 2003), se identifica esse corte epistemológico. Desnecessário seria, mas não custa sublinhar que a atividade hermenêutica sobre esse objeto de estudo não dispensa o esclarecimento da perspectiva teórica do sujeito que investiga e escuta com intencionalidade cognitiva a voz dos colaboradores, muito menos o conhecimento acumulado, através do debate teórico, no campo de saber, constituindo-se ambos em ferramentas qualificadas no exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1977).

O projeto que elegemos para fazer referência específica neste artigo vem sendo executado há quatro anos e está em processo de conclusão. Pesquisa o impacto das políticas educacionais na dinâmica da organização escolar e no trabalho docente, na perspectiva dos professores. Está circunscrito a uma rede municipal de ensino da região metropolitana de Porto Alegre, com 36 escolas de ensino fundamental e conta com a colaboração de um grupo de professores com mais de dez anos de docência em escolas desta rede. Com desenho teórico-metodológico qualitativo, na perspectiva colaborativa (DENZIN; LINCOLN, 2003; KINCHELOE; BERRY, 2004; IBIAPINA, 2008), os marcos teóricos articulam a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 1999) com a sociologia da organização escolar (BALL, 1989 e 2006) a fim de compreender a experiência docente na dimensão da dinâmica da organização escolar, no que tange aos impactos das diretrizes políticas nesse trabalho. Recorremos ao pensamento de Ball por entender que suas pesquisas e publicações são recursos exemplares para analisar a trajetória das políticas educacionais. Dentre os

conceitos que o autor desenvolveu destacamos o modelo analítico denominado ciclo de políticas. A abordagem do ciclo de políticas, segundo Mainardes (2006), subsidia a análise das influências no processo de formulação, interpretação e implementação das diretrizes e estratégias políticas de intervenção na escola.

O tema, o problema e os objetivos que estruturam a pesquisa demarcam nosso interesse pelos contornos dinâmicos da realidade social e os processos pelos quais os docentes lhes conferem sentido no mundo cotidiano das escolas que trabalham. Refletir sobre a construção social da realidade (BERGER; LUCKMANN, 1998) exige prestar atenção aos processos de construção da vida cotidiana (HABERMAS, 1999), problematizando as compreensões mais comuns do mundo da vida profissional dos professores e da escola.

Neste estudo, nosso interesse centra-se na complexidade da dinâmica intraescolar, por considerar que entre os contextos macro, centrados na globalidade do sistema escolar, e os contextos micro, das interações da sala de aula, temos um contexto intermediário – meso –, que é a organização escolar. Também compartilhamos a ideia de que as diretrizes e ações em políticas educacionais se efetivam somente à medida que são mobilizadas e concretizadas pelos atores sociais locais de cada escola ou sistema em processos conjuntamente articulados. A pesquisa sobre a qual aqui nos referimos, portanto, não se ocupa diretamente dos ideários das políticas educacionais – dimensão macro – nem dos elementos e processos cognitivos que constituem a identidade das disciplinas e as interações na sala de aula – dimensão micro. O estudo centraliza a discussão na representação do que significa ser docente e o significado do próprio exercício profissional ante as influências e as ingerências das políticas educacionais, sob a ótica dos próprios docentes – dimensão meso, perspectiva *emic*.

O primeiro pressuposto do estudo ancora-se no pensamento de Sarason (2003): os fundamentos em que se sustentam as políticas educacionais estão em frequentes desajustes com a realidade social, na qual a instituição escola se insere, e que os formuladores dessas políticas pouco têm estado atentos ao que sabem os docentes sobre os problemas da educação nos contextos das escolas em que trabalham. O segundo pressuposto é que as escolas não podem ser consideradas fenômenos organizados de forma independente do entorno e nem organizações que se adaptam a ele. Há, entre a escola e seu entorno, uma interação dialética, razão pela qual estudar as circunstâncias favoráveis e desfavoráveis identificadas pelos professores, no contexto da prática, assume importância, concordando com Sarason (2003), nos debates sobre a educação, a escola e as políticas educacionais.

Embora não nos ocupemos diretamente em investigar a identidade docente, esta dimensão foi indiretamente contemplada, pois, diz Melucci (2004), as relações entre o estado e os docentes, mediadas pelas políticas educacionais, são fortes referências na construção das identidades profissionais desse coletivo. As identidades, segundo o autor, estão relacionadas não somente aos vínculos contratuais que regulamentam a docência nos sistemas públicos de ensino, mas também ao significado que o professorado dá ao trabalho docente e às formas como esse sujeito é imaginado e se imagina nesses contextos denominados escola.

Colaboram com o estudo antes mencionado professores que contemplam os seguintes critérios: têm mais de dez anos de docência na mesma escola; estão vinculados a escolas de tipologia diversificada, tanto em relação à região do município quanto ao número de estudantes matriculados e à antiguidade da unidade escolar no contexto da rede; ministram aulas em diferentes campos do conhecimento; formam um grupo que contempla diferentes disciplinas do currículo do ensino fundamental; e têm formação superior. Todos assinaram o termo de consentimento e livre participação na pesquisa, autorizando a divulgação de resultados em contextos e periódicos científicos desde que preservadas as suas identidades e as das escolas. Observando esse compromisso ético, as vozes dos professores que ilustram nossa análise são consideradas vozes de um coletivo no contexto de uma rede.

O trabalho empírico privilegiou prestar atenção às narrativas protagonizadas pelos docentes, desafiando-os para o diálogo sobre os impactos mais significativos das políticas educacionais em seu trabalho e na dinâmica escolar. Cumprimos uma intensa permanência nas escolas, contexto empírico da pesquisa, examinando-as como marco social, cultural e político aberto e complexo, que situa os processos e ações escolares nos contextos dessas mesmas comunidades escolares e nos atores que as conformam, ao mesmo tempo em que são conformados por elas. Desta forma, reconhecemos relevantes e necessários os conceitos de experiência e de subjetividade para o processo investigativo planejado.

Pesquisar a experiência de professores em seus contextos de trabalho exige rigor e ética na negociação de entrada, na permanência no campo e nas escolhas metodológicas dos instrumentos para a coleta das informações. Posicionamento que coloca-nos ante o desafio de interpretar reflexivamente códigos de comunicação e traços culturais e, assim, minimizar ao máximo a possibilidade de interpretações distorcidas sobre o que investigamos.

Portanto, as decisões e escolhas metodológicas exigem a construção de um ambiente, no contexto da

própria escola, favorável aos professores colaboradores com o estudo, para que eles falem sobre suas experiências e, com eles, construir interpretações que contemplem as indagações de cunho eminentemente qualitativo. Desta forma, o tema, o problema e os objetivos deste estudo situam-se na concepção colaborativa dos desenhos metodológicos qualitativos, por fazer referência ao trabalho docente no contexto da prática, articulando pesquisa e formação.

Os diálogos facilitados por nós, na esteira do pensamento de Habermas (1999), possibilitam a circulação de argumentações e contra-argumentações propiciadoras de entendimentos e desentendimentos, cuja mediação fizemos observando os pressupostos de argumentação elencados pelo autor: não contradição – ideia de que cada um de nós deve manter-se coerente ao expressar-se numa interlocução; autenticidade – ideia de que cada um deve afirmar somente o que acredita; autoexpressão e não coerção – ideia de que na construção de um acordo cada interlocutor deve ter a possibilidade de questionar uma asserção com direito de não sofrer coerção. Assim, valemo-nos de estratégias de participação nos processos dialógicos para amenizar os efeitos de eventuais conflitos sobre a argumentação que interessa aos objetivos e ao problema da pesquisa em pauta. Este processo, que denominamos de caráter colaborativo da pesquisa (IBIAPINA, 2008), constrói um ambiente coletivo de confiança, materializa experiências de convivência sem competitividade entre os pesquisadores e os atores e entre estes e a realidade social da rede e das escolas investigadas.

Em resumo, metodologicamente, os principais instrumentos da pesquisa são a narrativa e o grupo de discussão. De forma complementar, mas não menos importante, utilizamos a análise de documentos, a entrevista semiestruturada e a observação. A análise em profundidade dos textos normativos da educação nacional, das políticas educacionais, da rede municipal de ensino e dos contextos das escolas foi realizada com a participação dos professores colaboradores com o estudo e nos serviu para organizar os roteiros preliminares das entrevistas semiestruturadas. As escolhas dos documentos e a interpretação produzida mediante análise dos arranjos discursivos seguiram as recomendações de Pecheux (2002), observando as etapas de descrição e de interpretação dos documentos para mapear as relações do espaço social e a memória histórica de cada escola no período investigado – pós-LDB/96. O trabalho desenvolvido pode ser resumido em três estágios:

1) Negociamos o acesso à rede com os gestores municipais e com eles qualificamos o projeto inicial de pesquisa mediante diálogos e reflexões sobre o próprio projeto, análise de documentos oficiais e visitas às escolas identificadas de forma conjunta para compor o

campo empírico da pesquisa. Em reunião com os gestores escolares apresentamos o projeto de pesquisa e iniciamos a negociação de acesso e permanência às unidades escolares que, a partir daquele momento, passaram a participar do processo. As escolas estão localizadas na periferia do município, em regiões geograficamente opostas, duas delas têm mais de 1.000 estudantes matriculados e duas têm aproximadamente 700. São unidades com antiguidade na rede e nelas trabalha um grupo proporcionalmente expressivo de professores, como dissemos antes, com mais de dez anos de docência na mesma escola.

2) Período de imersão no contexto dessas quatro escolas. Foram três anos de permanência no campo para construir as conexões entre nossas subjetividades e a objetividade do fenômeno, conforme Eisner (1998), para minimizarmos os equívocos nas afirmações que pudéssemos fazer como evidência de um conhecimento produzido de modo colaborativo com os atores e em diálogo com o contexto que os situa e confere significado à vida cotidiana do exercício docente. Observamos reuniões desses colegiados, conselhos de classe, atividades docentes e seminários de formação organizados pelos gestores municipais. Também observamos alguns rituais do cotidiano escolar, com destaque para os momentos de início, intervalo e término das aulas no contexto do pátio e da sala dos professores. Realizamos as entrevistas individuais e orientamos a escrita das narrativas.

3) Nas dependências da universidade, reunimos o grupo de professores colaboradores para tratar de identificar aspectos comuns e divergentes das experiências, mencionados com relevância de significado nas entrevistas gravadas e nas narrativas escritas, tendo como eixo condutor o problema e os objetivos da pesquisa. A discussão pautou-se nas questões propostas por nós, os investigadores, e nosso papel foi o de coordenar a discussão e escutar a forma com que, na discussão, as experiências e argumentos, até então individuais, se fortaleciam ou eram substituídos por novas compreensões produzidas nesse diálogo grupal. A reunião foi observada, gravada e filmada pelo grupo de pesquisa e, posteriormente, transcrita e assistida. Inspirados em argumentações de Wenger (1998), colaborativamente e mediante análise conversacional (PÊCHEUX, 2002), organizamos as interpretações em três dimensões qualitativas: *participação*, *imaginação* e *alienação*.

Interpretamos a dimensão *participação* como manifestação com o compromisso de integrar-se ou não ao processo e às ações desencadeadas por decisões coletivas e decorrentes de orientações políticas locais ou de contextos mais amplos. É a explicitação de uma decisão política, que pode assumir a forma de uma ação pessoal e também organizar e motivar a formação e ação de grupos, como evidencia o argumento intercambiado pelos professores:

O projeto político-pedagógico, as conferências municipais, as avaliações de larga escala, os programas federais como Escola Aberta, e outras “inovações” propostas por diretrizes políticas, formam grupos de professores que aderem e que não aderem [...], ambos manifestam-se fortemente [...], se reorganizam ante cada mudança e materializam estratégias de resistência, de apoio, de desacordo. [...] são estratégias de poder [...] (Grupo de discussão, 06 de novembro de 2009).

Na dimensão denominada *imaginação*, incluímos os posicionamentos dos professores que, a partir das orientações políticas oficiais presentes no contexto da escola, constroem imagens de si, da docência, da comunidade escolar, das políticas educacionais e da sociedade. Nelas apoiam suas reflexões sobre a situação – imaginada – e exploram possibilidades de ser e estar na escola, construindo crenças que se afirmam na cultura da escola e que servem para representar, em uma imagem, ações decorrentes de políticas educacionais não diretamente presentes nas experiências pessoais. Por exemplo, durante a discussão sobre os impactos do programa *Escola Aberta*, que objetiva repensar a instituição escolar como espaço de formação, cultura, esporte e lazer para estudantes e comunidade nos fins de semana, o grupo é favorável à posição de apoio fundada em argumentos construídos no senso comum, veiculados fortemente nos meios de comunicação, portanto, imaginados, nos seguintes termos:

Em comunidades como esta, onde nada acontece quando a escola está fechada, é um programa excelente. [...] as atividades privilegiam expressividades corporais artísticas e esportivas [...], mantém crianças e adolescentes protegidos das violências sociais (Grupo de discussão, 06 de novembro de 2009).

A dimensão *alienação* reúne os posicionamentos dos professores que creem que a atividade docente é um ato solitário, relacionada a outros processos e experiências pessoais do docente e dos estudantes e que não tem ressonância direta no cotidiano da vida da escola. Assim, a concepção de alienação é entendida como ruptura com o contexto social organizativo. Expressa e constrói posicionamentos fragmentados sobre o contexto das políticas educacionais e não reconhece o trabalho docente como produtor e produto das políticas educacionais e da vida da escola. É a posição de quem se considera sem autoria na vida social da escola. Os professores que se compreendem nessa dimensão argumentam com explicações e justificativas não críticas para as ações decorrentes das políticas educacionais:

[...] formular as macropolíticas é tarefa dos políticos. As orientações delas decorrentes acabam “entrando” na escola, mas outra coisa é o que acontece na sala de aula. [...] para professores e alunos o que “permanece”

é o que acontece na relação do professor e seus alunos nas aulas de cada disciplina (Grupo de discussão, 06 de novembro de 2009).

Para compreender os depoimentos dos professores e fazer justiça à complexidade das experiências narradas, como já referimos antes, combinamos um conjunto de instrumentos de coleta de informações, com vigilância ao rigor metodológico descrito por Kincheloe (2004), de forma metafórica, como “bricolagem”, priorizando a narrativa e o grupo de discussão. Significou considerar a diversidade e as múltiplas formas de ver o mundo sem limitar fronteiras conceituais e sem privilegiar ou descartar antecipadamente uma ou outra estratégia teórico-metodológica. O rigor, segundo o autor, está pautado na complexidade do conhecimento do contexto vivido pelos atores, dos lugares sociais destes atores nesse contexto e, também, dos instrumentos de pesquisa. Multilogicidade constantemente considerada nas decisões teóricas, na escolha dos instrumentos de pesquisa e nas opções teórico-metodológicas necessárias ao longo do processo de produção do conhecimento desejado. A análise dos documentos dimensionou o roteiro das entrevistas individuais semiestruturadas. Nestas, os professores informaram a trama (RICOUER, 1999) de relações presentes na experiência profissional no contexto e espaço temporal das escolas onde trabalharam nestes últimos anos. A observação nos permitiu explorar e conhecer os cenários (DENZIN; LINCOLN 2003) nos quais se localizam as experiências narradas pelos docentes. O grupo de discussão (KRUEGER, 1991; CALLEJO, 2001; WELLER, 2006) nos brindou com a possibilidade de compreender a construção social do pensamento desse coletivo sobre os aspectos das políticas educacionais que impactam (ou não) o trabalho docente e a dinâmica da vida dessas escolas.

Descrita nossa experiência empírica em foco, nas próximas seções nos ocupamos em descrever e dialogar com os principais fundamentos teórico-metodológicos que sustentam nossa opção pela utilização articulada da narrativa e do grupo de discussão nesse estudo.

NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Investigar a partir de narrativas significou, a partir dos anos 1980, alterar o foco sobre o que é importante conhecer e as formas até então consagradas para a produção de conhecimento em ciências sociais. O giro narrativo, ou hermenêutico,⁶ significa o processo de mudança experimentado, a partir dos anos 1980, no âmbito da pesquisa em ciências sociais relativas ao questionamento da hegemonia de formas de investigar

nesse campo, com a aplicação de procedimentos e métodos próprios e oriundos das ciências exatas. O autor denomina este movimento de crise dos modos paradigmáticos de conhecer. Nesse movimento situam-se posições de diferentes áreas do conhecimento,⁷ com destaque para a sociologia, a antropologia e a psicologia, que também defenderam a necessidade de dar lugar a um tipo de conhecimento centrado nas pessoas, suas experiências biográficas, intenções, desejos e interpretações. Esse processo de mudança de orientação epistemológica originou, nos últimos 30 anos, a emergência de desenhos teórico-metodológicos alicerçados na noção de interpretação e criação de sentidos, dentre os quais se destacam: a pesquisa etnográfica, a biográfica, a histórica, a narrativa, a autoetnográfica, entre outras que, sob a influência do pensamento de Jerome Bruner, vêm legitimando o conhecimento narrativo como modo de conhecimento hermenêutico. A pesquisa biográfica foi utilizada inicialmente, nos anos 1930, pela Escola de Chicago. Nos anos 1960 (LEWIS, 1966) há registros de sua utilização em pesquisas na América Latina, sobretudo no México. O caso mais conhecido descrito por Lewis é o da história da família mexicana Sanches que, conforme comenta Bolivar (2002), causou forte impacto quando traduzida para o inglês, francês e italiano (1961) por coincidir com a crise dos métodos quantitativos utilizados até então pela sociologia para estudos dessa natureza.

O conhecimento narrativo (BRUNER, 1986) se caracteriza pela aproximação das experiências humanas por meio da descrição de eventos, intenções e sentimentos que as conformam e se expressa em construções narrativas em torno do cotidiano.⁸ Em outras palavras, a narrativa pode ser considerada instrumento que nos permite situar e simbolizar o lugar dos atores sociais como sujeitos de determinada cultura. Vale lembrar que a narrativa expressa dimensões da experiência individual ao mesmo tempo em que media a própria experiência, configura a construção social da realidade e prioriza um eu dialógico (FREIRE, 1997) de natureza relacional e comunitária. Logo, a subjetividade é uma construção social conformada pelo discurso comunicativo (HABERMAS, 1999).⁹ O jogo de subjetividades, no contexto social do processo dialógico, se converte em privilegiado modo de construção de conhecimento.

A atual conjuntura pós-moderna tem conferido notoriedade à forma como os seres humanos têm buscado refugio no próprio *self* (HARGREAVES, 1996). É justamente neste período que a narrativa, como instrumento de pesquisa, adquire popularidade nos estudos sobre histórias de vida e biografias docentes (GOODSON; SIKES, 2001). Produzir um autorrelato, como afirmam Bruner (1986) e Ricoeur (1999), é uma forma particular de inventar o próprio eu e conferir-lhe uma identidade

narrativa mediante um processo reflexivo (RICOEUR, 1995), ao mesmo tempo em que é a elaboração de um projeto ético do que está sendo e do que será a própria vida (BOLIVAR, 1999). A trama, os argumentos, a sequência temporal, os personagens e os contextos são dimensões constitutivas essenciais (CLANDININ; CONNELLY, 2000) da descrição narrativa.

A afirmação da narrativa como forma de coleta de informações nas pesquisas dos fenômenos sociais – giro hermenêutico – coincide com o gradativo abandono da pretensão do positivismo de dar explicação científica a esses mesmos problemas de conhecimento. No caso das pesquisas em educação, por exemplo, pouco a pouco se substitui a pretensão de explicar os fenômenos desse campo por meio de variáveis quantificáveis e por indicadores de eficácia pela compreensão dos significados conferidos pelos atores sociais diretamente implicados nos fenômenos estudados, entendendo os problemas sociais como texto (BOLIVAR, 2002). Os princípios universais e a generalização dos resultados das investigações empírico-analíticas foram, pouco a pouco, substituídos pela atividade hermenêutica que privilegia a compreensão da complexidade dos significados que os sujeitos conferem às experiências de suas vidas, incluídos os conflitos e os dilemas presentes em cada caso.

Como instrumento produtor de conhecimento, a narrativa registra evidências originárias do mundo da vida (HABERMAS, 1999), captando detalhes dos significados, das motivações, dos sentimentos, dos desejos e dos propósitos dos atores sociais e, por isso, exige critérios de análise e interpretação que superem a lógica da razão lógico-formal. É o principal instrumento de pesquisa hermenêutica na medida em que esta perspectiva de construção de conhecimento enfatiza a autorreflexão como possibilidade. Pode-se afirmar (BOLIVAR, 2002; GOODSON, 2004) que pesquisar com narrativas docentes significa romper com a racionalidade instrumental ou tecnológica da educação, porque contempla a natureza contextual, específica e complexa dos processos educativos à medida que coloca em privilegiado palco o significado conferido pelo professor aos processos e à organização das dinâmicas escolares, além de considerar as dimensões dos posicionamentos éticos, morais, emocionais e políticos desses atores. A narrativa, portanto, é uma expressão individual de compreensão da vida, no caso das nossas pesquisas, da vida da escola (McLAREN, 1997).

Assim, a pesquisa com narrativas individuais parte do princípio de que as ações humanas são únicas e irrepetíveis. A compreensão que o pesquisador constrói sobre a experiência narrada não pode, por isso, ser explicitada em proposições abstratas, mas em forma de relatos que permitam aos leitores compreender como os

humanos dão sentido ao que fazem (BOLIVAR, 2002). O conhecimento que o pesquisador produz centra-se nas intensões humanas e seus significados e não nos fatos; na coerência e não na lógica; na compreensão e não na prescrição ou no controle. As narrativas dos atores não são textos informativos, mas relatos humanos de experiências. No caso da nossa pesquisa, da profissão docente em determinada dimensão: como esses professores sentem, pensam e trabalham as diretrizes políticas no contexto da dinâmica organizacional das escolas nas quais exercem a docência há mais de dez anos. Não utilizamos categorias prévias, descritores ou palavras-chave, pois as narrativas não são textos informativos ou jornalísticos, nos quais, na maioria dos casos, a dimensão pessoal e afetiva se ausenta para conferir protagonismo à descrição dos fatos. Contudo, recomenda Goodson (2004), a descrição dos fatos é importante para que se possa compreender o relato. Estes constroem o contexto referencial no qual se inscreve a experiência narrada individualmente para explicitar o que o autor do relato pensa e como age a partir e sobre os fatos que constituem essa especificidade. Para situar as experiências narradas – dimensão pessoal – no contexto social das escolas e da rede de ensino – dimensão coletiva –, após análise e interpretação das singularidades das narrativas individuais, convidamos os professores colaboradores do nosso estudo a participar do grupo de discussão para intercambiarem argumentos, a partir das evidências comuns ao grupo, identificadas no conjunto dos relatos, de interesse para a pesquisa. Desta forma, justificamos a articulação destes dois instrumentos nesta pesquisa, seguindo o exemplo de Abrahão (2007) que, tratando da constituição das identidades docentes e a formação continuada de professores, dá mostras de como investigar a uniduidade investigação-formação, de modo contextualizado, através de histórias de vida e narrativas autorreferentes dos coletivos docentes. Seu objetivo é qualificar a formação e o trabalho pedagógico do professorado “por meio de narrativas autorreferentes, entendidas como instrumento de (auto)formação, de pesquisa, e de intervenção, no contexto da formação docente [...]” (ABRAHÃO, 2007, p. 174).

No grupo de discussão, como veremos na seção seguinte, situamos as experiências narradas individualmente no conjunto de regularidades e pautas explicáveis no contexto sócio-histórico. Desta forma, reconhecemos que os relatos das experiências profissionais desses docentes sobre os impactos das políticas educacionais no cotidiano docente evidenciam a vida da escola socialmente construída. Essa estratégia metodológica – grupo de discussão – permite reorganizar as categorias de análise identificadas nas narrativas individuais – modo acadêmico de pesquisar – (GOODSON, 2004), para organizar descrições interpretativas que contemplem

contextos mais amplos do que os referidos nos horizontes individuais dos colaboradores. Por meio do diálogo, exploramos os sentidos, as afinidades e as diferenças – individuais e coletivas – (CALLEJO, 2001) sobre os impactos das diretrizes políticas no trabalho docente e na vida da escola, produzidas no contexto social da rede municipal de ensino que se constitui campo empírico da pesquisa.

GRUPO DE DISCUSSÃO COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO

A história dos grupos de discussão (KRUEGER, 1991) nos informa que as entrevistas grupais surgiram no final dos anos 1930, quando os cientistas sociais começaram a investigar a relevância das entrevistas individuais não diretivas como instrumento mais adequado para conectar o pesquisador com o contexto dos entrevistados. Esta possibilidade de transladar o foco de atenção do entrevistador para o entrevistado foi inicialmente explorada, até o final dos anos 1940, pela psicologia e pelas ciências sociais.

Dos anos 1950 aos anos 1980 (KRUEGER, 1991) a utilização dos grupos de discussão foi mais intensa em pesquisas de mercado. Weller (2006), ao fazer referência a este mesmo período e a esse tipo de utilização do instrumento, registra que, no caso das pesquisas de *marketing*, o instrumento utilizado era o grupo focal. Instrumento antigo que, em termos da autora, ressurgiu mais recentemente (GATTI, 2005) e continua sendo muito usado em pesquisas da saúde e da educação de desenho exploratório e avaliativo. Os grupos focais são formados (KRUEGER, 1991; CALLEJO, 2001; WELLER, 2006) por pessoas que não se conhecem. As diferenças sociais, econômicas, de formação, de faixa etária não são relevantes e o objetivo é explorar ou submeter à avaliação determinado tema ou produto.

Entretanto, no grupo de discussão essas características são rigorosamente observadas. Ibáñez (1991) chega a afirmar que o rigor dos critérios da formação do grupo é mais determinante que a coordenação da discussão, no que tange à qualidade da informação que se coleta por meio desse instrumento. É, portanto, um processo muito diferente do grupo focal por ter o objetivo de obter informações que permitam compreender o *ethos* dos atores colaboradores, os significados e as representações coletivas sobre o fenômeno investigado.

O marco teórico no qual se inscreve o grupo de discussão como instrumento de pesquisa é extenso e diverso. Weller (2006) identifica a utilização dos grupos de discussão por pesquisadores da Escola de Frankfurt a partir dos anos 1950. Entretanto, afirma a autora, somente no final dos anos 1970 esse instrumento foi objeto de

reflexões teórico-metodológicas ancoradas, sobretudo, no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia. Callejo (2001) faz referência às bases teóricas que fundamentam os grupos de discussão e suas diferenças, colocando ênfase nos acordos de base existentes entre elas e entre alguns autores: a condição grupal, seja ela real (KRUEGER, 1991; MORGAN, 1997; MUCCHIELLI, 1969) ou imaginária – marco psicanalítico – (IBÁÑEZ, 1991), facilita o intercâmbio de posicionamentos entre os participantes. Os atores não necessitam defender argumentos porque estão em uma situação organizada pelo pesquisador para privilegiar a lógica do intercâmbio e, com isso, evidenciar o que há de comum entre eles nos marcos de uma realidade social.

Assim, a utilização do grupo de discussão como instrumento de coleta de informações é adequada para estudos que desejam produzir conhecimento na perspectiva dos atores. Procedimento que significa valorizar as relações e o contexto social, tanto o que existe quanto o que os atores creem que exista. Significa conhecer a percepção dos atores sobre o contexto em que são constituídos, ao mesmo tempo em que o constituem. Possibilita conhecer a intensidade e a profundidade dos significados que os atores conferem à experiência investigada no contexto que a constitui.

No caso da nossa pesquisa, o grupo de discussão tem a peculiar característica de reunir docentes que trabalham na mesma rede municipal. Embora não se conhecessem entre si, todos trabalham na mesma rede, e pela diversidade tipológica representam o conjunto de professores desse contexto. Essas características exigem do pesquisador a habilidade de organizar a discussão do grupo num ambiente flexível, confiável e permissivo quanto à expressividade e ao intercâmbio dos argumentos dos atores. Nesses casos, é muito importante frisar que o grupo de discussão é um instrumento da investigação – que todos precisam conhecer em detalhes desde as primeiras negociações – e não um comitê de avaliação, de planejamento ou de deliberação, nesse caso, sobre as políticas educacionais e seus impactos na dinâmica da organização escolar das unidades desta rede.

Identificamos posicionamentos coletivos do grupo de professores pesquisados, construídos no contexto social das escolas nas quais trabalham e no contexto da rede municipal de ensino. Posicionamentos que, conforme explicamos ao relatar a experiência empírica, na segunda parte deste artigo, passamos a considerar como representações do conjunto de professores que compartilham coletivamente a vida dessas escolas, ao mesmo tempo em que conformam as identidades profissionais individuais e coletivas, neste caso, da rede e de cada uma das escolas.

A principal relevância do grupo de discussão na pesquisa em ciências humanas está em propiciar a

observação e registro de formas de circulação social de discursos fora das situações concretas da vida e conhecer a vinculação social (CALLEJO, 2001) dos atores colaboradores com os objetos, fenômenos ou movimentos estudados. É utilizado nos casos em que o tipo de informação pretendida não poderia ser obtido com outras estratégias metodológicas. Por isso, cabe sempre ao pesquisador perguntar-se: por que e para que, nesta ou naquela pesquisa, devo utilizar o grupo de discussão como instrumento de pesquisa?

Os grupos de discussão produzem evidências qualitativas para a sistematização de conhecimentos sobre atitudes, percepções, opiniões, sentimentos, posicionamentos, entre outras dimensões, dos participantes acerca do objeto de pesquisa em pauta. Trabalham com pessoas cuja homogeneidade é de natureza diretamente vinculada aos propósitos do estudo: profissão, campo de trabalho, gênero, idade, interesses, experiência profissional. Não são organizados para construir consensos (KRUEGER, 1991), mas para proceder ao intercâmbio entre os posicionamentos individuais. No caso da nossa pesquisa, os posicionamentos individuais coletados por meio de narrativas foram retomados no grupo de discussão para identificar os que eram posicionamentos individuais e em que consistiam os posicionamentos comuns sobre o que estávamos pesquisando.

Assim, conforme já mencionamos, as categorias identificadas por nós, denominadas participação, imaginação, alienação, para interpretar e descrever os posicionamentos dos docentes que colaboraram com nosso estudo, foram descritas a partir das evidências observadas no grupo de discussão, considerando os argumentos registrados previamente nas narrativas individuais. Isto é, consideramos fortemente os argumentos que foram privilegiados no intercâmbio grupal, como esses argumentos eram ou não recebidos pelos demais membros do grupo e, sobretudo, os argumentos que foram assumidos como comuns ao grupo de professores que, nos marcos do desenho teórico-metodológico construído, representava o conjunto dos professores da rede investigada.

SOBRE O PROCESSO ANALÍTICO

As pesquisas de desenho qualitativo enfatizam a construção de categorias por meio de processos indutivos de identificação de unidades e núcleos de significado. Assim, as evidências são organizadas, conceituadas e agrupadas em categorias de análise. As categorias, ao contrário das análises quantitativas, não são predeterminadas, mas emergem dos dados coletados. Isso não significa dizer que o conhecimento acumulado pelo campo de saber e a perspectiva teórica em que se situam os investigadores sejam desprezadas no processo

de triangulação e construção das categorias de análise. Esse está implícito, tanto no recorte e reconhecimento do problema de investigação enquanto tal, como em todo processo analítico. Desta forma, concordando com os princípios da Teoria Fundamentada (GLASER; STRAUSS, 1997),¹⁰ entendemos que a pesquisa pode ser adjetivada de qualitativa a partir da forma como desenha e executa o processo analítico dos dados – processo pelo qual produz o conhecimento, a teoria – e não simplesmente pelos instrumentos utilizados para a coleta dos mesmos.

No decorrer do processo analítico, ao tomar a decisão pela categorização das informações coletadas e não pela narração como estrutura para divulgar os resultados, deparamo-nos com o antigo dilema epistemológico das pesquisas antropológicas descrito por Huberman (1998): adotar a perspectiva *emic* (fenomenológica/narrativa)¹¹ ou a perspectiva *etic* (objetivista/paradigmática)? Nesta pesquisa adotamos a análise interpretativa (Teoria Fundamentada) como estratégia metodológica para compreender as construções sociais que dão significado aos fatos narrados pelos professores. Buscamos, como também recomenda Huberman (1998), os temas e sentidos comuns nas narrativas individuais para construir a nossa discussão e a feita em grupo, sem uma interpretação dialogada – narração –, supõe interpretação sobre por que os professores dizem o que dizem. Desde nosso ponto de vista, apresentar as narrativas individuais e deixar de lado o conhecimento das condições de produção destes relatos significa assumir uma posição um tanto positivista de pensar que os dados falam por si mesmos.

Assim, por meio de formas paradigmáticas compatíveis com esse tipo de pesquisa – explicação, comparação e reflexividade –, conferimos relevância às narrativas individuais, no contexto dos objetivos e do problema de investigação que estrutura o projeto de pesquisa e aos argumentos que sustentaram a discussão em grupo. Tivemos, também, o cuidado de evitar a postura ilustrativa (DEMAZIÈRE; DUBAR, 1997), que se limita a fazer uso seletivo das palavras dos atores para comprovar as interpretações dos pesquisadores.

Observando recomendações de Glaser e Strauss (1967), Bolivar (2002) e Eisner (1998), estivemos atentos aos significados conferidos pelos docentes às diretrizes das políticas educacionais que impactam, na perspectiva deles, a dinâmica da organização escolar (BALL, 1989) e o mundo da vida (HABERMAS, 1999) profissional docente no contexto das escolas (McLAREN, 1997) que materializam as experiências narradas. Relatamos decisões e estratégias teórico-metodológicas com riqueza de detalhes porque entendemos que, para manter a pesquisa em educação no campo da pesquisa científica, entre outros requisitos, não podemos renunciar ao rigor na coleta e no processo analítico das evidências empíricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As etnografias, a autoetnografia, a investigação com grupos de discussão, as histórias de vida e a investigação narrativa são desenhos metodológicos recentes que, nos últimos anos, habitam nossas preocupações acadêmicas. Qual o elemento comum desses desenhos metodológicos nas pesquisas em educação? A performatividade narrativa dos atores que protagonizam as tramas educativas e os processos escolares.

Seja relatando um evento significativo de suas experiências ou dando visibilidade à sua biografia pessoal ou profissional ou ainda comentando aspectos importantes de sua cultura, mediante narrativas, os atores sociais acrescentam novos significados e reordenam os múltiplos eventos da experiência que são representados por outra narrativa: a do pesquisador. Trabalho científico que exige cuidados teórico-metodológicos e éticos, de uma parte, para cumprir com os requisitos científicos de produção de conhecimento e, de outra, para incluir na metanarrativa escrita pelo pesquisador, com justiça, os significados e as representações explicitadas nas informações coletadas com os atores colaboradores.

Uma boa pesquisa em educação, retomando a provocação de André (2001) feita há dez anos, é um processo que se constitui, tanto para os pesquisadores quanto para os colaboradores, em experiências significativas de aprendizagem. Os pesquisadores aprendem na experiência investigadora quando, sem assumir uma atitude – corporativa ou etnocêntrica – em relação aos colaboradores, conseguem por meio da razão comunicativa examinar o melhor argumento e revisar seus conceitos, atitudes e procedimentos sobre o que se propuseram a investigar.

Kincheloe (2004), em estudos sobre o rigor e a complexidade da pesquisa em educação, faz uma crítica extensa ao conhecimento unilinear produzido na pesquisa educacional imposta pelos métodos racionalistas e lógicos, que buscam a certeza e a ordem. A dinâmica da vida, do trabalho e das relações humanas é mais complexa do que o conhecimento que os pesquisadores racionalistas produzem. Assim, no contexto da investigação que nos referimos neste artigo, projeto em execução, imprimimos esforços para articular a narrativa e o grupo de discussão na coleta de dados, submetendo-os a processos analíticos indutivos para ir além dessa unidimensionalidade do conhecimento e, assim, estudar impactos de políticas educacionais na dinâmica da organização escolar. Não objetivamos explicitar, nesse artigo, resultados desse ou de outros estudos, mas dar ênfase à articulação de narrativas docentes com grupo de discussão como uma estratégia metodológica adequada para investigar os contornos dinâmicos da realidade social da escola e os

processos pelos quais os docentes conferem sentido a esse cotidiano.

A experiência e os fundamentos que sustentam nossas escolhas teórico-metodológicas na pesquisa, no contexto da escola, e que neste artigo damos visibilidade, corroboram com a contundente crítica de muitos pesquisadores, entre eles Kincheloe (2004), aos modelos tradicionais de produzir conhecimento, em especial aos modelos cartesiano-racionalistas que fragmentam o conhecimento em torno das especificidades disciplinares. O autor argumenta em favor da complexidade dos objetos das ciências humanas e sociais para propor a articulação criativa de conhecimentos, métodos, instrumentos, processos analíticos e discursos para compreender as diferentes faces do mundo social.

Finalizamos argumentando que os dados adquirem sentido por meio da interpretação reflexiva do pesquisador e que os delineamentos teórico-metodológicos são importantíssimos nas pesquisas empíricas reflexivas, nas quais a interpretação em interação com a teoria tem papel central. Isso implica estimular a dialógica teoria e prática, conhecimento e ação, no contexto de uma pesquisa com professores, em escolas e espaço temporal concretos.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. especial, p. 163-185, out. 2007.
- ANDRÉ, Marly. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, s.v., n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela**. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós/Mec, 1989.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOLIVAR, Antonio. La salud de la investigación en organización escolar. **Investigación Educativa y Organización Escolar**, Madrid, Fórum Europeo de Administradores de la Educación, v. 1, n. 54, p. 15-22, enero/feb. 2004.
- _____. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>. Acesso em: 12 out. 2010.
- _____. Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral. In: PEREZ DELGADO, Esteban; MESTRE ESCRIVÁ, Vicenta. **Psicología moral y crecimiento personal**. Su situación en el cambio de siglo. Barcelona: Ariel, 1999. p. 85-101.

- BOURDIEU, Pierre. **La miseria del mundo**. Madrid: Akal, 1999.
- BRUNER, Jerome. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard University, 1986.
- CALLEJO, Javier. **El grupo de discusión**: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel, 2001.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- DEMAZIÈRE, Didier; DUBAR, Claude. **Analyser les entretiens biographiques**. Paris: Nathan, 1997.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvanna. A disciplina e a prática da pesquisa da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvanna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.
- _____. (Ed.). **Strategies of qualitative inquiry**. California: Sage, 2003.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 15, n. 43, p. 148-161, jan./abr. 2010.
- EISNER, Elliot. **El ojo ilustrado**: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- _____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, s.v., n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- GEERTZ, Clifford. **Conocimiento local**: ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós, 1994.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter, 1967.
- GOODSON, Ivor. **El estudio de la vida de los profesores**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- GOODSON, Ivor; SIKES, Patricia. **Life history research in educational settings**: learning from lives. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 2001.
- HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la acción comunicativa, I**. Madrid: Santillana, 1999.
- _____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y posmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.
- HUBERMAN, Michael. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (Comp.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 183-235.
- IBAÑEZ, Jesús. El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica. In: LATIESA, Margarita (Ed.). **El pluralismo metodológico en la investigación social**. Granada: Universidad de Granada, 1991. p. 187-212.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Iber Livro, 2008.
- KINCHELOE, Joe. Redefining rigour and complexity in research. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Rigour and complexity in educational research**: conceptualizing the bricolage. Berkshire, England: Open University Press, 2004. p. 23-49.
- KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Rigour and complexity in educational research**: conceptualizing the bricolage. Berkshire, England: Open University Press, 2004.
- KRUEGER, Richard. **El grupo de discusión**: guía práctica para la investigación aplicada. Traducción de Moisés Martín González. Madrid: Pirámide, 1991.
- LEWIS, Oscar. **Los hijos de Sánchez**. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si numa sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- MORGAN, David. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. California: Sage, 1997.
- MUCCHIELLI, Alex. **La dinámica de grupos**. Madrid: Ibérico Europea, 1969.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. Ed. Campinas: Pontes, 2002.
- RICOEUR, Paul. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999.
- _____. **Tiempo y narración**. México: Siglo XXI, 1995.
- SARASON, Seymour. **El predecible fracaso de las reformas educativas**. Traducción de Àngels Mata. Barcelona: Octaedro, 2003.
- TAPPAN, Mark. Interpretative psychology: stories, circles and understanding lived experience. **Journal of Social Issues**, New York, v. 53, n. 4, p. 645-656, winter 1997.
- WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aporte teórico-metodológico e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.
- WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

NOTAS

¹ A consolidação de grupos, com registro no Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq, que vêm realizando investigações com desenhos teórico-metodológicos autobiográficos ou a partir de histórias de vida, tem justificado, sobretudo a partir de 2004, a realização dos Congressos Internacionais de Pesquisa Autobiográficas em Educação (CIPA),

- edições 2004 (PUCRS), 2006 (UNEB), 2008 (UFRN), 2010(USP), 2012 (PUCRS) e tem ampliado, significativamente, a produção científica e a discussão sobre as pesquisas autorreferentes no campo da educação entre pesquisadores da comunidade científica brasileira.
- ² São exemplos dessas ações as últimas edições da Revista Brasileira de Educação (ANPED) e Educação (PUCRS).
- ³ São exemplos das iniciativas mencionadas a Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e a Revista Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ⁴ A educação física, na taxonomia do CNPq, constitui-se em uma área de conhecimento vinculada à grande área de ciências da saúde, fato que induz um modo de pesquisar e congrega determinados interesses e problemas de investigação. Entretanto, por força do marco legal (Lei 9.394/96), a educação física é um componente obrigatório do currículo escolar e concorre, do mesmo modo que as demais disciplinas curriculares, mediante trabalho do coletivo docente dessa especificidade disciplinar para o êxito do projeto político-pedagógico da escola. Portanto, seus objetos e problemas de conhecimento são de interesse central das ciências da educação, pois quando abordamos problemas relativos à pesquisa em educação física escolar, recursivamente estamos nos referindo a questões relativas à pesquisa em educação e vice-versa.
- ⁵ Em termos de Habermas (1987), a fé da ciência nela mesma, isto é: “[...] a convicção de que não mais podemos entender a ciência como uma forma possível de conhecimento, mas que este deva identificar-se com aquela” (p. 27).
- ⁶ Paul Ricoeur é o filósofo contemporâneo de maior influência para a sustentação do paradigma hermenêutico nas ciências sociais e humanas a partir dos anos 1980. Sua contribuição mais significativa está situada na hermenêutica da condição finita ante a desmesura da razão empenhada não em interpretar, mas em construir soberanamente o mundo e a história. Perante o panorama do domínio da linguagem – décadas de 1960 e 1970 – que as ciências e as pesquisas se encontravam, Ricoeur dedica-se à filosofia da linguagem para tratar das múltiplas funções do significar humano e suas incontáveis relações. Articula a escuta dos símbolos e mitos que, consequentemente, exigem não só interpretação, mas também reflexão. Paul Ricoeur faz apelo à interpretação reflexiva, sobretudo daquilo que permanece duvidoso e revogável, denominando esse exercício de hermenêutico (1999, p. 119-123).
- ⁷ Como exemplo deste movimento nas ciências sociais, Bolivar (2002) registra o seguinte: na sociologia, além da Escola de Chicago nos anos 1930, depois da crise do funcionalismo e do positivismo, se adota uma orientação reflexiva, com muita ênfase nas biografias, cuja principal evidência, no contexto da Associação Internacional de Sociologia, é a instalação do Comitê de Investigação dedicado à “biografia e sociedade”.
- A antropologia, mais incisivamente que as demais ciências sociais, adota o enfoque narrativo para materializar a “cultura como texto”. Em palavras de Geertz (1994), declara-se como “uma ciência interpretativa em busca de significados”, a etnografia assume um estatuto narrativo e os antropólogos assumem a tarefa de “ler” a cultura, esta entendida como texto. Por último, a orientação interpretativa no campo da psicologia social (TAPPAN, 1997) adota a metáfora da “vida como narrativa” e tem no trabalho de Jerome Bruner um dos seus expoentes.
- ⁸ Para Jerome Bruner, a narrativa é uma criação de significados e como tal não está dedicada ao “entendimento científico de proposições comprováveis”. Entretanto, nem o conhecimento comprovado dos empiristas nem as verdades autoevidentes dos racionalistas descrevem os contextos nos quais as pessoas se dedicam a dar sentido às suas experiências. Assim, escutar e analisar narrativas/relatos, por meio do exercício hermenêutico, nos permite chegar com êxito a compreender o cotidiano e as construções dos significados humanos (BRUNER, 1986).
- ⁹ Jürgen Habermas, na Teoria da Ação Comunicativa, em síntese, demonstra que as estruturas simbólicas do mundo da vida são reproduzidas por meio do “agir comunicativo”, que é uma forma de interação pautada pela linguagem. Assim, os conceitos denominados por ele de “diálogo” e de “discurso comunicativo”, presentes na “vida cotidiana” ou no “mundo da vida”, são atos de fala entendidos como livres de coerção. Dessa forma, o “agir comunicativo” de Habermas situa-se num terreno de tensão dialética entre pensamento histórico, saturado de experiências, e pensamento utópico, antecipador (1999, tomos I e II).
- ¹⁰ Enfatiza a qualidade do processo de construção da teoria e não a verificação desta. Reconhece o dado empírico, seja ele em forma de incidente ou de interação social, como fonte da teoria e a análise comparativa como método. Defende a construção de categorias por meio da codificação dos dados, palavra por palavra, linha por linha, parágrafo por parágrafo, até a “saturação teórica”. Reafirma a necessidade de rigor e sistematicidade nas pesquisas qualitativas. Defende o ponto de vista indutivo no processo analítico dos dados para evitar o simples “encaixe” das evidências empíricas em consagrados quadros teóricos tomados por referência pelo pesquisador. Representa um caminho qualitativo fortemente apoiado nos dados empíricos e extremamente vigilante com os perigos do empirismo.
- ¹¹ Bourdieu (1999), organizador da obra intitulada *La miseriadel mundo*, nos brinda com um belo exemplo de trabalho nesta perspectiva ao renunciar a análise dos textos narrativos coletados em 182 entrevistas. O autor organizou, de modo coerente, todo o material e assim o entregou aos leitores para que estes fizessem a análise e a compreensão do texto – democratização da postura hermenêutica. O autor, no final do livro, dedica o capítulo intitulado *Compreender* para explicar os pressupostos epistemológicos que sustentaram a pesquisa.