

## O TRABALHO COM NARRATIVAS NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Emília Caixeta de Castro Lima\*

Corinta Maria Grisolia Geraldi\*\*

João Wanderley Geraldi\*\*\*

**RESUMO:** No presente artigo discutimos questões como: o que se entende por investigação narrativa? Quais são os referenciais epistemológicos e teórico-metodológicos dessas pesquisas e suas implicações em termos de produtos dos conhecimentos gerados? Apresentamos um mapa das pesquisas narrativas feitas no país como modo de aproximação e reconhecimento da diversidade delas na formação e na pesquisa em educação. Identificamos quatro tipos de usos de narrativas: 1) narrativa como construção de sentidos de um evento; 2) narrativa (auto)biográfica; 3) narrativa de experiências planejadas para pesquisas; 4) narrativa de experiências do vivido. Explicitamos objetos, métodos e implicações. Destacamos o quarto tipo com que estamos envolvidos em nossa experiência como pesquisadores e formadores. Valemo-nos das visões de sujeito e de mundo de Bakhtin, do conceito de experiência de Larrosa e da narrativa e do conselho em Benjamin. Sinalizamos algumas categorias de análise e extraímos lições sobre as pesquisas do vivido no processo de formação docente.

**Palavras-chave:** Investigação narrativa. Experiência. Formação de professores.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). E-mail: mecaixeta@gmail.com

\*\* Doutora em Educação e Professora Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: corintageraldi@gmail.com

\*\*\* Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Colaborador da Universidade do Porto, Portugal. E-mail: jwgeraldi@yahoo.com.br

## WORKING WITH NARRATIVES IN EDUCATION RESEARCH

**ABSTRACT:** In this article we discuss questions such as “What is meant by narrative inquiry?” and “What are the epistemological, theoretical and methodological references related to such researches and what are the implications concerning the products of generated knowledge?” With the intention of approaching and acknowledging their diversity in training and research in Education, we draw a map of narrative researches conducted in Brazil. Four categories have been identified: 1. narrative as construction of meaning of an event, 2. (auto) biographical narrative, 3. narrative of experiences planned for research, and 4. narrative of lived experiences. We explicit objects, methods, and implications in this research. In particular, we draw attention to the fourth type of narrative, which incorporates our experience as researchers and trainers. We have adopted Bakhtin’s notions of subject and world; Larrossa’s experience concept; and Benjamin’s narrative and advice notions. We have signaled some analysis’ categories and learned lessons from the research on the lived ones in the process of teacher training.

**Keywords:** Narrative inquiry. Experience. Teacher training.

Vivemos, pois, numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade ativa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria, potenciar.

(Boaventura de Sousa Santos, 2000, p.41)

## INTRODUÇÃO

Há mais de duas décadas o recurso das narrativas vem sendo usado na formação docente e na pesquisa. Essa temática entrou no Brasil a partir de Nóvoa (1991, 1992) com as histórias de vida de professores, seguido por Connelly e Clandinin (1995), entre outros. O uso das narrativas como método de *investigação* ou de *pesquisa* (aqui tratadas como sinônimos) decorre, em parte, da insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar *sobre* a escola em vez de falar *com* ela e *a partir* dela. A crítica às pesquisas realizadas sobre a escola e sobre professores se fortaleceu no Brasil principalmente a partir dos anos de 1990, considerando-se a separação entre professor e pesquisador acadêmico (GERALDI, C.; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

Consideramos que o modo como muitas pesquisas têm caracterizado os profissionais da educação e o cotidiano da escola é distante, enviesado e diferente dos modos de compreensão e significação elaborados pelos próprios sujeitos pesquisados (GERALDI, C., 2006). Genuinamente diferentes são os sentidos produzidos pelas pesquisas em que os próprios sujeitos são autores e coautores das narrativas. Em outras palavras, pesquisar *sobre* os professores e pesquisar *com* os professores ou pesquisar na escola e com a escola, resultam em estudos diversos.

Muitas pesquisas realizadas ainda hoje se valem de um referencial teórico-metodológico que decorre da crença em uma suposta objetividade capaz de conferir confiabilidade e autoridade à medida que o pesquisador não se deixe envolver pela realidade que pesquisa. Daí a importância atribuída aos instrumentos utilizados, cuja neutralidade e cuja não orientação são geralmente pressupostas. Acredita-se, com isso, ser possível assegurar uma maior validade aos achados, evitando-se a “contaminação” dos dados pelo olhar do pesquisador ou por seus horizontes, “deixados vaziar” nas entrevistas, nas perguntas que compõem um questionário, no ângulo que foca a filmagem, nas entonações dos enunciados proferidos. Todo o esforço é para evitar os encontros de palavras e contra palavras. Contudo, é justamente o “cuidado” teórico-metodológico de o pesquisador manter distância, objetividade e neutralidade que tem produzido pesquisas nas quais os sujeitos cada vez menos se reconhecem uma vez que suas práticas, seus saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura. Além disso, as conclusões produzidas por essas pesquisas, consideradas consistentes pelo rigor teórico-metodológico, acabam autorizadas a expor, julgar, criticar, formatar e prescrever práticas.

Os lugares de circulação de tais pesquisas restringem-se às dissertações, às teses e aos periódicos<sup>1</sup>. Têm como destinatários examinadores e pareceristas envolvidos com bancas, congressos científicos e periódicos especializados. Em geral, os sujeitos investigados têm um acesso a essas produções como “leitores potenciais” de revistas e livros. Mas os resultados dessas pesquisas embasam os processos de formação e incidem sobre os principais interessados – os sujeitos que fazem a escola – como discursos autorizados dos formadores ou como fundamentos na elaboração de políticas públicas.

A aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de “contaminação” da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências. Entre os modos de enfrentar o desafio das

pesquisas com envolvimento do pesquisador está a investigação narrativa. As narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes. De certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou ao objeto do investigador. Contudo, as apropriações das experiências e das narrativas de experiências variam muito em função da visão de pesquisa e da formação dos envolvidos.

## **1 MODOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO LÓGICO-CIENTÍFICO E NARRATIVO**

A narrativa dos problemas locais nos quais os sujeitos se veem implicados, e que trazem consequências imprevisíveis sobre suas vidas, é por excelência o modo de pensar mais recorrentemente utilizado por alguns grupos nacionais de pesquisa<sup>2</sup>. Estudos apresentados por outros autores (IRWIN, 1995; SOUSA SANTOS, 2000) têm corroborado a tese de que o conhecimento científico e técnico é insuficiente para enfrentar problemas complexos e controvertidos da sociedade.

Defendemos aqui a ideia de que é fundamental que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico, já que neste está baseado o modelo de educação existente que resulta da crença de que para a participação democrática é necessário que os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos científicos, únicos que têm tido espaço no modelo atual de ensino, o qual é preciso ultrapassar<sup>3</sup>.

Conhecimentos socialmente produzidos – de que o conhecimento chamado “científico” é apenas uma parte – têm sido desperdiçados ou têm circulação restrita porque são considerados de segunda ordem. Há questões a serem sempre enfrentadas a este respeito: como caracterizar esses dois modos de pensar? Como pôr em relação saberes da experiência e saberes científicos? Cabe lembrar aqui a necessidade de compreender e superar a cisão entre o mundo da cultura (ciência) e o mundo da vida (BAKHTIN, 1993), distinção de que trataremos adiante.

A ciência, nos marcos da modernidade, se estabeleceu como uma descrição única e autorizada do mundo, como versão oficial que supõe orientar todos os modos de pensar e de se relacionar com a natureza. Na medida em que o mundo autônomo abstratamente teórico e alheio à historicidade única e viva permanece dentro de seus

limites, sua autonomia é justificável e inviolável (BAKHTIN, 2010). Se por um lado o seu universo constitui-se como mundo autônomo, por outro, o mundo da vida na sua complexidade não admite recortes, nem isenção dos sujeitos para proporem saídas. “Qualquer espécie de orientação prática da minha vida é impossível no interior do mundo teórico: é impossível viver nele, impossível realizar ações responsáveis. Nesse mundo eu sou desnecessário; eu sou essencialmente e fundamentalmente não existente nele” (BAKHTIN, 1993, p. 10).

O desenvolvimento científico e tecnológico teve e ainda tem grande importância em nossas vidas. Contudo, é preciso romper com a visão de ciência e de mundo que nos fez acreditar na racionalidade científica como caminho seguro, capaz de conferir um sentido de certeza, de verdade, de justiça, de beleza, fazendo-nos crer em um futuro melhor para todos (LIMA, 2013). A produção científica ficou associada à construção de grandes teorias universais, de caráter argumentativo, dentro de um sistema formal de descrição e explicação. Valoriza a abstração, a generalização, a neutralidade e a objetividade desde o recorte dos problemas, do modo de produção dos dados, das explicações propostas até os domínios de sua validade. Todavia, os produtos e os processos da ciência resultaram de escolhas ideologicamente interessadas desde sua origem.

Outro atributo da produção científica reside na contraposição a tudo que se caracteriza como sendo de natureza particular e vinculado a contextos singulares. A argumentação científica opera com a ideia da necessidade de abstrair-se das particularidades, fugir de contextos específicos, promover generalizações para além do lugar, do tempo e dos sujeitos envolvidos. Desse modo, o pensamento paradigmático constroi argumentos lógico-científicos como verdades objetivas e independentes de contexto.

Enquanto o paradigma científico moderno baseia-se na causalidade, na legalidade, na ordem e na estabilidade do mundo, de um passado que se repete previsivelmente e pode ser determinado, o modo narrativo (BRUNER, 1997, 1998) volta-se para o singular, o local, o imprevisível e o implicado. Bakhtin (2010) utiliza dois termos russos que ajudar na reflexão sobre o conhecimento do singular: a língua russa dispõe dos itens lexicais *istina* e *pravda* que traduzimos como “verdade”. No entanto, remetem a verdades distintas: *pravda* diz respeito à verdade local, àquela do acontecimento particular, singular, submetido às constrações do momento e do espaço; *istina* remete à verdade obtida por abstração e generalização com base no

que se repete nos acontecimentos particulares.

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade. (BAKHTIN, 2010, p. 92)

Cada cultura tem modos próprios de construir e de validar suas explicações de mundo que foram elaborados ao longo do tempo, não sem inter-relações com aquelas culturas que lhes são contemporâneas como mostrou Ginzburg (1989, 1991).

Para Bruner (1998) a narrativa é um modo de pensamento que se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantêm os sujeitos. O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular. A experiência lida com as idiosincrasias do mundo e vale-se para isso da força da tradição, não sendo passível de ser “comprovada cientificamente” pela sua própria natureza.

Uma história contada, ao ser extraída pelo ouvinte do contexto narrado, pode ser recontextualizada em outras situações ou experiências, produzindo novas compreensões entre os contadores e os ouvintes. É isso que confere à narrativa um caráter quase universal (BRUNER, 1998). Ainda que o conhecimento narrativo venha a ser utilizado por outros sujeitos, ele não deixa de ser “uma experiência situada, idiosincrática, localizada, que participa da natureza dialógica dos indivíduos” (FERREIRA-ALVES; GONÇALVES, 2001, p. 37).

Para os não cientistas o valor de um conhecimento e sua autoridade residem na experiência acumulada de quem fala. O cacique, o xamã, o pajé, o lavrador, a benzedeira, o raizeiro, a doceira, a quitandeira, a parteira etc. têm na sua experiência o lugar de autoridade, ao qual sempre recorrem. Mesmo quando são confrontados com situações inusitadas ou que fogem daquilo a que estão acostumados, recorrem às suas referências: outro mais velho e mais experiente.

Cientistas e não cientistas têm linguagens próprias, jeitos peculiares de contar. O conhecimento que vem da tradição cultural de um povo é referido nas ciências como conhecimento mítico, antigo e ultrapassado. Contudo, na narrativa, o modo de contar muda com o tempo e com os narradores. Versões e sentidos vão sendo atualizados a cada nova enunciação e a cada nova história.

Alteram-se história e sentidos que vão se atualizando no presente da enunciação (LIMA, 2005). Toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta. O acontecimento discursivo (FOUCAULT, 1997) não é o que se diz, mas o retorno do que se diz, “movimento mesmo da linguagem, onde as ‘coisas’ só estão presentes porque não estão aí enquanto tais, mas ditas em sua ausência” (GAGNEBIN, 1999, p. 5).

Esse modo de compreensão das narrativas nos ajuda a entender a força que elas têm nas culturas em que surgem e se desenvolvem. Diante do inusitado ou dos retruques da experiência, a atitude do sábio é a de aprendizagem e deparar-se com erros não reduz a autoridade da experiência, pelo contrário, torna-a ainda mais poderosa. A experiência sempre se renova, ela não morre, morrem os sujeitos da experiência. Estando sempre aberta, a cada situação a experiência é renovada. O erro é então compreendido e tomado como elemento reconfigurador de tudo que já se sabe e é incluído nas novas narrativas como bagagem de quem viu, viveu e pode contar. Ter bagagem significa ter trilhado muitos caminhos, juntado muitas observações, colecionado muitas histórias, dedicando-se a perscrutar indícios, encontrar marcas, a “ler os sinais”.

Epistemologicamente e ontologicamente, ciência e experiência são mundos cindidos. Bakhtin (2010) nos ajuda a compreender esse fosso na medida em que persegue as gêneses da produção do mundo objetivado da ciência, o mundo teórico ou da cultura, e do mundo concreto da vida:

E como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos que não têm absolutamente comunicação um com o outro e que são mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida, o único mundo no qual nos criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos nossas vidas e morremos ou o mundo no qual os atos da nossa atividade são objetivados e o mundo do qual esses atos realmente provêm e são realmente realizados uma e única vez. (BAKHTIN, 2010, p. 3)

Assim, o pensamento paradigmático e o narrativo são duas formas de construção da realidade que correspondem a modos distintos de funcionamento cognitivo e de ordenamento da experiência. Têm distintos entre si os princípios operativos mobilizados e os critérios de verificação e validação dos produtos gerados.

Enquanto o pensamento paradigmático se orienta pela argumentação, o narrativo se sustenta com base em uma boa história, sua verdade ou sua verossimilhança. Ao contrário de uma construção argumentativa baseada em princípios gerais, abstratos e logicamente estruturados, a narrativa destaca-se por explicitar

subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens, por um bom enredo e um desfecho moral.

O enredo “é a história como de fato é contada, conforme aparece na superfície, com suas deslocções temporais, saltos para frente e para trás [...], descrições, digressões, reflexões parentéticas” (ECO, 2002, p. 39). Uma boa narrativa apresenta semelhanças, pontos de aproximação com a vida de quem a escuta. São as convergências das histórias que as fazem verossímeis. Na ficção o que está em questão não é se as narrativas são verdadeiras ou não, mas como elas evocam e provocam.

A lição ou a moral da história depende do projeto de dizer de quem conta, mas seus efeitos dependem do repertório, da experiência e da visão de mundo de quem ouve. O ouvinte reorganiza seu mundo interior em relação ao que foi narrado. O modo narrativo está intimamente dependente das experiências do narrador e do narratário. A gênese do conselho na narrativa deve-se à característica da prudência na experiência. A experiência está na gênese da prudência. Só pode ser prudente e dar conselhos quem é experiente (LIMA, 2005).

Os saberes da experiência são transmitidos por meio de aconselhamento (BENJAMIN, 1985; LARROSA, 2004). Para isso o narrador vale-se da história que antecede o fim, a moral. É nesse sentido que a persuasão depende de uma boa história. Não no sentido de ser ficcional, mas de ser rica em elementos que lhe confirmam correspondência com a realidade. Está em questão a confiança no narrador em função da experiência que demonstra ter na matéria da história narrada.

A construção do conhecimento a partir de pesquisas narrativas constitui, portanto, um grande desafio, uma vez que se dá “a partir do contexto da experiência, tomando o sujeito e seu saber em unidade, isto é, um conjunto que não pode ser compreendido observando ou analisando as partes em separado, isoladamente” (FERREIRA-ALVES; GONÇALVES, 2001, p. 27).

## **2. O CAMPO DAS PESQUISAS NARRATIVAS DESENVOLVIDAS NO PAÍS**

Como modo de aproximação e reconhecimento da diversidade de usos de narrativas na formação e na pesquisa em educação, consideramos como tais aquelas em que os próprios autores explicitam sua filiação à pesquisa narrativa, não cabendo a nós julgar se podem ou não assim serem chamadas. Identificamos quatro tipos de seu emprego: 1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências



planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas.

A partir dessa categorização procuramos descrever e apresentar algumas contribuições que delas derivamos a partir de alguns autores escolhidos como referência. Nossa intenção não é classificar os autores e suas produções, muito menos avaliar positiva ou negativamente cada uma das formas de produção. Trata-se somente de oferecer um instrumento analítico que sirva aos pesquisadores iniciantes como mapa em termos de possibilidades de construções teórico-metodológicas e discursivas em suas investigações narrativas. Para nos auxiliar nessa categorização procuramos explicitar objetos, métodos e implicações em termos de produtos dos conhecimentos gerados. Não faremos uma exposição detalhada de cada grupo, pois nosso objetivo é nos debruçarmos sobre um tipo de produção, aquele do quarto grupo, chamada por nós de narrativas de experiências educativas.

O primeiro grupo – narrativa como construção de sentidos de um evento – corresponde fundamentalmente às pesquisas em história oral. Nelas as narrativas feitas pelos sujeitos envolvidos possibilitam a rememoração de histórias pessoais e sociais. O foco dessas pesquisas recai sobre fatos/eventos históricos que emergem da memória dos narradores, sujeitos que contribuem com dados para as pesquisas de terceiros. Uma pesquisa sobre a participação popular na campanha das eleições diretas para presidente no Brasil, por exemplo, poderia se valer das histórias/memórias narradas por diferentes sujeitos comuns, em vez de recorrer exclusivamente aos dados documentados da época. Nesse caso, a história seria contada a partir de um lugar e de uma versão não oficial. São deste tipo também pesquisas que narram trabalhos escolares de outros, comparando ou não a versão do pesquisador com a dos pesquisados, para construir os sentidos de uma aula, um programa, um evento testemunhado etc. Aí se encontram pesquisas de objetos historiográficos. São autoras que se alinham a esse tipo de pesquisa Ecléa Bosi (1987), Neuza Gusmão e Olga Simpson (1989) e Lílian Alvisi (2005).

No segundo grupo inserimos as narrativas biográficas ou autobiográficas que visam à reconstituição da história de uma pessoa (ou de si próprio no caso das autobiografias) e que possibilitam o encontro do narrador com o(s) seu(s) eu(s) ou do biógrafo/narrador com os vários “eus” de sua personagem. Na autobiografia, os dados empíricos são coletados por pesquisadores que se tornam os próprios objetos do estudo e fazem uma escrita de si e sobre si no processo de formação. Essas pesquisas permitem produzir uma compreensão do

sujeito e de sua formação por meio das narrativas de vida. Apresentam semelhanças com os depoimentos da história oral, mas em vez de fatos ou eventos, fazem emergir os sujeitos. Os fatos ou eventos rememorados são subprodutos das histórias dos sujeitos. Uma pesquisa em que emergem o sujeito e, ao mesmo tempo como seu subproduto, todo um modo de ensinar e aprender de uma época é exposta no trabalho de Maria do Rosário Magnani (1991; 1993). As pesquisas acerca das histórias de vida na formação de professores apostam no potencial da escrita de si para a compreensão dos processos de formação dos sujeitos. As pesquisas (auto)biográficas têm sido conduzidas no Brasil por diversos grupos de pesquisas, entre eles podemos citar pesquisadores como: Elizeu Clementino de Souza e Ana Chrystina Venâncio Mignot (2008). De acordo com estes autores, as autobiografias propiciam a compreensão das relações de ensino-aprendizagem, das identidades profissionais, dos ciclos de vida, entre outras.

O terceiro grupo engloba pesquisas que se ocupam de experiências planejadas que são relatadas e analisadas. Considera a prática pedagógica subjacente à pesquisa na medida em que esta possui uma intencionalidade prévia. O planejamento das ações é concebido de modo a responder determinadas questões postas já de saída nos projetos de pesquisa. Visam, por exemplo, à avaliação ou à testagem de recursos didáticos previamente planejados, com estratégias e ferramentas de mediação previstas para produzir determinados dados. O planejamento, a aplicação e a avaliação dos resultados ocorrem de modo experimental ou “controlado” com base nos objetivos a partir da ação pedagógica desencadeada. Pode ocorrer, ou não, coincidência entre o pesquisador e o sujeito que realiza a ação pedagógica a ser validada/pesquisada. A concepção do material ou das estratégias de ensino ou ainda da prática pedagógica pode ser produzida em coautoria, e a análise pode abranger as atitudes dos sujeitos envolvidos no trabalho de campo, e não só a validade do material utilizado. Há neste grupo uma gama de variedades possíveis, o que nos constrange a citar textos e autores, mas o que melhor o caracteriza é o fato de que a experiência que se relatará/narrará é previamente planejada e por isso mesmo é orientada de fora para dentro pelo pesquisador.

No quarto e último grupo incluímos as pesquisas que só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas

de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. Como o objeto empírico aqui é a experiência vivida, há muito de autobiografia mas diferentemente desta não se faz emergir o sujeito, e sim a lição que se extrai da experiência, lição no sentido de conselho como apontava Benjamin (1985)<sup>4</sup>. Por isso, em geral, elas apresentam também uma “novela de formação” (LARROSA, 1998) como referência para que se conheça o modo como o narrado marcou o narrador. Diferentemente de como ocorre na novela de formação de base autobiográfica, nesse grupo, o narrador, pesquisador e sujeito da pesquisa faz emergir uma história do trabalho da docência, da gestão ou outra que está pesquisando (GERALDI, C., 2000). Contrariamente à autobiografia, não é o todo do passado que aqui interessa, mas somente um (ou vários) acontecimento significativo, que se tornou “experiência” no sentido que lhe dá Larrosa (2004). Como refletem sobre o que ocorreu, essas pesquisas concorrem tanto para a formação profissional quanto para a constituição do pesquisador. Oportunizam aprendizagem de pesquisador ao sujeito/objeto da pesquisa que aprende a pesquisar no processo e pesquisando aprende mais sobre o exercício de sua profissão de professor e sobre sua própria vida. Existem muitas pesquisas que podem ser identificadas nesse quarto grupo. Fazemos referência apenas a algumas delas: Oliveira (1999), Lima (2004), Menegaço (2004), Varani (2005), Malavasi (2006), Chaluh (2008), Cunha (2010). A metodologia dessas pesquisas será retomada em outra seção uma vez que temos como objetivo caracterizar e discutir algumas contribuições que este tipo de emprego de narrativas traz para a pesquisa em educação.

### **3. NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS**

Um princípio orientador da constituição desse grupo de emprego de narrativas nos remete à indissociabilidade entre pesquisa e

formação continuada. Essa indissociabilidade tem sido compreendida e defendida como constitutiva do trabalho docente universitário do professor que pesquisa e ensina-forma, embora sejam esporádicas experiências desse tipo na formação inicial.

Experiência dessa natureza, incluindo o aprendiz em formação inicial como pesquisador, foi realizada no período de 1984 a 1990 no curso de Pedagogia da Unicamp, (GERALDI, C., 1993) e embasou a concepção de educação continuada do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC. Quando um graduando se envolve em pesquisa, de modo geral, trata-se de sua inclusão num grupo de pesquisa cuja temática não está diretamente vinculada com as disciplinas em curso. Os compromissos políticos com professoras e professores das redes públicas de Campinas e arredores fizeram com que o espaço do GEPEC se constituísse como lugar de convergência de interesses daqueles professores e de mestrandos e doutorandos. Essa convivência é tributária de uma concepção de que formar pressupõe pesquisar e de que o pesquisar impõe olhar para o vivido dos seus participantes. Por consequência, foi natural a tomada da própria experiência no trabalho profissional como objeto de reflexão e pesquisa. Forma-se pesquisando, pesquisa-se educando.

Uma vez que tomamos a decisão e a responsabilidade de analisar nossa própria história, temos evitado ser desfigurados por pesquisadores externos que se dedicam a fazer pesquisas sobre a escola e sobre nós. Na feliz expressão-título de Nunes (2005): “Nada sobre nós sem nós”. Assim, ao mesmo tempo, a política de formação e pesquisa do grupo permite que as produções geradas ali sirvam às escolas e aos sujeitos de modo mais imediato e implicado em termos de suas consequências.

As pesquisas de experiência educativa citadas anteriormente estão marcadas pelo compromisso com a produção de uma epistemologia da prática. As histórias contadas nas reuniões de formação e pesquisa do grupo criaram um espaço de aproximação e distanciamento com os outros e com o vivido. Esse movimento expressa um diálogo crítico que inclui tanto os pesquisadores acadêmicos quanto os colegas professores, à luz das reflexões e das produções do próprio grupo e de outros teóricos da educação.

A referência a Bakhtin, no que se refere ao conjunto da obra do chamado Círculo de Bakhtin, orienta as pesquisas citadas em termos de visão de sujeito e de mundo, de uma ética baseada na responsabilidade e na responsividade, fornecendo categorias de análise importantes para a compreensão da relação entre “o mundo da vida” e “o mundo

da cultura” e quanto à posição alteritária dos sujeitos na pesquisa (AMORIN, 2004). Autores igualmente importantes e recorrentes nas pesquisas produzidas são Paulo Freire; Walter Benjamin; Jorge Larrosa; Agnes Heller; Boaventura Souza Santos; Michel de Certeau; Michel Foucault; Ezpeletta e Rockwell. Outra marca destes trabalhos com narrativas do vivido é a intertextualidade com a produção estética na música do hip hop e do maracatu à música clássica; com a literatura de Ítalo Calvino, Guimarães Rosa, Manuel de Barros, Fernando Pessoa, José Saramago, José Régio, Adélia Prado, além das remessas à pintura, ao desenho, ao cinema e à fotografia.

A ancoragem para tal tipo de pesquisa é, assim, construída a partir das contribuições de Benjamin (1985) e Larrosa (1995, 1998, 1999, 2014). Para o primeiro, a narrativa é “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1985, p. 205). Ela não está interessada, portanto, em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Assim, a experiência narrada não é coincidente com o acontecimento que lhe deu origem. De acordo com Larrosa (1995, 2004), não é experiência o que se passa ou o que acontece no decurso de nossas vidas, mas o que nos passa, nos acontece, nos constitui fortemente e, por isso, nos marca de modo indelével. “A narrativa contrapõe-se à mera ‘contação de casos’ e é capaz de engendrar novos sentidos para além da reconstituição dos caminhos percorridos, até porque não voltamos ao lugar de onde saímos, uma vez que tais viagens de formação nos constituem e nos mudam” (LIMA, 2005, p. 47). O acontecimento é aquilo que se passou, enquanto o sentido da experiência se encontra naquilo que é narrável de um acontecimento, o que nos passou, nos (co)moveu.

### **3.1. TORNAR-SE AUTOR: APOR SUA ASSINATURA**

Um projeto de formação de educadores e de pesquisadores compromissado com o vivido valoriza essencialmente a autoria (ARNAUS, 1995; PRADO; CUNHA, 2007), em vez da repetição e do distanciamento. As pesquisas nas ciências humanas se ocupam essencialmente da compreensão das experiências da vida humana, e não com as explicações acerca da natureza ou da realidade “em si”, como se fossem campos existenciais objetivos, isto é, independentes das ações dos sujeitos. Assim, entendemos que a pesquisa nas ciências humanas enquanto ciência do singular nos oferece em vez de regras ou prescrições gerais, lições que iluminam o passado e apontam caminhos de futuro.

O sujeito que pesquisa nas ciências humanas olha o mundo ou seu objeto de investigação de um determinado lugar, a partir das lentes

teóricas que ele possui ou de suas crenças. Se todo ponto de vista é a vista de um ponto, infinitos olhares podem ser construídos acerca dos objetos eleitos e das experiências selecionadas. À polissemia dos fatos acrescentam-se as diversidades dos olhares e a polifonia das vozes que compõem o ponto de vista, essencialmente autoral. Isso confere riqueza à pesquisa nas humanidades. O olhar do pesquisador sobre o vivido é autoral porque enfeixa em si este conjunto de diversidades.

Em Bakhtin (1993) encontramos elementos para compreender a constituição dos sujeitos. A vida, segundo esse autor, é vivida na fronteira entre a experiência individual do sujeito e o excedente de visão dos outros que lhe complementam. São os outros que nos constituem como sujeitos sociais e portadores de histórias singulares. Portanto, revelar a si é desvelar também os outros. “Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles” (BAKHTIN, 1993, p. 378).

O que vemos é determinado pelo lugar de onde vemos. Vivemos constrangidos a ver em nós mesmos aquilo que é visto pelos outros e que pode nos ser fornecido pela narrativa do outro, mas também pelo modo como o outro reage a mim, a meu corpo e ao que digo e faço. Trata-se de uma necessária complementaridade de visões, de dentro para fora e de fora para dentro. O eu não tem existência própria fora do seu ambiente social – necessita da colaboração do outro, lugar da exotopia e da extraposição (BAKHTIN, 1993). Vem daí a força dos grupos de trabalho na produção do conhecimento. “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos”. (MELO NETO, 1979)

Os modos formatados de fazer pesquisas em nome de uma pretensa objetividade acabam por afastar os sujeitos e retirar deles o caráter de autoria, uma vez que o estilo, a forma de expressão, as enunciações são, sobretudo, comandadas pelos enunciados teórico-metodológicos assumidos como pontos de partida, que sobredeterminam o dizer dos pesquisadores. Esse saber que se pretende cientificamente desinteressado e desencarnado se vale da alteridade, citando outros trabalhos e autores como autoridades<sup>5</sup>, e não como parceiros no grande diálogo de construção de compreensões do mundo humano.

Nas narrativas de experiências, os sujeitos se fazem autores e assinam as compreensões que produzem sobre as suas vidas. Apor sua assinatura decorre da não existência de álibi no mundo para um sujeito evadir-se de sua responsabilidade histórica. Cada sujeito,

como ser único, vive e experimenta situações reais que o implicam no ato vivido, na experiência ocorrida. Nessa unicidade é que ocorrem o ato e o dever concreto de dizer (responder), de responsabilizar-se pelo que se diz. Bakhtin reconhece que é possível o pensamento não encarnado, a ação não encarnada, a vida fortuita não encarnada que se constitui como uma possibilidade vazia, na indiferença porque não se enraíza em nada (BAKHTIN, 2010). No entanto, não é este tipo de pensamento que sustenta as narrativas de experiência educativa, cuja autoria é assumida pelo pesquisador.

Cientes da responsabilidade de pesquisar a própria prática, os sujeitos reconhecem que a constituição em torno da investigação narrativa do vivido é dolorosa, porque a palavra é arena de luta, lugar de embate de múltiplas percepções sobre o trabalho, sobre a natureza, sobre o modo de viver, de dizer o mundo e de se dizer nele. Trata-se de um eu aberto e inconcluso, susceptível aos discursos compartilhados.

#### **4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO DO VIVIDO: DESAFIOS E INVENTIVIDADE**

Essa seção condensa algumas discussões que deram origem a este texto: o que se entende por investigação narrativa? Quais são os referenciais epistemológicos e teórico-metodológicos dessa investigação? Como se constrói o objeto de investigação? Como se dão a “coleta” dos dados e a construção das lições? Por que escrever uma novela de formação? Consideramos que são questões pertinentes e responder a todas vai além do objetivo deste artigo. Vamos ao menos tangenciar caminhos de respostas.

Embora essas perguntas possam ter origens diferentes – umas residem na dificuldade de identificar os percursos que esse tipo de investigação exige; outras na desconfiança quanto à legitimidade de tais pesquisas por serem consideradas mera “contação de histórias” –, refletir sobre elas é essencial para constituir a investigação narrativa como um corrimão útil nesta heterocientificidade das ciências humanas (BAKHTIN, 1993). Acrescente-se, ainda, a importância da demanda de aprofundamento epistemológico na “razão discursiva ou raciocínio” (CHAUÍ, 2004) subsumido na produção do conhecimento narrativo da experiência.

Tomar como objeto de estudo uma experiência da qual se é o protagonista resulta em uma pesquisa com um estatuto epistemológico diferente daquele que, tradicionalmente, rege certo tipo de pesquisa científica. É de praxe que o pesquisador oriente suas ações por um

método definido *a priori*. A aplicação sistemática e racional de um esquema de interpretação de dados costuma ser a prova da autoridade, da validade e da seriedade de uma pesquisa. Em função dessa lógica,

o pesquisador deve, então, demonstrar que detém a herança legada pelos que o procederam no mesmo campo, que emprega as ferramentas adequadas, que sabe melhor que ninguém iluminar seu objeto de análise. Em suma, deve justificar, para si próprio e para os outros, o fundamento de sua conduta – porque vai se comportar como o dono da situação. Ora, não se domina uma situação exibindo as fraquezas, as hesitações, o voo cego. A parada exige a evidência de um pensamento bem construído, a coerência sem brechas, o brilho da razão. Por isso, talvez, os capítulos metodológicos nunca tratam da trajetória de uma pesquisa, excluindo o que é realmente o motor do trabalho, isto é, a inquietação e a dificuldade que se apresenta ao sujeito de ter de pensar a complexidade dos fenômenos sociais. Talvez por isso também nos entregam um quebra-cabeça realizado, onde conceitos teóricos e fatos empíricos se encaixam maravilhosamente. (SANTOS, 1981, p.10)

Como a pesquisa da experiência vivida remete às dimensões singulares da vida e da escola, não existem receitas nem fórmulas seguras para se prosseguir nela. “Cada pesquisa constrói sua ‘ciência’ e gera sua própria estratégia metodológica, seu processo experimental.” (FERRARA, 1999, p. 162) Contudo, isso não significa sermos incapazes de desenhar mapas ou de reportar caminhos trilhados. A inexistência de um conjunto de passos previamente estabelecido leva a uma falsa suposição de que não existe uma metodologia na investigação. A dificuldade de enfrentar o desafio não justifica o abandono da própria experiência como forma de produzir conhecimentos. É precisamente o diálogo no grupo, o convívio entre professores que começam a debruçar-se sobre a sua experiência e outros que já elaboraram trabalhos dentro dessa perspectiva que ajuda a elaborar hipóteses. Nesse sentido, essas pesquisas demandam ser discutidas coletivamente, ainda que individualmente elaboradas.

#### **4.1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA NA DINÂMICA DA COMPREENSÃO DA HISTÓRIA**

Para prosseguir esta exposição vamos abordar tópicos que costumam fazer parte das investigações: os projetos e o problema de pesquisa. A ideia de que é preciso definir uma pergunta para prosseguir numa investigação provém de metodologias próprias das ciências da natureza e por isso é incômoda e estranha para quem pesquisa a própria experiência, uma vez que não se tem de saída uma pergunta, mas uma história. Lembremos que em Heródoto (485? – 420 a.C.), a etimologia da palavra história é “investigação”.



Quando se opera com a própria experiência, duas consequências podem decorrer de já se ter uma pergunta de saída: 1) ao se revisitar a história ou a experiência a ser narrada, descobre-se que não há suficientes dados para respondê-la; 2) se já se sabe que a história ou a experiência a ser narrada tem a resposta para a questão de pesquisa, então não há pesquisa alguma a ser feita já que a resposta era previamente conhecida.

Uma pesquisa sobre a própria experiência é sempre uma pesquisa sobre o singular. E o conhecimento singular corresponde à verdade que não se generaliza (*pravda*), mas da qual se extraem conselhos ou lições. Ao se debruçar sobre a história, surgem inúmeras perguntas, porque não se narra qualquer coisa: o narrável se compõe do que nos tocou, nos modificou e continua carecendo de sentidos e continuará carecendo de sentidos mesmo concluída a pesquisa, porque a ele podemos retornar como já outro.

Perguntar sobre uma experiência faz parte do processo de compreensão dela. Perguntas e caminhos são indiciados à medida que a história vai ganhando forma de narrativa. Nesse sentido, os objetivos a serem atingidos são muito diferentes daqueles explícitos por outras pesquisas que partem de um problema e cujo objetivo é encontrar respostas para ele. No narrado, como na vida que se narra, os problemas são muitos, além de complexos e interligados. Depreendida e selecionada a lição, surge um tema. O investigador distancia-se, então, da própria história para cotejar o tema com outros textos, outras vozes. A profundidade da penetração neste novo objeto dependerá precisamente do diálogo que vier a ser estabelecido com os outros.

Apontamos aqui para um duplo objeto: 1) a história narrada, cuja elaboração já demanda um nível de escolhas e abstração, pois não se narra no vazio. É o objeto empírico inicial e 2) a lição que se extrai da narrativa e sobre a qual o pesquisador se debruça para o diálogo com o conhecimento disponível.

#### **4.2. O TRABALHO DE CAMPO: ARQUEOLOGIA, INVENTÁRIO E RECONHECIMENTO DOS DADOS**

O trabalho de campo não é mais fácil porque o investigador é portador de uma história que, em princípio, parece que é só escrever. Narrar não é fácil, como mostram as contribuições de Benjamin (1985). “A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não se misturam. Contar seguido alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância” (ROSA, 1956, p. 114). Os (guar) dados, os trechos diversos, enfim, os registros dispersos em velhas

pastas precisam ser reconhecidos como dados e ser “desmisturados”. Iluminam-se outros fatos, outros documentos, outras memórias que se tornam visíveis como dados, porque reconhecidos como tais ganham contorno no conjunto da história.

O objeto será construído ao longo da composição narrativa: uma vez flagrado é que será extraído dela para reflexão. Inventariar os dados e cotejar com eles o que foi narrado leva o pesquisador a uma reescrita trabalhosa, sistemática e recorrente da história. E isso já se configura como um nível maior de distanciamento. Os personagens, construídos na polifonia da vida escolar, passam a dizer mais do que o aparente discurso superficial presente na linearidade do texto.

Assim, duas iniciativas são importantes na “coleta” de dados da experiência: a arqueologia e o inventário. A arqueologia consiste em recuperar o que se julgava perdido, o que nos remete aos gestos do arqueólogo que

vasculha um sítio à procura de fragmentos, que, encontrados, são cuidadosamente examinados, limpos e dispostos junto a outros, com que comporão partes de um jarro, de um objeto de adorno ou de uma ferramenta, que já não existe mais enquanto totalidade. Reunidos, os fragmentos promovem uma aproximação do que foi e deixam questões abertas não só em relação às lacunas que persistem, mas também em relação ao presente de que são partes, ainda que esquecidas. Nos objetos materiais – um jarro, por exemplo –, os fragmentos deixam vazios que podem ser preenchidos pela imaginação, porque, no presente, é possível imaginar-se uma completude perdida. Nas experiências vividas, há vazios já no começo e no presente de sua existência. A completude apenas lhe é atribuída a posteriori por interpretações e memórias. (LIMA, 2005, p. 34)

O inventário dos dados consiste em organizar os documentos (os achados, os guardados) e as novas informações obtidas em função da retomada da história e do tema. Essa organização pode ser expressa por meio de quadros, de modo que o leitor possa ter uma visão panorâmica dos documentos visitados. O inventário é peça fundamental de apoio à memória na reescrita da narrativa. A memória própria e a de terceiros são fundamentais na composição da narração. Em função do tempo decorrido entre o acontecimento e a investigação, o inventário pode vir a ser constituído de fragmentos esparsos. Em geral, o inventário apresenta dados da esfera do documentado e do não documentado, igualmente indiciários da história narrada (EZPELETA e ROCKWELL, 1989).

Às vezes alguns elementos inventariados parecem distantes do tema que emergiu da lição com base na história narrada. Ainda assim, cotejar os dados, apossar-se deles, dá ao pesquisador maior garantia de que não está se baseando apenas na sua memória. Até

mesmo a cronologia dos acontecimentos que os dados explicitam ajuda posteriormente na análise. Espaços e tempos se articulam e se explicitam a partir dessa bússola que os dados fornecem. A cronotopia (BAKHTIN, 1998) se completa.

### **4.3. O RACIOCÍNIO ABDUTIVO E O PARADIGMA INDICIÁRIO NA EMERGÊNCIA DAS LIÇÕES**

Dois movimentos são fundamentais na análise das narrativas de experiências: conhecimento e inferência baseada na intuição. O conhecimento ao qual nos referimos é o epistemológico, além das produções da área investigada: trabalho em sala de aula, grupo de professores na escola, gestão, formação de professores, educação de adultos, educação em ciências etc.

No trabalho de definição de categorias de análise e na própria análise, nos valem da abdução (PIERCE, 1839-1914) que está na base do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989, 1991, 2011). A teoria semiótica de Pierce leva em conta três tipos de inferência: indução, dedução e abdução. A dedução consiste em partir de um princípio geral (demonstrado anteriormente ou intuído) ao qual se subordinam os casos particulares que serão demonstrados. A indução se realiza pelo caminho inverso: de casos particulares semelhantes ou iguais constrói-se uma definição, leis e uma regra geral a se por à prova diante de cada novo caso; fica valendo como regra geral até que surja um contraexemplo.

Uma terceira modalidade da razão discursiva ou raciocínio que também se realiza por inferência é a abdução. A inferência abdutiva é um instrumento epistêmico de grande atualidade e aplicação nos estudos da filosofia e da história. É uma forma de raciocínio típico das descobertas científicas revolucionárias na medida em que consiste no processo de produzir hipóteses explicativas e tratá-las como regra geral para iluminar outros fatos, que vão confirmando essas mesmas hipóteses. Na abdução a compreensão emerge sem a necessária consciência de todas as percepções e as relações em questão (CHAUÍ, 2004). A emergência, por sua vez, seria a culminação de um conjunto de suspeitas e percepções parciais que não se confirmam ou não se estabelecem sozinhas, mas guardam relação umas com as outras. Quando o pesquisador faz seu recorte já há uma hipótese que será perseguida pela via da abdução. Vários exemplos deste tipo de raciocínio são descritos por Ginzburg (1989, 1991).

No caso da investigação narrativa da própria experiência, o trabalho do pesquisador consiste em estudar situações do vivido

para formular hipóteses explicativas. O objetivo é a compreensão dos fenômenos e dos modos de atuar sobre eles. Consideramos que, assim como na narrativa ficcional, na pesquisa narrativa o importante não são os acontecimentos em si, mas usá-los a serviço da construção da personagem (ECO, 2003) e do enredamento do texto em termos de pistas ou caminhos fornecidos, de modo a permitir ao narrador e ao leitor a construção das lições nele indiciadas. Voltemos à diferença entre este tipo de pesquisa e a (auto)biografia: mesmo quando a narrativa revela fundamentalmente o percurso de ações de sua personagem – aquele que o narrador foi – não é este percurso em si o objeto novo que aparece quando uma hipótese é formulada como explicação, o que temos denominado de “lição” que valerá como conselho no sentido benjaminiano. Obviamente, uma pesquisa narrativa é sempre desveladora de si, caso contrário pesquisa e formação estariam dissociadas.

Para elaborar as lições que se extraem de uma história, a abdução é um método poderoso, haja vista as pesquisas indiciárias de Carlo Ginzburg (1989, 1991, 2011). A sagacidade da percepção do autor é essencial, ou não haveria abdução, pois as hipóteses interpretativas não emergem diretamente do dado, e a pesquisa não se limita à sua exposição. A hipótese resulta da reflexão sobre a experiência narrada, de uma compreensão ampla da educação e da cosmovisão que subjaz às ações e às percepções do pesquisador das quais se deve ressaltar a sua visão do que é fazer ciência. É que na narrativa de experiências não há nada a ser comprovado e muito a ser compreendido. Como diz Umberto Eco (2003) é o conjunto da orquestra que emociona, e não os sons individuais dos instrumentos. Para o autor, o processo de abdução é semelhante, ainda que não estejamos habituados a ligar emoção com modelos de raciocínio. A lição de quem viveu a experiência é certamente diferente daquela que outros extraem ao tomarem conhecimento da história. “Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.” (GINZBURG, 1989, p. 179)

Na produção de conhecimento por meio da narrativa do vivido, as primeiras histórias ou casos fornecem alguns sinais ou indícios de pistas (GINZBURG, 2011) a serem seguidas. Quando o(a) professor(a) conta uma história é porque, de algum modo, o acontecimento lhe tocou. Essa seleção inicial está relacionada com o impacto gerado sobre quem viveu tal experiência, seja em termos

de transformação produzida no lugar ou nos sujeitos envolvidos ou porque ela surge como ensinamento acerca de uma situação-problema que outros membros do grupo trazem para os espaços de formação. A compreensão da experiência selecionada passa pela reconstrução do narrado em variadas versões, pois o encontro com as palavras dos outros (colegas professores, autores, orientadores etc.) fortalece e autoriza determinadas *lições* (LIMA, 2005). Desse modo, esse movimento discursivo abduutivo é o que orienta a seleção inicial ou a delimitação dos casos históricos a serem narrados e a construção das personagens; o tom emotivo-volitivo do narrador indica vazios, indicia lições. Ao se identificar o tema de um caso ou história começa o processo investigativo em profundidade.

A probabilidade de encontrarmos situações análogas pode ou não ser grande e depende da condição de produção dos dados (professores de escolas públicas, situações de exclusão social, privação material, projetos pedagógicos impostos etc.). A irrepetibilidade na construção de uma ciência do particular não lhe sonega importância, principalmente a cognitiva, frente à sua interpretação.

#### **4. 4. A NOVELA DE FORMAÇÃO**

A expressão ‘novela de formação’ decorre das contribuições de Jorge Larrosa (1998) acerca da experiência da leitura. Também chamada de memorial, é uma forma de configurar sentidos sobre a vida, de explicitar caminhos percorridos e opções feitas. A novela de formação permite que haja um encontro consigo mesmo, mas é sempre mediada pelo outro. A relação estética entre o autor e o herói, tal como estudada por Bakhtin (1993), nos dá elementos para compreender a novela de formação como peça importante na compreensão de nossos caminhos formativos.

A construção da personagem pelo autor é um exercício de alteridade em que sua condição fundante de incompletude precisa de outro que lhe ofereça matéria significante sobre aquilo que do lugar que ele ocupa está constrangido a não ver (GERALDI, J., 2010). Como parte de uma autobiografia, a novela de formação compartilha características: o autor é também narrador e personagem; quanto maior é a relação de alteridade, mais polifônica ela se torna e mais sentidos em disputa são mobilizados. Tal relação se dá por extraposição entre o eu e o outro, num combate exaustivo por encontrar um ponto arquimediano, um lugar de conforto e de resolução.

Na ficção, o autor tem sempre um excedente de visão e de

conhecimento sobre a personagem, conhecimento que esta não tem. Por seu turno, a personagem na condição de sujeito herói luta com suas contrapalavras, com toda sua entonação emotivo-volitiva para deslocar o autor do seu lugar privilegiado de olhar (LIMA, 2007). De forma semelhante, mas não idêntica, quando se narra a própria formação – como se chegou a ser o que se é tal como o percebemos no momento da enunciação narrativa – entre o narrador e sua personagem, aquela que o narrador foi ou pensa ter sido, ocorrem inúmeros embates, porque “os espelhos são muitos”, como ensina Guimarães Rosa (2005).

A partir dessa compreensão da relação produtiva entre autor-narrador-personagem, a novela de formação constitui um texto característico dos trabalhos do quarto tipo de emprego de narrativas na pesquisa em educação. A novela se constrói na convergência dos interesses de pesquisa ou de formação (professor, mestrando ou doutorando), de acordo com o objeto de cada um. Diante de investigações narrativas da própria prática ou mesmo sobre uma experiência de terceiros, a novela de formação fornece elementos para a análise. Nossa condição de sujeitos sócio-históricos, inconclusos e inacabados, de acordo com nosso referencial bakhtiniano, é dada a ver pela *cronotopia* narrativa, marcada pelos tempos-lugares dos encontros e dos desencontros narrados, pelos nós que são atados e desatados como escolhas e possibilidades humanas.

O movimento mesmo das coisas, da vida, dos tempos-lugares, de nossa permanente condição de vir a ser ou do nosso “em sendo”, como se referia Paulo Freire (1997), se anuncia na novela de formação e já apresenta perguntas e indicia elementos de análise. É fundamental na composição do inventário dos dados, além de fornecer ao leitor o percurso formativo do narrador-pesquisador. Referencia os caminhos da experiência, onde o mundo do trabalho se imbrica na vida cotidiana para além da escola. Enfim, fornece ao leitor o quadro no qual a experiência que se verá narrada tem origem e se desenvolve. Portanto, faz parte da construção dos dados.

Compreendemos a narrativa de formação como um texto circunstanciado à trajetória de vida no processo de formação e como tal tem uma dimensão pedagógica como efeito de leitura ou como oferta de contrapalavras (GERALDI, J., 2007), pelos ensinamentos que contém.

## 5. ALGUMAS LIÇÕES...

A pesquisa narrativa *da* experiência e não *sobre* a experiência

se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria. Aponta para uma epistemologia da prática e considera que as ciências humanas são ciências do singular. Com base nessa perspectiva, podem-se tirar lições ou conselhos autorizados pela experiência de um vivido em particular (LIMA, 2006).

Ao contrário da ética agostiniana de buscar a compreensão dentro de si, de um revelar a si, as pesquisas narrativas das experiências têm como fundamento o outro e são referenciadas no trabalho. É pelo excedente de visão e de conhecimento que nós nos constituímos autores, sujeitos de um projeto de dizer, de um modo singular de ver a escola e de compreendê-la. Condição essencial da autoria.

Compartilhamos da ideia de que cada um de nós é singular e inconcluso por natureza, assim como os acontecimentos do mundo da vida e, portanto da escola, que são também irrepetíveis e inacabados. “Quando as causas não são reprodutíveis, só resta inferi-las a partir de efeitos” (GINZBURG, 2011, p. 169) ou dos efeitos das histórias vividas sobre nós próprios e sobre os outros. “Se a realidade é oca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 2011, p. 177). O modo de aproximação do que as pessoas dizem sobre os acontecimentos se concretiza pelo cotejo do dito com outros ditos, produzindo discursos sobre discursos.

Por meio da investigação narrativa de experiências, nosso compromisso se orienta pelo movimento de promover, metaforicamente, uma “decifração” do passado e uma “adivinhação” do futuro (GINZBURG, 2011, p. 153). Os sentidos são inacabáveis, e deles só temos memória. A compreensão que construímos é sempre mutável. Como ensina Bakhtin (1993), no seu texto dedicado à discussão da metodologia das ciências humanas, o passado está sempre se redefinindo nas compreensões que dele fazemos no presente.

As narrativas da experiência são o lugar de onde o pesquisador extrai uma moral, um conselho, lições. A moral da história é a tradução de uma ética em termos de preceitos/princípios circunstanciados em um determinado espaço-tempo (GERALDI, J., 1999). A ética aqui é entendida a partir de Bakhtin (1993, 2010) e remete à responsabilidade e à responsividade. Toda ação é responsiva: responde ao passado e terá respostas no futuro. Assim, toda ação dá um sentido ao passado e cria respostas para o futuro. “Um passado inalterado manufatura um presente imutável.” (WHEATCROFT, 2004, p. 64) Com base em nossa responsabilidade ética tentamos evitar que, no futuro,

um passado se repita. A mudança do presente resulta também da mudança de nossas compreensões do passado.

Ninguém tem direito a um álibi para seus atos, nos alerta Bakhtin (2010). Nenhum de nós pode evadir de sua responsabilidade ética. Cada um responde de modo único pela sua ação no mundo. Essa ausência de um álibi – o não álibi para a existência – no mundo é que faz de meus atos, atos responsáveis. Respondo por eles. No projeto de dizer assumindo-nos como investigadores da própria experiência, ao apor nossa assinatura, o que se nos impõe como necessidade histórica é estreitar as relações entre o mundo experimentado pelas ações de *ser parte da* escola e de *fazê-la* acontecer e o mundo representado no discurso *sobre* as escolas e *sobre* como os docentes devem ser.

Por fim, trata-se de uma pesquisa que se configura como situada e autoral. Como propõe Bakhtin (2010) na sua filosofia do ato responsável, essas pesquisas se assumem como “pensamento participativo (não indiferente)” [*uchastnoe myshlenië*], mas extremamente e responsabilmente implicadas, engajadas, compromissadas e interessadas.

Oferecemos aqui alguns elementos para a compreensão acerca da investigação narrativa da própria experiência, no que se refere ao seu lugar, ao seu valor e à sua legitimidade como modo de construção de conhecimento. Acreditamos que nas pesquisas narrativas das experiências vividas procuramos “uma síntese entre sensibilidade (o ato vivido, o mundo de *postupok*<sup>6</sup>) e razão (nossos sistemas discursivos descrevendo ou dando significado ao ato, um mundo sempre aberto ao perigo de cair em mero ‘teoreticismo’)” (BAKHTIN, 2010, p. 19).

Essas pesquisas promovem encontro consigo mesmo que é muitas vezes doloroso, porque a mediação com os outros faz ver o que o narrador/personagem não consegue ver ou tem dificuldades de ver, já que quando falamos de nós mesmos, sempre estamos propensos a “salvar a face”: apresentar-se de modo a ser aceito e justificado. Aceitar esse envolvimento do sujeito consigo próprio, envolvimento este frequentemente ignorado pelas pesquisas que tomam a história do outro para sobre ela refletir, leva a defender o professor como pesquisador de sua própria prática. Esta uma característica essencial das investigações narrativas de que tratamos aqui. Ao propormos o professor como pesquisador não estamos acrescentando mais um trabalho para o professor, estamos considerando que esse tipo de pesquisa é parte de seu processo de formação continuada e essencial a seu exercício profissional. Vai além da mera colaboração ou da participação em pesquisas de terceiros, porque neste tipo de pesquisa se assumem a autoria e as responsabilidades que lhe são próprias.



Por isso, para compreender a vida dos professores e suas práticas nas escolas, parece-nos que o melhor caminho é fazê-los narradores do próprio trabalho e da sua constituição como docente, apoiando-os em seu processo de se fazerem professores e pesquisadores, sujeitos que querem compreender o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer.

## REFERÊNCIAS

- ALVISI, L. C. Escola Profissional Dom Bosco de Poços de Caldas/MG - Projeto: Memorial Escola Profissional Dom Bosco de Poços de Caldas - MG. In: ENCONTRO DE ARQUIVOS ESCOLARES E MUSEUS ESCOLARES, 1., 2005, São Paulo. *Anais do I Encontro de arquivos escolares e museus escolares*. São Paulo/SP: USP, 2005. v. 1., p. 19-22.
- AMORIM, M. *O Pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ARNAUS, R. Voces que cuentan e voces que interpretan? Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. In: LARROSA, J. et al. *Dejame que te cuente*: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Alertes, 1995, p. 61-78.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BENJAMIN, W. O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*: Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985 (Obras escolhidas, vol.I)
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T. A Queiroz, 1987.
- BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CHALUH, L. N. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 318ff. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 13. ed. 2. impr. São Paulo: Ática, 2004.
- CONNELLY, M. F.; CLANDININ, J. D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (org.). *Dejame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- CUNHA, G. P. da. *Sonoridades do Sul*: ausências, emergências, traduções e encantaria na educação. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas. 2010.
- ECO, U. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Tratado Geral de Semiótica*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2003.
- EZZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERRARA, L. *Olhar Periférico*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1999.
- FERREIRA-ALVES, J.; GONÇALVES, O. F. *Educação narrativa do professor*. Coimbra:

Quarteto Editora. 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GERALDI, C. M. G. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia*. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas. 1993.

\_\_\_\_\_. Novelas de formação expressas em metáforas autobiográficas de escolaridade – atravessando margens, tempos e saberes. Trabalho apresentado no Painel: Aventuras de formação com fragmentos autobiográficos deslocando partituras e incluindo saberes, sujeitos, tempos e linguagens. X ENDIPE, mai-jun/2000. Publicação em CD Room.

\_\_\_\_\_. Desafios da Pesquisa no Cotidiano da/na Escola. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (org.). *Cotidiano e Diferentes Saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GERALDI, C., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GERALDI, J. W. Paulo Freire: Narrador e Pensador. In: BARZOTTO, V. H. *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado das Letras/ALB, 1999. p 217-215.

\_\_\_\_\_. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. *Os andarilhos do bem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

\_\_\_\_\_. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Cia das Letras. 2011.

GUSMÃO, N. M. M.; SIMPSON, O R. M. A criação cultural na diáspora e o exercício da resistência inteligente. Ciências Sociais Hoje. *Anuário de Antropologia, Política e Sociologia*, São Paulo, Ed. Vértice/ANPOCS, 1989.

IRWIN, A. *Ciência Cidadã: Um estudo das pessoas; especialização e desenvolvimento sustentável*. Lisboa: Piaget, 1995.

LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: Ensaíos sobre narrativa y educacion*. Barcelona: Editorial Alertes, 1995.

\_\_\_\_\_. La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura e formación. Barcelona: Laertes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: Danças, piroetas e mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: GERALDI, C. M. G., RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F (org.). *Escola Viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Tremores: Escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, M. E. C. de C. *Sentidos do trabalho: A educação continuada de professores*. Campinas. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas. 2004.

\_\_\_\_\_. *Sentidos do trabalho: A educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- \_\_\_\_\_. O que se aprende por meio das pesquisas com narrativas para o campo da formação de professores. In: XIII ENDIPE. 2006, Recife. *Anais*. Recife: ENDIPE, 2006.
- \_\_\_\_\_. Trabalho colaborativo e formação docente. In: VARANI, A. FERREIRA, C. R.; PRADO, G. do V. T. *Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos*. Campinas: Autêntica, 2007.
- \_\_\_\_\_. Educação do campo e construção do conhecimento: Tensões inevitáveis no trato com as diferenças. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.1, p. 273-301, 2013.
- MAGNANI, M. R. *Em sobressaltos*. Campinas. 1991. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas. 1991.
- \_\_\_\_\_. *Em sobressaltos. Formação de professores*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- MALAVASI, A. *A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da Escola Instituída*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas. 2006.
- MELO NETO, J. C. Tecendo a manhã. In: \_\_\_\_\_. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979, p. 17.
- MENEGAÇO, R. C.C. *Lições das Descontinuidades: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas.
- MIGNOT, A. C. V (org). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- NÓVOA, A. (org). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Ed. Ltda, 1991.
- \_\_\_\_\_. (org). *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- NUNES, R. S. *Nada sobSre nós sem nós*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, M. J. N. *O corpo na ponta do lápis, na porta do palco: uma experiência docente em Educação Artística*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas. 1999.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo, Cultrix, 1975.
- PRADO, G. do V. T.; CUNHA, R. B. (org). *Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.
- \_\_\_\_\_. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- SANTOS, L. *Desregulagens*. Campinas: Funcamp, 1981.
- SOUSA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- SOUZA, E. C; MIGNOT, A. C. V (orgs). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quarteto: FAPERJ, 2008.
- VARANI, A. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas. 2005.
- WHEATCROFT, Andrew. *Infêis*. O conflito ente a Cristandade e o Islã (638-2002). Rio de Janeiro: Imago, 2004.

## NOTAS

<sup>1</sup> Os portugueses utilizam a expressão “literatura cinzenta” para se referir a estas obras que, sobretudo, servem à obtenção de títulos acadêmicos.

<sup>2</sup> Entre esses grupos, inclui-se o GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, sediado na Faculdade de Educação da Unicamp, criado pela professora Corinta Maria Grisolia Geraldí, em 1996.

<sup>3</sup> Obviamente há funções sociais que o sistema escolar preenche, entre outras aquela de construir uma base de pensamento compartilhada dentro da qual se amalgamaria a sociedade laica, em substituição ao amálgama anterior, que foi a religião.

<sup>4</sup> Benjamin, ao tratar do narrador, chama atenção para o fato de que muito frequentemente o que leva um narrador a narrar o que narra para o(s) ouvinte(s) numa determinada situação é precisamente o conselho, a lição de vida, que estes podem extrair do que é narrado. Por isso um narrador não aconselha nem dá conselhos, eles emergem da narrativa.

<sup>5</sup> Bakhtin-Voloshinov (2007), na análise do discurso citado, mostra que a palavra do outro pode ser trazida ao texto como uma espécie de monumento, com o qual não se dialoga, mas se usa para os fins desejados pelo contexto citante.

<sup>6</sup> Postupok: do russo, ato vivido, próprio e individualmente responsável, conforme notas da trad. brasileira em Para uma filosofia do ato ético, de M. Bakhtin (2010).

**Recebido:** 07/02/2014

**Aprovado:** 05/08/2014

**Contato:**

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.  
Av. Antônio Carlos, 6627 Pampulha  
Belo Horizonte | MG | Brasil  
CEP 90.040-060