

A investigação narrativa no âmbito da história oral de ações escolares de ensino e de aprendizagem

ROSÁLIA M. R. DE ARAGÃO

Doutora em Ciências Humanas, livre docente pela Unicamp e pró-reitora de Graduação e Ensino na Umesp

RESUMO

O estudo busca propiciar acesso à epistemologia da investigação narrativa compreendendo-a no âmbito da história oral de ações educativas escolares. O texto é construído – em uma perspectiva da história da educação do presente – de forma tal que possa elucidar o que ocorre em processos, eventos e rotinas escolares dos nossos dias.

Palavras-chave: Investigação narrativa.
Memória de Processos Educativos.
Histórias de Ensino

ABSTRACT

This article aims to contribute to the epistemology of the narrative inquiry, considering it from the point of view of the oral history and school education actions. The text was built –from a perspective of present education history- in such a way that it sheds some light on what occurs in the present days school processes routines and events.

Key words: Narrative inquiry.
Memory of educative process.
Teach history

Tem sido cada vez mais freqüente o uso da investigação narrativa em estudos e pesquisas sobre a experiência humana. De forma tal que, podemos dizer, esta já tem uma longa história intelectual e acadêmica dentro e fora da educação. Dentre as razões que explicam ou justificam, de forma mais convincente, o uso da narrativa na investigação educativa, encontram-se as de CONNELLY e CLANDININ (1995:11) quando ressaltam que “nós – os seres humanos - somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”. Sendo assim, para eles, o estudo da narrativa é o estudo da forma pela qual nós, os seres humanos, experimentamos o mundo. Em outro âmbito, mas neste sentido, RIBEIRO (2000) afirma que “na vida não há fatos, o que há são histórias...”

É dessa idéia geral que decorre uma das proposições atuais definidoras da educação como a ‘construção e re-construção de histórias pessoais e sociais’. Nesta perspectiva, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens não só das histórias dos demais, mas das suas próprias histórias.

Nesse contexto, assumimos ‘narrativa’ como o termo de referência a uma qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e, além disso, como designativo dos padrões de investigação que vão ser utilizados para estudo dessa experiência. De modo geral, tendemos a chamar de ‘história’ ou ‘relato’ ao fenômeno, e de ‘narrativa’ à investigação e à feição final do texto daí resultante. Assim, quando dizemos que nós vivemos ‘vidas relatadas’ e contamos as histórias dessas vidas, precisamos dizer, para explicitar, que os pesquisadores que são ‘investigadores narrativos’ buscam recolher ‘essas vidas’ - com base em *memórias* - para, por sua vez, descrevê-las e contar histórias sobre elas, escrevendo seus relatos de uma tal experiência em uma ‘narrativa’.

É justamente neste sentido que se estabelecem relações várias no âmbito da História Oral como metodologia específica de investigação.

A narrativa ocupa um lugar importante nas mais variadas disciplinas ou campos de saber, talvez porque ‘narrar’ seja inerente ao ser humano, isto é, seja uma estrutura fundamental da experiência humana vivida. Talvez, por isso, apresente uma qualidade holística, uma vez que possibilita a todos nós “a expressão da nossa memória”, isto é, “a expressão da ‘história’ do nosso ponto de vista, do lugar de onde podemos olhar e ver... não só com os olhos mas principalmente com a mente.” (ARAGÃO, 1993:5)

Em decorrência de uma análise em nível macro, nessa perspectiva, CONNELLY e CLANDININ (1995) definem três linhas de investigação, de caráter narrativo, relacionadas entre si, que incidem fundamentalmente sobre o

relato, quais sejam: “a história oral, os contos das crianças e os usos de contos nas experiências linguísticas”, tanto na educação pré-escolar quanto na educação escolar fundamental, média e superior.

Dentre os estudos vários já desenvolvidos nessas vertentes, vale destacar uma versão curricular pouco conhecida ou menos divulgada dessa literatura, que inclui os trabalhos de EGAN (1986) e de JACKSON (1987), advinda da consideração de alguns outros elementos pedagógicos para admitir que “as matérias escolares estão geralmente organizadas na forma de historietas ou de contos.” Nesse sentido, o último autor referido assinala que “mesmo quando a matéria em si não seja ‘uma história’, a lição – ou aula – contém usualmente um grande número de segmentos narrativos”.

Além disso, de outro modo, Egan propôs um modelo que certamente nos estimula a que consideremos as aulas ou as unidades curriculares muito mais como boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objetivos a serem atingidos. Justamente no âmbito dessa concepção, ARAGÃO (Cf. Anais do II ENPEC, 1999) produziu sua comunicação sobre uma investigação narrativa da leitura, na disciplina curricular de Didática das Ciências – intitulada “É para ler, professora?” – quando tratou de relatar investigativamente episódios de leitura discente em sua própria prática docente.

O trabalho de Applebee (1978, *apud* CONNELLY e CLANDININ, 1995: 38), algumas vezes referido como ‘o trabalho do grupo de Cambridge’, incide sobre o “desenvolvimento do currículo” (para o ensino da linguagem) e sobre “métodos de ensino.” De forma semelhante, desenvolve-se o próprio trabalho dos autores referidos sobre currículo, os quais entendem as narrativas idiossincráticas de professores como metáforas das relações de ensino-aprendizagem. Isto porque, como eles próprios assinalam, “entendendo-nos, a nós mesmos e aos nossos alunos, de um ponto de vista educativo, necessitamos entender as pessoas que apresentam narrativas das suas experiências de vida.” Mais ainda, em termos tais que se possa ressaltar a reciprocidade, posto que ‘as narrativas de vida são o contexto no qual se dá sentido às situações escolares.’ Neste âmbito, reitero que a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa, uma vez que se funda na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação.

Os autores por mim considerados e já citados referem-se, de forma destacada, à revisão de EISNER (1982) sobre ‘o estudo educativo da experiência.’ Isto porque este pesquisador relaciona *a narrativa* aos trabalhos de investigadores educacionais de orientação qualitativa que trabalham com *a experiência* em várias áreas do saber, tais como, filosofia, psicologia, teoria crítica, antropologia, bem

como estudos sobre currículos. Acrescentam, ainda, pela sua importância, a revisão procedida por ELBAZ (1983; 1988), relativa aos estudos sobre o pensamento do professor, por esta ter criado um perfil dos enfoques investigativos mais próximos da ‘família dos estudos narrativos’. A maneira como esta autora construiu tal ‘família’, implicou uma revisão acurada de estudos decorrentes de investigações já desenvolvidas sobre ‘o que é pessoal’, em âmbito pedagógico, para evidenciar como tais estudos tinham/têm afinidade com a narrativa.

Uma outra questão importante para Elbaz referida é relativa ao tema da ‘voz’, contudo, a sua principal preocupação é atinente ao ‘relato’, distinguindo-o não só como “um dispositivo metodológico”, mas também como uma “metodologia em si”, ao tempo em que articula a narrativa com inúmeros estudos de educação, os quais – ainda que os seus autores não estejam conscientes de utilizar procedimentos narrativos – apresentam ou transmitem os seus dados em forma de relatos, ou utilizam documentos de histórias participativas como dados efetivos. Nessa visão, podem ser mencionados como trabalhos que estão relacionados com a narrativa, as investigações de SHULMAN sobre ‘professores especialistas’ (1987), os trabalhos de SCHÖN sobre ‘a prática reflexiva’ (1987), os de MUNBY sobre ‘as metáforas dos professores’ (1986) e mesmo o de WILLIS (1990) sobre ‘processos de aprendizagem da cultura contra-escolar de trabalhadores’, dentre outros.

Além disso, registra-se na literatura pertinente uma grande quantidade de estudos sobre educação que têm qualidades narrativas e que são chamados de *relatos de professores* e de *relatos sobre professores*, em referência ao relato ser de *primeira* ou de *segunda mão*, escritos por professores ou por outras pessoas, mas que, seguramente, tratam de aspectos relacionados a professores, alunos, aulas e... escolas! Dentre esses, merece destaque, ao meu ver, o trabalho intitulado *A Vida nas Aulas*, de JACKSON (1968), já referido, que tem um papel pioneiro e, sem dúvida, sobremaneira significativo no que concerne à literatura do gênero.

Várias possibilidades de investigação em uma perspectiva narrativa nos estudos sobre educação serão por mim consideradas, em função das minhas experiências quer como orientadora de trabalhos/pesquisas narrativas, em nível de pós-graduação, quer como pesquisadora-narrativa em ação, no curso de minha própria prática pedagógica.

PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO NARRATIVA:

EPISÓDIO I

- Uma experiência pessoal minha, em nível universitário, como ‘professora de Didática das Ciências’, possibilita ilustrar um tipo de coleta de dados advinda

da minha prática docente usual, cotidiana. É interessante observar, desde o início, que esta, bem como as várias modalidades de 'coleta de dados' – na ou para uma narrativa – geralmente é (são) passível(is) de combinação e de articulação com outras modalidades. Neste caso, as minhas anotações de/em 'diário de campo' desta experiência, relativa à *história de minha prática usual de ensino*, se deram em concomitância com gravações em 'áudio' de cada uma das aulas por mim ministradas para a turma de alunos sob enfoque. Sendo assim, as anotações em pauta passam a estar muito mais restritas a aspectos não passíveis de verbalização, ou de registro pelo gravador, que dizem respeito, geralmente, à observação do clima de sala de aula, de expressões corporais ou faciais dos alunos, a anotações da lousa ou de cadernos dos alunos, à interação sinalizada entre eles, à conduta de grupos localizados, a entonações expressas com reforço 'mímico' do professor ou dos próprios alunos, a pensamentos e sentimentos docentes no curso do processo de ensino e de aprendizagem, dentre outras. Vejamos algumas das minhas notações nesse âmbito:

... Meus alunos sempre parecem extremamente surpresos quando eu uso qualquer expressão de pouca consideração – e mesmo de subestimação – de 'regras meramente burocráticas ou técnicas' que estão, geralmente, relacionadas ao poder docente no ensino tal como ocorre em sala de aula. Alguns se entreolham arregalando os olhos, ou com trejeitos de boca e de expressão fisionômica, denotando dificuldade de compreensão ou grande estranheza... Foi o que aconteceu quando eu lhes disse que eles deveriam me entregar o trabalho que estava sendo proposto, no tempo estimado por eles mesmos; eles que decidissem a data de entrega em função da situação de cada um, para que eu pudesse assegurar certas condições para uma realização tranquila, sem corre-corre... Contudo, eu precisava ter idéia do 'prazo mínimo' possível do seu (deles) ponto de vista, e do 'prazo máximo', para eu me organizar, uma vez que eu precisaria de – pelo menos – três dias para leitura, antes da data estipulada para a entrega de notas ao serviço de controle acadêmico... e não gostaria de atrasar. A surpresa foi tanta, que eles terminaram por me dizer o quanto é/era 'incrível', para eles, ver como uma professora 'doutora' pode 'abrir mão' de sua conveniência, e até de sua autoridade, em benefício dos seus alunos... Não pareciam se convencer da minha argumentação quando eu retruquei que não estava, no caso, 'abrindo mão de nada', permanecia com a minha

conveniência e com a minha autoridade docente nos mesmos termos em que eu sempre busquei mantê-las...nos termos em que estas sempre se mantiveram...A diferença de minha atitude para as atitudes docentes usuais, é que eu utilizava 'critérios pedagógicos', isto é, os meus critérios eram intencionalmente pedagógicos por poder fazê-los crescerem apenas por tomar conhecimento deles como norteadores de suas ações e deles efetivamente partilharem...Declarei não acreditar que eles não entendessem que "nós estávamos do mesmo lado e não em lados antagônicos ou diferentes... que a nossa interação possibilitava uma construção cognitiva conjunta, colaborativa..." (Notas de meu 'Diário de Campo' de set./1997)

EPISÓDIO II

• Na investigação da minha prática pedagógica por uma outra professora – em situação semelhante à relatada anteriormente, mas com outra turma de alunos – as anotações por ela procedidas nesta modalidade foram articuladas com 'entrevistas' realizadas comigo, enquanto professora, logo após o término da aula ou, no mais tardar, no dia seguinte, para não perdermos o "calor do episódio" – destacado pela professora referida nas anotações do seu diário de campo – que eram também relativas a questões pedagógicas e até mesmo a 'curiosidades pedagógicas investigativas' tais como "por que você fez ou disse isso ou aquilo..." (CARNIATTO,1999) Daí, advém uma relação com a prática pedagógica observada – cerne da narrativa encetada pela professora-autora referida – registrada nas suas 'anotações em diário de campo das minhas aulas'. Por tratar-se de minha prática de ensino intencionalmente redimensionada naquele momento, em termos tais que gerava diferenciação contundente do ensino usual caracteristicamente autoritário, a 'confusão', que se estabelecia para o observador, era desde o início relativa ao que consistia em uma nova/outra 'prática de ensino interativo' tendo em vista a construção do conhecimento pelos alunos.

Algumas anotações do diário de campo de CARNIATTO (1999:17) registram seus pensamentos em termos como os seguintes:

... Neste dia, reiniciar-se-ão as aulas da disciplina de Didática Geral, que a Professora, segundo disse, abordará como Didática das Ciências/Biologia. O que eles [os alunos] esperam de uma disciplina dessa natureza? Muito provavelmente, tal relação em nada vai mudar a credibilidade inicial da Didática para a turma. ... A propósito de proposições provocativas de alunos, dirigidas

de modo geral à classe, mas que, certamente, tinha como objetivo provocar a Professora - que estava entrando na sala de aula acompanhada de duas monitoras - destaque a fala de um aluno que, logo à entrada da Professora na sala de aula, disse alto para que todos o ouvissem, marcando o ritmo da observação pretensamente em rima: "Graças a Deus... eu sempre disse... que didática não existe!" (...) De forma clara, manifestando, talvez, compreensão, em função de reflexões como essas que, certamente, já fizera, em resposta ao aluno a Professora concorda que "na maior parte das situações de ensino, a didática não existe; ele [o aluno] tem plena razão." [E a provocação se tornou o 'tema da aula' na perspectiva desejada de ensino interativo... de forma altamente motivadora para todos].

EPISÓDIO III

- Um outro instrumento de coleta de dados usado com grande frequência na investigação narrativa é a *entrevista* em qualquer das seguintes feições: estruturada, 'não' ou 'semi' estruturada. As entrevistas – que constituem este terceiro Episódio que desejo focar - são realizadas pelo investigador com os sujeitos participantes da pesquisa, e gravadas pelo menos em 'áudio'. *As falas* das gravações são transcritas e, em função destas, outros/novos encontros são preparados para facilitar a discussão subsequente. Ao final, as entrevistas escritas e reescritas se convertem em 'documentos' imprescindíveis à investigação no curso da narrativa. Nestes termos, há exemplos de entrevistas, que são passíveis de destaque, em processos de investigação narrativa. GONÇALVES (2000:35), por exemplo, adotou como instrumento efetivo de coleta de dados as 'entrevistas não estruturadas' para possibilitar estabelecer as múltiplas relações que certamente a sua narrativa exigiria por tratar da reconstituição de histórias vividas/compartilhadas por ela com os participantes da pesquisa, tendo em vista objetivos de pesquisa. Escreveu a autora que a sua

"abordagem metodológica de pesquisa parece possibilitar estabelecer as múltiplas relações que, certamente, o estudo está a exigir, dando voz aos atores daquele processo em análise, reconstituindo com ela [enquanto pesquisadora] histórias decorrentes da vida daqueles professores, que são personagens da história do ensino e da formação de professores de Ciências no seu Estado natal..."

Os entrevistados – no âmbito dessa investigação narrativa - participaram dessa história de modos diferentes, conforme o seu tempo de formados, a sua história de vida... Cada um a seu modo vibra com o que construiu... Alguns se

sentindo, provavelmente, mais ou menos autores do que outros...

...Os professores entrevistados e eu participamos de uma experiência comum... Portanto, tanto eles quanto eu, como pesquisadora, temos voz na pesquisa. Como sói acontecer 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 alguma motivação para isso. Mas aqui, a voz do pesquisador não procura ser a que categoriza, a que molda, mas a que organiza, expõe, interpreta, discute, buscando contrapontos à prática efetivada e evidenciada nas vozes dos participantes, em literaturas várias sobre práticas similares e sobre princípios teóricos que as sustentam.

CHAVES (2000) explicita, de outra forma, esse mesmo propósito quando diz, em vários excertos:

“... a narração harmoniza-se duplamente: com minha intenção de contar, relatar o experienciado, e com o meu propósito de elucidar percursos e percalços que constituem a trajetória de processos de investigação. (...) Propósito ... ao qual o potencial educativo do texto narrativo vem se coadunar, uma vez que ‘as histórias funcionam como argumentos com os quais aprendemos algo essencialmente humano compreendendo uma vida concreta ou uma comunidade particular tal como são vividas’... São momentos relatados da ‘vida’/experiência ‘concreta’ de nossa ‘comunidade’/grupo de formadores, no curso de formação de professores de ciências sob análise, que constituem as fontes de onde obtive o material empírico a partir do qual construí os ‘dados’ que figuram nesta tese. (...) Assim, as vozes dos sujeitos, que construíram o processo de formação de professores que vivenciei e do qual fui igualmente artífice, foram obtidas basicamente nas ‘reuniões’ de planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelo grupo de formadores, em ‘entrevistas’ com membros do grupo de formadores, em ‘materiais’ (roteiros e projetos) produzidos pelo grupo de formadores e em ‘notas de campo’ que produzi durante o processo de formação investigado”. (Os grifos são meus)

Uma das questões preliminares que se põe em relação à investigação narrativa como processo é ‘como se toma a decisão de envolvimento em uma situação de

campo', no confronto mesmo com a pesquisa em educação. Isto já manifesta, de início, que tal situação não implica uma simples questão de escolha, de uma mera opção por preferência pessoal ou acadêmica, mas essa tomada de decisão é vista como uma *questão ética* que tem a ver com os princípios que estejam envolvidos tanto nas responsabilidades dos investigadores quanto dos sujeitos participantes da investigação. Em termos mais específicos, o processo de tomada de decisão é um tipo de 'negociação de entrada no campo de pesquisa' e, por isso mesmo, é visto como uma discussão preliminar sobre uma unidade narrativa compartilhada, uma unidade narrativa interativa. CLANDININ e CONNELLY (1988: 281) expressam seu ponto de vista a esse respeito nos seguintes termos:

"Podemos demonstrar que ter êxito na negociação e na aplicação de princípios [comuns] não garantem por si sós um estudo frutífero. A razão, naturalmente, é que a investigação colaborativa constitui uma relação. Na vida cotidiana, por exemplo, a idéia de amizade implica a existência de algo que é compartilhado: a interpretação de duas ou mais esferas pessoais de experiências. Um mero contacto é [apenas] reconhecimento, não amizade. O mesmo se pode dizer da investigação colaborativa enquanto requer uma relação intensa, análoga à amizade. Assim, 'as relações se estabelecem', como assinala MacIntyre (1981), 'através das unidades narrativas de nossas vidas'."

Enfatizam, dessa forma, esses autores, que a 'opção' pela investigação narrativa transcurre/ocorre no âmbito de uma relação entre os investigadores e os sujeitos da investigação, construída como uma 'unidade de atenção mutuamente inclusiva em âmbito comunitário' (designada pela expressão inglesa *'caring community'*). Além disso, assinalam com NODDINGS (1986) que – "como na investigação sobre ensino se presta muito pouca atenção, na atualidade, aos assuntos referentes à comunidade e à 'colegialidade' – essa investigação [colaborativa/narrativa] deveria ser interpretada e construída como uma investigação para o ensino," 'uma investigação do ensino'. Isto porque se enfatiza, continuamente, a natureza colaborativa do processo de investigação, considerando que todos os participantes se vêem como membros de uma comunidade que tem valor para eles próprios – investigadores e sujeitos da investigação – para a teoria e para a prática, como pode ocorrer em situações de ensino, em aulas.

Ainda nesse sentido, vários dos autores ora enfocados destacam a contribuição de HOGAN (1988), quando este se pronuncia sobre as relações na investigação narrativa, de forma similar, ao dizer que

“as relações [interativas] nas quais se aprimoram ou se fortalecem as próprias disposições e capacidades (referidas como ‘empowering relationships’) [geralmente] se desenvolvem com o tempo; e [é preciso assinalar] leva tempo para os participantes reconhecerem o valor que subjaz a essas relações. Tais relações implicam sentimentos de articulação que se desenvolvem em situações de igualdade, atenção mútua, bem como de propósitos e intenções compartilhados.”

Assim, são destacados os elementos considerados relevantes na relação de investigação: ‘a igualdade entre os participantes, a situação de atenção mútua e os sentimentos de envolvimento, de associação’. Dentre estes, ao meu ver, um certo sentido de igualdade entre os participantes é particularmente importante na investigação narrativa. Contudo, o(s) sujeito(s) da investigação – que durante muito tempo foi(ram) mantido(s) em silêncio como reles ‘objeto(s) de estudo’ – ou mesmo o próprio investigador – pode(m) não se ver com voz própria no processo de investigação e, dessa forma, muitas vezes, sentir-se desanimado(s) e desautorizado(s) a contar sua(s) história(s) por, de alguma forma, passar(em) a se sentir desigual(is), inferior(es).

Vale reiterar que se destaca efetivamente a necessidade de ‘tempo’, de ‘relação’, de ‘espaço’ e de ‘voz’, quando se estabelece a ‘relação de colaboração’, uma relação na qual tanto o investigador quanto os sujeitos participantes ‘têm VOZ’, no sentido que BRITZMAN (citado por CONNELLY e CLANDININ, 1995: 20) aponta, qual seja: ‘a voz’

“é o sentido que reside no indivíduo e que lhe permite participar de uma comunidade...A luta pela voz começa quando uma pessoa tenta comunicar sentido a alguém. Parte desse processo inclui encontrar as palavras, falar por si mesmo e sentir-se ouvido por outros... A voz sugere relações: (1) a relação do indivíduo com o sentido de sua experiência (e portanto com a linguagem), e (2) a relação do indivíduo com o outro, já que a compreensão é um processo social.” (Tradução livre de minha autoria)

Por tudo isso, ao começarmos um processo de investigação narrativa, torna-se particularmente importante que todos os participantes tenham voz dentro da relação colaborativa. Para que isso possa efetivar-se, é preciso, como assinala ELBOW (1986), que se assuma um ‘*jogo de crença*’, quer dizer, é preciso supor uma forma de

trabalhar no interior de uma relação que exige conhecimento articulado, de uma relação na qual ‘aquele que conhece está pessoalmente unido ao conhecido’. Nestes termos, torna-se imprescindível ressaltar que o ‘*jogo de crença*’ implica uma forma de conhecimento que se centra em um processo de auto-inserção na história do outro como uma forma de conhecer essa história e, ao mesmo tempo, como uma maneira de ‘*dar voz ao outro*’. ELBOW acentua a natureza colaborativa desse “jogo” quando explicita que o “‘jogo de crença’... é essencialmente cooperativo ou participativo. Seu acontecimento central é o ato de alguém poder entrar no pensamento ou na percepção de um outro... alguém.”

Podemos, em função das considerações tecidas até agora, afirmar que ‘a investigação narrativa é deflagrada pela história do outro’, na forma incidente à *história oral*. Isto quer dizer que é fundamental que o investigador *escute primeiro a história do sujeito participante da investigação* e que seja esse sujeito quem primeiro conta a sua história. Contudo, isto não quer dizer que o investigador deva permanecer em silêncio durante o processo de investigação... Quer dizer que se dá o tempo e se abre o espaço necessários para que aquele - que permaneceu mais tempo em silêncio ou jamais teve voz - possa contar a sua história de forma tal que esta venha assumir a ‘autoridade do dizer’ e a ‘validade de verossimilhança’ que geralmente os relatos de pesquisa buscam apresentar.

O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO NARRATIVA: ALGUNS ASPECTOS VIVENCIAIS

Assumirmo-nos como investigadores narrativos e sermos capazes de ver e de descrever relatos - histórias - das ações diárias de professores, de alunos e de administradores escolares, dentre outros, requer habilidade mental em termos de certa ‘versatilidade para olhar (e ver)’, como também ‘para dizer’, por parte de quem investiga. À medida que se intensifica a tecitura, ou a ‘*trama*’, por que se vão contando e recontando histórias, nesse processo, são estabelecidos, se ajustam e reajustam, os aspectos *vários, temporais, sociais e culturais*.

Por aspectos como esses, que são ressaltados, é que posso afirmar que tornamo-nos investigadores narrativos mais eficientes quando buscamos narrar - estruturando, sistematizando - as histórias da nossa prática pedagógica, das nossas interações docentes que são partilhadas com os alunos, os episódios de nossas aulas, implicando nós próprios e os alunos e/ou os alunos entre si, nuances e matizes do conteúdo/conhecimento que está/estava sendo tratado nas interações, bem como confrontos interessantes de pré-concepções individuais em relação a conceitos científicos estabelecidos. Por isso, ‘os professores-pesquisadores, ao meu ver, são sobretudo investigadores narrativos.’

Em minha experiência pessoal, estruturei histórias várias, ao buscar narrar ações partilhadas de “aulas de Didática”, por exemplo, no processo da formação inicial de professores das Ciências. Tais ações, no curso da narrativa, assumem algumas vezes conotações maiêuticas (dialógicas), sobremaneira interessantes. Nesses casos, como posso concluir, torna-se imprescindível a ‘voz do aluno’ nas várias interações para que eu possa – enquanto investigadora narrativa - constituir e lidar com a ‘história do ponto de vista do aluno’, do seu pensamento, dos seus procedimentos, de suas atitudes.

Nas áreas teórico-práticas da educação – e em outras das ciências sociais – a investigação narrativa é uma forma de ‘narrativa empírica’, em que os dados empíricos são centrais para o trabalho investigativo. Mesmo assim, parece inevitável que a *interpretação* se torne ‘intrínseca’ ao processo de coleta de dados. Contudo, tal situação se dá longe de significar uma aproximação indesejável da narrativa de um plano de ficção, ainda que a linguagem da narrativa possa assumir um nível de requinte e de sofisticação lingüísticos que expresse certos ‘matizes’ considerados literários ou poéticos, contudo ditos sobremaneira desejáveis ou mesmo imprescindíveis.

Em situações de orientação metodológica de pesquisa em educação, costumo dizer aos pós-graduandos, meus alunos, que visam formar-se em pesquisa, que um dos requisitos pessoais para se poder ser um ‘bom’ investigador narrativo em educação implica, sem dúvida, ‘domínio efetivo de linguagem(ns) em termos especialmente da elaboração diferenciada, ou mesmo requintada, das palavras em construções lingüísticas as mais eloqüentes, as mais expressivas para o caso ou relato que está sendo tratado.’

Por outro lado, vários ‘procedimentos de coleta de dados’ são passíveis de adoção conjunta, nesta abordagem de pesquisa, posto que o investigador e o sujeito da investigação trabalham juntos em uma relação de colaboração, já referida. Os dados podem ser coletados, por exemplo, em forma de anotações em um ‘diário de campo’ da experiência partilhada, ou de ‘notas pessoais’, de ‘transcrições de entrevistas’, de ‘observações’ de outras pessoas, de ‘escritos autobiográficos, bem como de outras e várias ações, tais como, ‘escrever cartas, contar casos...’

Além disso, coletam-se dados também através de documentos diversos, dentre os quais, planos de ensino/de curso/de aula, boletins, atas ou quaisquer registros oficiais, tanto quanto de outros materiais escritos como regulamentos, regimentos, estatutos, normas. Tornam-se, ainda, dados preciosos, muitas vezes, a expressão de princípios, de imagens, de metáforas e de filosofias pessoais.

Enfim, na perspectiva de coleta de dados, bem como do tipo, da natureza e/ou da qualidade dos dados, torna-se imprescindível compreender a importância (1) *da construção do documento histórico no qual se funda a narrativa* e (2) *‘da narrativa em*

termos de totalidade, em uma feição final.' Vale explicitar que 'o sentido de totalidade é algo que se constrói' graças a uma fonte de dados rica, cuidadosamente elaborada como documento, de forma tal que possa enfatizar particularidades e características da vida, a partir das quais se possam criar relatos ou histórias com a força de expressão desejável em qualquer investigação, mas especialmente na investigação em educação.

Precisamos ter presente, em qualquer caso, que a investigação narrativa é um processo de colaboração que incide sobre uma 'explic(it)ação e uma re-explic(it)ação de histórias', mutuamente inclusivas, à medida que a investigação se desenvolve. No início de um processo compartilhado de investigação, o investigador precisa estar consciente desta 'partilha', isto é, de estar construindo uma relação em que ambas as vozes (do investigador e do sujeito da investigação), ou as várias vozes (do investigador e dos sujeitos da investigação) possam ser ouvidas. É isto que significa 'viver a história compartilhada' na investigação narrativa, na perspectiva de construção mútua da relação de investigação, 'uma relação em que tanto o investigador quanto o sujeito da investigação se sentem imbricados, ligados, associados pelos seus relatos e por suas vozes ao contarem suas histórias'.

Posso ressaltar, ao final, que a importância desta linha de pesquisa para a educação reside no que ela propicia por constituir-se em um tipo de abordagem de idéias teóricas e teórico-práticas sobre a natureza da vida humana que pode ser usada na experiência educativa, enquanto experiência 'vívida' no âmbito da 'história oral como história do presente'.

Por essas razões, considero pedagogicamente relevante dar a público tais contribuições em uma perspectiva de 'explicitação para reflexão' de/sobre vários aspectos, não só metodológicos mas, principalmente, epistemológicos da investigação narrativa histórica de ações/processos educativos escolares.

BIBLIOGRAFIA

- ARAGÃO, R. M. R. de. 'Reflexões sobre ensino, aprendizagem, conhecimento...'. in: *Revista de Ciência & Tecnologia*. Piracicaba: Unimep, Ano 2, N° 3, Julho/1993.
- _____. 'É para ler professora? Investigando a leitura na didática das ciências', in: *Anais do II ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Valinhos: 1999.
- CARNIATTO, I. "A formação inicial do sujeito professor – Investigação narrativa na prática do ensino da didática das ciências/biologia". Dissertação de mestrado. Piracicaba: FE/Unimep, 1999.
- CHAVES, S. N. "A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir." Tese de doutorado. Campinas: FE/Unicamp, 2000.

- CLANDININ, F. M. & CONNELLY, F. M. 'Studying teachers' knowledge of classrooms. Collaborative research, ethics and the negotiation of narrative', *in: The Journal of Education Thought*, 22, 269-282, 1988.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. 'Relatos de experiencia e investigación narrativa', *in: LARROSA, J. et alii. DÉJAME QUE TE CUENTE – Ensayos Sobre Narrativa y Educación*. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.
- EGAN, K. *Teaching as Story Telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary Schools*. London: Althouse Press, 1986.
- EISNER, E. W. *Cognition and Curriculum. A Basis for Deciding what to Teach*. New York: Longman, 1982.
- ELBAZ, F. *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm, 1983.
- ELBAZ, F. 'Knowledge and discourse. The evolution of research on teacher thinking'. Paper apresentado na Conference of the International Study Association of Teacher Thinking. University of Nottingham, 1988.
- ELBOW, P. *Embracing Contraries. Explorations in Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- GONÇALVES, T. V. O. "Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença". Tese de doutorado. Campinas: FE/Unicamp, 2000.
- HOGAN, P. "A community of teachers researchers. A story of empowerment and voice." Manuscrito não publicado. University of Calgary, 1988.
- JACKSON, P. W. "On the place of narration on teaching", *in: D. Berliner & B. Rosenshine (eds.) Talks to teachers*. New York: Random House, 1987.
- JACKSON, P. W. *Life in Classrooms*. Chiacago: Holt, Hinehart & Winston, 1968.
- MUNBY, H. 'Metaphor in the thinking of teachers'. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 197-209, 1986.
- NODDINGS, N. 'Fidelity in teaching, teacher education, ando research for teaching'. *Harvard Educational Review*, 56, 496-510, 1986.
- RIBEIRO, J. U. Entrevista. Espaço Aberto – GloboNews, 2000.
- SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHULMAN, L. S. 'Knowledge and teaching. Foundations of the new reform'. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22, 1987.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser Trabalhador – Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.