

## COMPREENDENDO A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA DE AÇÕES ESCOLARES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ARAGÃO, Rosália M. R. de – PPGE-UMESP

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora:. Não contou com financiamento

Tem sido cada vez mais freqüente o uso da investigação narrativa em estudos e pesquisas sobre a experiência humana. De forma tal que, é possível 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 relatáveis*. 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**’ (a) como o termo de referência a uma qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e, além disso, (b) como designativo dos padrões de investigação que vão ser utilizados para estudo da experiência. Vale lembrar com Larrosa (1998) que *a experiência é irrepitível porque nela há sempre incerteza, uma vez que seu resultado é sempre imprevisível; experiência é percurso e neste há risco, perigo, justamente porque imprevisível*.

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 relatáveis’ 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 experiências várias em **narrativas**. Neste sentido, Larrosa (1996:417) nos alerta que *a reconstrução e a interpretação do passado* - com base na memória do meu ponto de vista - *é um fazer valer o passado para o presente*. Trata-se, pois, de *uma conversão do passado em um acontecimento do presente*. **Só assim é verdadeira** [ou significativa] **a experiência vivida**. E mais, *a interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos, às nossas ações, ao que fazemos com consciência do porque fazemos*.

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). Ainda Larrosa (1996:472-3) tem ajudado a explicitar para que possamos entender que *a reconstrução do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história é fundamentalmente um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar, matizar ou dar cor a histórias, de contrapor umas às outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam, posto que já se acham constituídos neste gigantesco caldeirão de histórias que é a cultura*.

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 lingüísticas*, passíveis de consideração 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), que advêm 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 que 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 (*Op. Cit.*) 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, simplesmente, como conjuntos de objetivos a serem atingidos. Justamente no âmbito dessa concepção, Aragão (1999) produziu comunicação didático-científica 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, em referência, 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 de professores e alunos em aulas são contextos nos quais 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 escolar e da educação.

Os autores por mim considerados e já citados referem-se, de forma destacada, à revisão de Eisner (1980) 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 currículo. Acrescentam, ainda, pela sua importância, a revisão procedida por Elbaz (1983; 1988), relativa aos estudos sobre o pensamento do professor<sup>1</sup>, por esta ter criado um perfil dos

---

<sup>1</sup> Neste âmbito, Ricardo Gauche (da UNB) desenvolveu a sua dissertação de Mestrado na UNICAMP (1989), intitulada ‘*Pensamento e Ação de um Professor de Química*’, sob a minha responsabilidade de orientação.

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 ainda 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 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 ordem*, 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 são 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. É o que busco explicitar nos episódios apresentados a seguir.

## **A EPISTEMOLOGIA E A POÉTICA DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA:**

- **Episódio I : Uma história de critérios pedagógicos na prática efetiva de ensino**

◆ Uma experiência docente pessoal, em nível universitário, como ‘professora de Didática das Ciências’, possibilita ilustrar um tipo de coleta de dados e de narrativa investigativa advindos da minha prática usual de ensino. É interessante observar, desde o início, que esta, bem como outras ‘modalidades de coleta de dados’ - na ou para uma narrativa - geralmente é (são) passível(is) de combinação e de articulação com modalidades várias. Neste caso, as minhas anotações no ‘*diário de campo*’ desta experiência - relativa à *história de minha prática usual de ensino como professora de Didática* - 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 que configuram meu relato 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 são continuamente usadas em nome da ‘organização de processos pedagógicos’ e 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 quer dificuldade de compreensão quer grande estranheza... Foi o que aconteceu quando eu lhes disse que eles deveriam me entregar o trabalho que estava sendo por mim proposto, em um tempo estimado por eles mesmos; cada um que **decidisse a data de entrega do seu trabalho, em função da sua situação de disponibilidade pessoal**, para que eu pudesse assegurar certas condições para uma realização tranqüila, da parte deles, sem corre-corre... Contudo, eu precisava ter idéia do ‘prazo mínimo’ possível do seu*

*(deles, de cada um) 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 entre a minha atitude e a minha posição e as atitudes e posições docentes usuais, é que eu utilizava deliberadamente '**critérios pedagógicos**' para fundar ou orientar a minha ação, isto é, os meus critérios eram intencionalmente pedagógicos na medida que tinham 'o poder' de fazê-los crescer apenas por tomar conhecimento da possibilidade de realização de tais critérios como norteadores de suas ações e destes efetivamente partilharem, preparando-se decididamente para mudanças posteriores da sua ação pedagógica quando professores, uma vez que haviam partilhado ou **havia** **vivido esta experiência**... Declarei não acreditar que eles não entendessem que "nós estávamos do mesmo lado e não em lados antagônicos ou diferentes... e que a nossa interação possibilitava uma construção cognitiva conjunta, colaborativa... de ensino e de aprendizagem". (Notas de meu 'Diário de Campo' de Set/1997).*

- **Episódio II : A propósito de proposições provocativas de alunos**

◆ 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". Essas anotações foram destacadas pela professora

referida do seu diário de campo e eram também relativas a questões pedagógicas e até mesmo a ‘curiosidades pedagógicas investigativas’ - como eu costumava me referir a elas - dado o interesse que sempre emergia de explicitar “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 – registrada, como mencionei, nas suas ‘anotações em diário de campo das minhas aulas de Didática’. Por tratar-se de minha prática de ensino intencionalmente diferenciada naquele momento - em termos tais que gerava distinção clara do ensino tradicional usual e caracteristicamente autoritário – uma certa ‘confusão’ se estabelecia para o observador, desde o início, relativa ao que consistia uma **nova/outra prática de ensino interativo** tendo em vista a construção efetiva do conhecimento pelos alunos em aulas.

Algumas anotações do diário de campo de Carniatto (1999:17) registram seus pensamentos em termos passíveis de análise 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 ... que é praticamente zero. ... A propósito de proposições provocativas de alunos, dirigidas de modo geral à classe, mas que, certamente, tinha como objetivo claro provocar a Professora - que estava entrando na sala de aula acompanhada de duas monitoras - destaco 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 durante quando da ‘entrada docente triunfal de primeira aula’: “Graças a Deus... eu sempre disse... que didática não existe!” (...) De forma clara, manifestando, talvez, compreensão, em função de reflexões que, certamente, já fizera, em resposta ao aluno a Professora concorda que “na maior parte das situações de ensino, a didática não existe ou parece não existir... E, dirigindo-se ao grupo maior de alunos da classe que já se formara, assinalou que ele [o aluno] tem plena razão”. A provocação se tornou o ‘tema da aula’ na perspectiva desejada de ensino interativo... de forma altamente motivadora para todos... [A partir daí , os alunos começaram a ver ‘esta didática’ com outros olhos... E passou a ser freqüente*

a qualificação das ações didáticas, de forma distintiva – ‘a nossa didática’, ‘esta didática da professora’ – assumindo o sentido diferenciado que estavam construindo a respeito das ações teórico-metodológicas e epistemológicas de ensino ].

- **Episódio III : O Sentido da partilha investigativa-narrativa das vozes no relato**

◆ Um 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 o cerne deste terceiro Episódio que desejo enfatizar - 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)<sup>2</sup>, 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...*[Paráfrase minha da narrativa da pesquisadora].

Os entrevistados – no âmbito dessa investigação narrativa - participaram desta 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,

---

<sup>2</sup> Tais dados são atinentes à tese de doutorado defendida na FE/UNICAMP em 2000, intitulada *Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da diferença* desenvolvida sob a minha responsabilidade de orientação.



mais ou menos autores do que outros... Vale atentar para excertos do relato construído nos seguintes termos:

*...Os professores entrevistados e eu participamos de uma experiência comum... Portanto, tanto eles – como sujeitos - 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, bem como sobre princípios teóricos que as sustentam.*

Chaves (2000)<sup>3</sup> explicita, de outra forma, esse mesmo propósito, em episódio correlato, quando diz :

*... 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 as quais aprendemos algo essencialmente humano compreendendo uma vida concreta ou uma comunidade particular tal como vivida”... 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)***

---

<sup>3</sup> Tais referências, por sua vez, são referentes à tese de doutorado da Autora, defendida na FE/UNICAMP, em 2000, intitulada *A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir*, desenvolvida sob a minha responsabilidade de orientação.

*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:

*Pudemos 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 quotidiana, 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 transcorre/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 ensino, uma investigação do ensino***. Isto porque se enfatiza,

continuadamente, 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(foram) 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(em)-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.*

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 este 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 necessário 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.

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 de ações escolares de ensino e de aprendizagem são, ao meu ver, sobretudo, investigadores narrativos.**

Enfim, na perspectiva quer de coleta de dados quer 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 focar 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.

É preciso 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, teórico-práticas e práticas sobre a natureza da vida humana – enquanto ‘vívda’ – que pode ser usada na experiência educativa, também enquanto experiência ‘vívda’, no âmbito da **história oral como história do presente**. Por essas razões, considero pedagogicamente relevantes dar a público tais contribuições em uma perspectiva de **explicitação para reflexão** de/sobre vários aspectos, não só metodológicos mas, principalmente, epistemológicos e poéticos da investigação narrativa histórica de ações/processos educativos escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, R. M. R. de. 'Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem, Conhecimento...' In: *Revista de Ciência & Tecnologia*. Piracicaba-SP : Editora UNIMEP, Ano 2, Nº 3, Julho/1993.

ARAGÃO, R. M. R. de. 'É para ler Professora? Investigando a leitura na Didática das Ciências'. *Anais do II ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Valinhos-SP, 1999.

BERK, L. 'Education in lives : Biographic narrative in the study of educational outcomes'. In : *The Journal of Curriculum Theorizing*, 2, 88-153, 1980.

CARR, D. *Time, narrative and history*. Bloomington. Indiana : Indiana University Press, 1986.

CARNIATTO, I. *A formação inicial do sujeito professor – Investigação narrativa na prática do ensino da didática das ciências/biologia*. Piracicaba-SP : FE/UNIMEP, 1999. (Dissertação de Mestrado).

CHAVES, S. N. *A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências : tensões entre o pensar e o agir*. Campinas : FE/UNICAMP, 2000. (Tese de Doutorado).

CLANDININ, F. M. & CONNELLY, F. M. 'Studying teachers' knowledge of classrooms. Collaborative research, ethics and the negotiation of narrative'. *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 presented at the 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*. Campinas : FE/UNICAMP, 2000 (Tese de Doutorado).

GOODSON, I. 'Teachers' life stories and studies of curriculum'. In : I. F. Goodson (ed.) *The making of curriculum. Collected Essays*. Philadelphia : Falmer Press, 1988.

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.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura – estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes, 1996.

LARROSA, J. *Experiência e Formação*. Conferência proferida no PPGE em 06.11.1998. UNIMEP – Piracicaba – SP.

MUNBY, H. 'Metaphor in the thinking of teachers'. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 197-209, 1986.

NODDINGS, N. 'Fidelity in teaching, teacher education, and 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.