

Ser orientador na pós-graduação: reflexões sobre a pesquisa narrativa¹

Alessandro de Melo¹ 

RESUMO

A partir de reflexões da perspectiva narrativa em pesquisa em educação, o artigo procura realizar um exercício teórico-prático sobre um percurso de dez anos como orientador na pós-graduação em Educação, focando a reflexão da prática de orientação nas pesquisas com sujeitos em suas práticas sociais e educacionais. O texto comporta duas estratégias de exposição: uma teórica sobre o paradigma narrativo e outra narrativa sobre as experiências de orientação. Ao fim, faz-se uma síntese desse percurso, com a qual se pretende auxiliar outros professores nas reflexões sobre essa prática importante na universidade.

PALAVRAS-CHAVE

pesquisa narrativa em Educação; orientação na pós-graduação; autobiografia profissional.

1 Este artigo deve sua existência ao patrocínio de bolsa de Movilidad de Profesorado Brasil-España, da Fundación Carolina, em 2020, e que foi usufruída no período de janeiro a março de 2021, na Universidad de Málaga. Agradeço imensamente à parceria que venho mantendo desde 2013 com o Grupo de Investigación Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa (PROCIE), da mesma Universidad de Málaga.

¹Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, Brasil.

BEING A SUPERVISOR IN GRADUATE SCHOOL: REFLECTIONS ON NARRATIVE RESEARCH

ABSTRACT

Based on reflections from the narrative perspective in research in education, the article seeks to carry out a theoretical-practical exercise on the course of ten years as an advisor in postgraduate in Education, focusing on the reflection of the practice of guidance in research with subjects in their social and educational practices. The text includes two strategies of exposition: a theoretical on the narrative paradigm and a narrative on the orientation experiences. At the end, there is a synthesis of this path, with which it is intended to assist other teachers in reflecting on this important practice at the university.

KEYWORDS

narrative research in Education; orientation in postgraduate studies; professional autobiography.

SER ORIENTADOR EN EL POSGRADO: REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

RESUMEN

A partir de reflexiones de la perspectiva narrativa en la investigación en educación, el artículo busca realizar un ejercicio teórico-práctico acerca del curso de diez años como supervisor de posgrado en Educación, centrándose en la reflexión de la práctica de la supervisión en investigaciones con sujetos en sus prácticas sociales y educativas. El texto incluye dos estrategias de exposición: una exposición teórica sobre el paradigma narrativo y una exposición narrativa sobre las experiencias de supervisión. Al final se hace una síntesis de este camino, con el que se pretende ayudar a otros profesores en las reflexiones sobre esta importante práctica en la universidad.

PALABRAS-CLAVE

investigación narrativa en Educación; dirección en estudios de posgrado; autobiografía profesional.

INTRODUÇÃO

Este texto² tem o sentido de refletir sobre a prática da orientação acadêmica na pós-graduação, seguindo os passos de Bianchetti (2011), Bianchetti e Machado (2012), Alves, Espindola e Bianchetti (2012) e Lara, Quartiero e Bianchetti (2019), entre outros. Entende-se esta como uma prática fundamental na formação de novos pesquisadores, especialmente no período de tempo em que o sistema de pós-graduação brasileiro cresce em ritmo forte, o que não é diferente no caso da pós-graduação em Educação, que é o campo de atuação em que residem as reflexões deste texto.

Parte-se do registro de parte da teoria da pesquisa narrativa em Educação e, a partir desse paradigma, produz-se um relato que abrange dez anos de atuação como orientador em um curso de pós-graduação em Educação de uma universidade estadual do estado do Paraná, o que, neste caso, significa todo o período de existência do curso.

A base empírica destas reflexões não se dirige aos até agora 13 processos de orientações concluídas por este orientador nesse programa, mas especificamente a uma parte deles, ou seja, trata-se de uma reflexão sobre os processos de orientação de pesquisas que envolveram diretamente os trabalhos com sujeitos, por meio da escuta das suas vozes em contextos específicos da educação e da formação. Assim, das 13 orientações, destaca-se como objeto deste texto nove pesquisas.

A partir desse recorte, o objetivo é refletir sobre as características dessas pesquisas, suas possibilidades e seus limites no que se refere ao paradigma da pesquisa narrativa em Educação, implicando em um processo de autorreflexão desde a perspectiva do orientador, no sentido de estabelecer um caminho possível para a superação do paradigma qualitativo que as fundamentou, em geral, no sentido da abordagem da pesquisa narrativa, em conformidade com os princípios de Bolívar, Segovia e Fernández (2001), Cochran-Smith e Lytle (2003), Rivas Flores (2009; 2020), Souza e Meireles (2018), Souza (2020), Rivas Flores *et al.* (2020; 2021), Moreira e Souza (2021), entre outros. A reflexão sobre a pesquisa narrativa será realizada na primeira parte do artigo.

As pesquisas que partem desse paradigma têm um papel político fundamental, já que se direcionam para a superação de estudos positivistas, que reproduzem as hierarquias socialmente existentes entre o trabalho intelectual e o manual, entre a prática e a teoria, que são outras expressões da luta de classes na educação. No caso das pesquisas qualitativas, o paradigma positivista, tal como o define Giroux (2003), e tal como o concebemos nesta pesquisa a partir do paradigma da pesquisa narrativa, está presente sempre quando existe, na base da investigação, uma separação entre o sujeito da pesquisa — o pesquisador — e o seu objeto, ou seja, os atores investigados, mesmo quando isso significa uma pesquisa construída a partir da aproximação de ambos e que utilize a voz desses sujeitos como “fontes de dados”.

2 A natureza deste texto, que se pauta na pesquisa narrativa e autobiográfica, levou o autor a adotar, ao longo do texto, duas formas de construção textual: na primeira e na terceira pessoa.

Pode-se afirmar que a utilização das pesquisas (auto)biográficas ou narrativas em Educação é recente no campo educativo (Souza, 2020) e apresenta grande potencial tanto para evidenciar experiências e representações sobre experiências educativas, quanto de acionar mecanismos de formação e autoformação, o que, no caso deste trabalho, é o objetivo principal da construção da narrativa sobre a orientação na pós-graduação.

O sentido não é o de fazer uma revisão das pesquisas, mas de proporcionar uma abordagem autorreflexiva sobre o caminho do orientador nesse processo de orientar investigações de campo com sujeitos na área de educação, apontando os limites e os aprendizados adquiridos ao longo do processo de orientação e de pesquisa que são parte integrante do trabalho de orientar na pós-graduação. Far-se-á, para isso, na segunda parte do texto, uma narrativa sobre essa caminhada como orientador desde os primeiros passos até as últimas pesquisas orientadas — e sobre o aprendizado adquirido nesse processo.

Com este texto, espera-se contribuir para o campo da educação, especialmente para essa prática tão fundamental na pós-graduação que é a orientação, considerada como processo de formação, de aprendizado, de construção de conhecimento e de vivência e experiência, dado também seu caráter humano de se efetivar como inter-relação entre pessoas.

UMA DISTINÇÃO NECESSÁRIA: PESQUISA NARRATIVA E PESQUISA COM NARRATIVAS

Nesta parte, apenas como forma de introdução à discussão elaborada a partir da narrativa autobiográfica sobre a experiência de orientação na pós-graduação, distingue-se a pesquisa narrativa da pesquisa com narrativas. Essa distinção busca evidenciar o que seria a pesquisa com narrativas, já que a pesquisa narrativa se encontra largamente discutida ao longo do texto.

A pesquisa com narrativas abrange uma grande diversidade de possibilidades, desde o seu berço mais clássico, que é a literatura, até estudos de caso sociológicos, na linguística, semiótica, medicina, enfermagem, filosofia, arte, etc. (Oliveira e Paiva, 2008). Trata-se de uma pesquisa colaborativa entre sujeitos, formatada majoritariamente pela coleta de histórias, por meio de técnicas como entrevista narrativa, diários, autobiografias, gravações ou narrativas escritas, notas de campo, etc.

Nesse tipo de pesquisa, as narrativas são, ao mesmo tempo, objeto da análise e parte do método. Uma forma bastante convencional de se trabalhar com narrativas se dá pela análise de conteúdo, famosa pelos trabalhos de Bardin (1979, p. 31), que assim a sintetiza:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A larga utilização desse instrumento no campo da pesquisa educacional resulta justamente de sua característica flexibilidade: a análise de conteúdo se

ajusta a diversas formas de comunicação, sendo também utilizada para a análise de narrativas, seja qual for a forma de coleta.

Outra maneira de se trabalhar com narrativas é a história de vida, que, além de um método de pesquisa, é também uma prática de formação profissional. Nesse caso, quando se trata de trajetórias profissionais, procura-se explorar temáticas pertinentes, tais como: “[...] as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais.” (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p. 370).

O que unifica essas e outras possibilidades é que o trabalho com narrativas pressupõe uma hermenêutica entre pesquisadores e pesquisados, tendo como mediação a colaboração entre ambos e os “produtos” dessa colaboração, sejam narrativas escritas, gravadas, filmadas, etc. O objetivo é a busca da interpretação e compreensão dos sentidos sobre aquilo que se expressa sobre as experiências, utilizando-se, para isso, os instrumentos já apontados e outros possíveis. Adentra-se, portanto, profundamente, toda a tradição de pesquisa qualitativa.

Os narradores “escolhem” os percursos, ou seja, constroem, sobre suas trajetórias, enunciados e omissões, ressaltando certos aspectos e secundarizando outros, etc. A questão posta por Oliveira e Paiva (2008) faz, portanto, sentido: estão sendo verdadeiros os narradores ao tratarem de sua experiência? Ou, mais profundamente, temos a possibilidade de acessar diretamente essas experiências ou o que podemos saber é por meio das representações que os sujeitos fazem sobre suas experiências?

A partir das questões levantadas, passamos a discutir a pesquisa narrativa em Educação em uma dupla vertente: primeiramente, pelos seus aspectos teórico-epistemológicos e, posteriormente, pelos seus aspectos políticos.

A PESQUISA NARRATIVA EM EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS

O primeiro argumento a se ressaltar sobre a perspectiva narrativa de pesquisa em Educação é o posicionamento epistemológico de superação das pesquisas de cariz positivista e etnográfica que se encontra no escopo das pesquisas em Educação e das Ciências Sociais em geral, ao assumirem como fundamento a separação entre sujeito e objeto da pesquisa. Assim, a forma e o conteúdo da pesquisa não são passíveis de serem separados sem prejuízo da totalidade da prática investigadora. Podemos afirmar, seguindo o entendimento de Moreira e Souza (2021) — que trabalham a pesquisa (auto)biográfica —, que esta realiza, em relação ao paradigma dominante da pesquisa, uma “ruptura epistemológica” com esse paradigma dominante.

Trata-se a narração autobiográfica, no caso em tela, de um dispositivo epistêmico-metodológico (Souza, 2020) que transcende a relação imediata entre sujeito e objeto e instala a relação do sujeito com sua história, que se compõe de histórias relacionais com outros sujeitos e com determinadas práticas sociais — neste caso, a relação primordial que ocorre na experiência da orientação na pós-graduação. Nesse sentido, ao contrário da pretensa universalidade, o que se busca é justamente a singularidade da experiência, tal como “[...] *los individuos se representan a sí mismos*

y a los otros en una perspectiva temporal de su existencialidad y de las experiencias a lo largo de la vida.” (Souza, 2020, p. 21).

Continuando as reflexões de Souza (2020), apreendemos que a pesquisa (auto)biográfica nasce do próprio indivíduo e as formas que encontra de biografar suas experiências, construindo territórios próprios para formular essa construção, inclusive relacionados à temporalidade das experiências, recortadas para fins analíticos, como é o caso em destaque, no qual recortamos um determinado período de tempo e uma determinada prática social realizada no âmbito profissional. Trata-se de se construir “conhecimento de si” (Souza, 2020), conectado, portanto, com o paradigma qualitativo das Ciências Humanas, cuja genealogia leva às considerações seminais da sociologia compreensiva de W. Dilthey (1833–1911), das pesquisas da Escola de Chicago, do paradigma antropológico proposto por Geertz (1989) em sua concepção de “descrição densa”, assim como nas proposições da Escola dos Anales, da história da vida cotidiana, entre outras que se interessam pelas experiências dos sujeitos nos vários âmbitos da vida social.

En tal sentido, la investigación (auto)biográfica se constituye como una perspectiva fértil de indagación al permitir romper con el antiguo paradigma entre el científico y el objeto estudiado, de este modo, se pone énfasis en capturar, comprender e interpretar experiencias humanas, inscritas en una realidad subjetiva (intrasubjetiva, mirar para sí) e intersubjetiva (relación con los otros, con el contexto). (Souza, 2020, p. 22-23)

Assim, constitui-se a pesquisa narrativa autobiográfica como um questionador do *status quo* epistêmico relativo à prática dominante na ciência, que, mesmo nas chamadas Humanidades, acabam por reproduzir a cisão fundamental entre sujeito e objeto. Ao produzir a narrativa sobre a orientação na pós-graduação, o que se busca é uma fonte de conhecimento localizada na própria experiência e, portanto, de um “conhecimento de si” que tem a pretensão de dialogar com outras experiências, tanto teóricas do campo da pesquisa (auto)biográfica, quanto com aquelas e aquelas que, ao lerem esta narrativa, podem ver-se questionados sobre sua própria trajetória sobre o mesmo campo de experiências ou de outras.

Souza (2020) — aproximando-se do que neste texto é construído — analisa uma das experiências realizadas pelo Grupo de Pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB), que é a “oficina biográfica”, a qual parte do relato autobiográfico, inspirado no que foi construído por Delory-Momberger (2006). Nessa prática da pesquisa, entrecruzam-se as experiências subjetivas, da história de vida, compreendidas como espaço de formação, articuladas com as temporalidades (presente, passado e futuro), que se inscrevem tanto nos conteúdos quanto na própria motivação da construção narrativa. No caso desta construção aqui socializada, o passado, ou seja, o rememorar as experiências, encontra-se com o presente, no qual tomamos consciência da relevância da narrativa para a autoformação docente, bem como projeta o futuro, ou seja, como essa tomada de consciência atual pode impactar o futuro profissional, tanto em nível pessoal quanto na prática de formador de professores.

Diferente, no entanto, da prática do GRAPHO/UNEB, a experiência aqui narrada se deu a partir de um exercício introspectivo, localizado em uma necessidade própria, sem que houvesse previamente a socialização da narrativa em um espaço coletivo, a não ser em um círculo restrito aos orientados que desenvolvem essa perspectiva de pesquisa, que foram sujeitos de diálogo neste processo. Nesse sentido, a narrativa, embora autobiográfica, dialoga com outras biografias leitoras previamente ao processo de publicação e, com isso, já funciona como mecanismo formador, concomitantemente ao seu papel autoformativo, como já dito. Portanto, no caso em tela, a fonte da pesquisa é a produção própria de narrativas, ou escrita de si, sobre as experiências de orientação na pós-graduação. Por consequência, o objetivo não é o de encontrar uma verdade por trás dessas escritas de si, mas elaborar formas de olhar o passado das experiências docentes.

Podemos, por outra via, considerar essa escrita de si aqui desenvolvida a partir dos conceitos de experiências formadoras e recordações-referência (Josso, 2004). Pode-se conceituar brevemente que as experiências formadoras são um conjunto articulado e elaborado de forma consciente e que abrange aspectos da atividade, bem como da sensibilidade, afetividade e “ideação”, que se considera a antecipação de atos por meio do planejamento de meios, recursos e técnicas, assim como conteúdos da ação. Nesse caso, a escrita de si sobre a experiência docente como orientador na pós-graduação efetivamente trata de uma síntese elaborada a partir desses elementos. De outro lado, as recordações-referência, muito utilizadas para abordar experiências de docentes novatos (Cunha, 2015; Soares e Guimarães, 2021), referem-se a experiências marcantes nas trajetórias profissionais, no caso em questão, a significação da orientação em pesquisas com pessoas, especialmente mulheres, e pesquisas narrativas na pós-graduação.

A seguir, pauta-se a continuidade dessas reflexões com a dimensão política da pesquisa narrativa em Educação.

ASPECTOS POLÍTICOS DA PESQUISA NARRATIVA EM EDUCAÇÃO

Como resultado dessa primeira discussão está o fato de que não existe a pretensão de construir conhecimento neutro sobre a realidade, ao contrário, trata-se de uma tomada de posição política e de consideração sobre os sujeitos desde uma perspectiva de que suas narrativas são formas pelas quais se pode penetrar nas suas práticas sociais, especificamente falando, nas práticas educativas nas quais estão imersos. Além disso, podemos adicionar, com Moraes e Souza (2016, p. 10), que:

Trata-se de um movimento de pesquisa-ação-formação, que tem como centralidade os sujeitos, suas histórias individuais, coletivas, institucionais, de formação, de inserção social, de empoderamento, através das formas como acessam suas memórias, mediadas por experiências e narrativas sobre a vida, em suas múltiplas dimensões.

De outro ponto de vista do compromisso político, as narrativas são formas mediadoras de processos de transformação da realidade. Questiona, então, Rivas

Flores (2020, p. 4): “*Hablar de investigación, especialmente en el ámbito de la educación, siempre me lleva a la misma pregunta: ¿En qué medida contribuye al cambio y a la mejora de la educación?*”. Ou seja, a pesquisa narrativa na perspectiva em que a tratamos tem o objetivo de modificar cenários educativos nos quais estão imersos os próprios sujeitos, no entanto, a depender do *status quo* universitário e das agências avaliadoras, bem como da pesquisa hegemônica positivista, isso não está no horizonte, como afirma o mesmo autor (*ibidem*):

La coyuntura de las políticas de investigación, especialmente los protocolos de evaluación de la misma, más centrados en los formatos que en los contenidos y con un fuerte énfasis en lo que se está denominando capitalismo académico (Slaughter & Leslie, 1997) parece no ayudar mucho. Las agencias que tienen a su cargo esta evaluación manejan criterios de calidad meramente estadísticos, en el mejor de los casos (número de citas, índices de impacto, etc.), cuando no comerciales o de políticas editoriales. Lo cual supone un culto a la apariencia más que a una preocupación por el contenido y la relevancia. De este modo se establece una fuerte incidencia de la investigación en los rituales académicos, pero ninguna, o casi nula, en las prácticas educativas.

Essa postura típica das políticas neoliberais para a pesquisa leva a que mais se considere as pesquisas utilitaristas e remete às chamadas Humanidades um vazio de interesses e investimentos públicos, além de, por outro lado, incidir nessas mesmas Humanidades, e nas pesquisas em Educação em particular, reproduzindo processos “forenses” (Rivas Flores, 2020, p. 6) ou extrativistas, como o denomina Boaventura de Sousa Santos (2019), ou seja, reproduzindo formas de pesquisa convenientemente eficientes e eficazes de acordo com os critérios das agências de controle.

Mas seria impossível pleitear qualquer pretensão de transformação se a premissa fosse a continuidade da forma como se relacionam os sujeitos da pesquisa. Na forma positivista, há a prática da “extração de dados”, ou seja, os sujeitos são considerados como “fontes de dados” para o cumprimento dos objetivos dos pesquisadores, numa clara alusão a uma separação abissal entre pesquisadores e pesquisados, tanto no que se refere aos objetivos estabelecidos na relação de pesquisa, quanto ao lugar que ocupam na sociedade, especialmente quando se trata de estudo com populações vulneráveis.

Outra superação em relação à pesquisa de cariz positivista diz respeito ao lugar ocupado pelos pesquisadores no campo de pesquisa, conforme Clandinin e Connelly (2015). Tradicionalmente, separa-se, na experiência de pesquisa, o que é o “corpo” do pesquisador e sua “mente”, que é uma divisão típica da nossa sociedade capitalista e ocidental.

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência. (Clandinin e Connelly, 2015, p. 120)

E essa forma criticada anteriormente não é exclusiva do positivismo, sendo prática também em pesquisas denominadas de qualitativas, por exemplo, as pesquisas etnográficas, nas quais persiste a separação entre sujeito e objeto pela via da observação do outro, constituído como outro na pesquisa, criando outra forma abissal de relacionamento. Exemplo paradigmático desse “desencontro” é denunciado na obra de Linda Tuhiwai Smith (2017), a qual, sendo uma representante da etnia Maori, indica que, para o seu povo, o que se chama “pesquisa” não passa de um processo imperialista e colonialista dos europeus. Em suas fortes palavras (Smith, 2017, p. 22):

Nos parece un descaro que los investigadores e intelectuales occidentales puedan presumir saber todo lo que es posible saber sobre nosotros basando sus conocimientos en sus breves encuentros con algunos individuos de nuestras comunidades. Nos indigna que Occidente pueda desear, extraer y reclamar propiedad sobre las cosas que creamos y producimos, y al mismo tiempo rechace a la que creó, desarrolló, esas ideas, y que busque negarles la posibilidad de continuar siendo creadores de su propia cultura y sus propias naciones.

Seu livro é todo dedicado a essa crítica radical ao que se denomina “pesquisa” como ato redentor do Ocidente para o mundo, esse traço de “emancipação humana” de que os próprios pesquisadores se revestem. A partir dessa crítica e da perspectiva da pesquisa narrativa adotada, o projeto é o de superação das relações hierárquicas e assimétricas de poder, bem como a superação de uma concepção etnocêntrica de epistemologia, na qual os pesquisadores teriam o lugar privilegiado de assumir um discurso “científico” e “verdadeiro”, mesmo que para isso necessitem “coletar dados” de outros, sejam eles povos indígenas, sejam a escola e seus sujeitos, na relação igualmente marcada por hierarquias e assimetrias entre universidade e educação básica.

Portanto, pesquisa narrativa não se refere a uma forma de extrair informações de sujeitos conforme objetivo deliberado pelos pesquisadores e, por mais atraente que seja essa forma de encarar as coisas na “pesquisa qualitativa”, não se estaria fugindo de uma perspectiva positivista, portanto: “[...] *más centrada en el dato que en el sentido, en el investigador que en el participante, y en el conocimiento válido (y validado) antes que en la construcción compartida de la realidad.*” (Rivas Flores *et al.*, 2020, p. 48).

Em uma matriz ético-política, parte-se do fundamento de que os aportes ao conhecimento não devem prescindir de questões de fundo tais como: qual conhecimento? Para que e/ou para quem? Por quê? Como nos ajuda a melhor compreender a realidade? Além disso, parte-se do suposto de que os sujeitos imersos na realidade e com suas experiências, e pela via de suas narrativas, abrem possibilidades de conhecimentos desde que se considerem as suas vozes como vozes autorizadas, numa relação dialógica e horizontal, ou seja, como fim e não apenas como meio.

Busca-se, por meio dessas indagações narrativas, não uma verdade, mas o sentido que os sujeitos dão às suas práticas, bem como a capacidade de atuar no mundo para transformá-lo, o que, necessariamente, depende daquele sentido — e isso ocorre tanto individual quanto coletivamente. Afinal, é da dimensão empírica da constatação que tanto indivíduos quanto sociedades ou grupos agem em conformidade com as interpretações da realidade que constroem ou como são

interpelados pela via dos aparelhos ideológicos (Althusser, [s.d.]), bem como pelas relações estabelecidas socialmente, que dividem esses grupos conforme marcos históricos importantes, tais como o nascimento, a classe social, a religião, a etnia, etc. Concordamos com Rivas Flores *et al.* (2020, p. 52) ao nos colocarmos:

[...] a partir de sistemas de relación diferentes, no autoritarios, democráticos y dialógicos, junto con epistemologías diversas y otros modos de cotidianidad y de experiencia que tome en cuenta el cuerpo como espacio biográfico existencial, la afectividad y la alteridad, como formas constitutivas del sujeto.

Não se está a defender a relativização pós-moderna sobre a verdade, porque esta se constitui nos marcos da defesa do sistema do capital, justamente o sistema que exclui a possibilidade de realizar a vocação das narrativas, ou seja, de que se realizem como meios de transformar a realidade.

A premissa da pesquisa narrativa, portanto, é que é possível “historiar” as experiências humanas — individuais e coletivas — e, nesse sentido, o relato de uma pessoa, em sua narrativa, é a forma de se contar essa história. Dessa forma, diferente das histórias de grandes relatos ou de grandes períodos ou processos históricos, trata-se de valorizar na narrativa as formas da vida cotidiana na qual se desenvolvem as práticas, especialmente as práticas educativas, no caso em tela. Trata-se, portanto, de estudar a experiência, conforme Clandinin, Pushor e Orr (2007, p. 22):

El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa. Vista de esta manera, la narrativa es el fenómeno que se estudia en este tipo de investigación. La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia.

Dialogando com essa concepção, constata-se que historicamente foram erigidos processos de marginalização das vozes do professorado na condução das políticas e práticas educativas e, dessa forma, tardou-se muito em desenvolver pesquisas a partir de suas histórias, ao mesmo tempo em que são cotidianamente interpelados por pesquisadores das universidades como “fontes” de informação direta do “chão da escola”, ou seja, utilizados como “meios” para legitimar discursos acadêmicos sobre as escolas.

A emergência dessa perspectiva naturalmente não se deve à ação de grupos socialmente hegemônicos, que lutam para apagar os vestígios das ações dos sujeitos. A pesquisa narrativa é derivada da luta de grupos marginalizados, de grupos étnicos que historicamente sofrem da violência estatal, bem como dos grupos feministas, grupos LGBTQI+, camponeses, indígenas, entre outros, entre grupos urbanos e do campo. “*Todos ellos han encontrado en la narración biográfica una reivindicación de su propia voz, que se hace pública de este modo para contribuir a un cambio sustancial de su situación de opresión.*” (Rivas Flores, 2009, p. 21).

No campo das pesquisas em Educação, a penetração de estudos biográfico-narrativos é recente, remetendo-se aos trabalhos primordiais de Louis M. Smith,

The complexities of urban school, de 1968, e, já nos anos 1980, aos trabalhos de Ivor F. Goodson e suas parcerias, como com Stephen Ball, no livro *Teacher's Lives and Careers*, de 1985, entre tantos outros. Destaca-se, já nos anos 1990, os trabalhos de D. Jean Clandinin e suas parcerias, como a com F. M. Connelly, no livro *Teachers' professional knowledge landscapes*, de 1995 (apud Rivas Flores, 2009). A resistência a esse campo de estudos, no entanto, continua, e uma das razões apontadas para isso é a centralidade nas pesquisas em Educação para a prescrição, ou seja, para a orientação das práticas docentes, e muito menos para a compreensão profunda do que ocorre nas escolas.

No Brasil, o campo de estudos narrativos em Educação é ainda mais incipiente e a literatura internacional sobre o tema ainda é pouco traduzida.³ Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 370), a partir dos anos 1990, o país vivenciou o que elas denominam como “a virada biográfica em Educação”, o que significou uma expansão dessas pesquisas voltadas para processos de formação e profissionalização docente, mirando: “[...] a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério.” (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p. 370).

Partindo para a especificidade do trabalho que aqui nos move, ou seja, refletir sobre a atuação de orientador de pós-graduação em Educação, especificamente na relação com orientandos e pesquisas que envolvem formas diferentes de interação com sujeitos e suas relações com esse campo, podemos definir, mais especificamente, o quadro da narrativa em que nos encontramos, ou seja, a narrativa (auto) biográfica. No que se refere ao emprego desse tipo de narrativa, e levando em conta os dizeres de Bolívar, Segovia e Fernández (2001), esta tem o sentido de refletir sobre determinada prática do passado, com vistas a transformá-la no sentido de guiar as futuras orientações nesse âmbito para as pesquisas narrativas tal como a conceituamos anteriormente.

Ainda refletindo com os mesmos autores, nesta pesquisa, a narrativa biográfica é tomada como método de pesquisa, ou seja, é por meio dela que se realiza a reflexão sobre o processo de se constituir como orientador na pós-graduação em Educação. Utiliza-se a narrativa para “recapitular experiências”, com vistas à transformação da prática de orientação. Trata-se, portanto, de uma “pesquisa biográfico-narrativa”, que contempla a autobiografia. A narrativa, nesse sentido, é a forma de expressar uma experiência e, assim, reconstruí-la em uma determinada ordem que faça sentido (Bolívar, Segovia e Fernández, 2001). Corroborando esses autores, o sentido aqui expresso do uso da narrativa é o de que este proporciona um guia para a ação/transformação, no caso da transformação da prática de orientação.

Voltando a pautar a escolha da narrativa em bases de uma eleição política, retomamos o que diz Rivas Flores (2009), para quem o compromisso com essa reflexão se dá no marco não do individualismo, mas por apreender e vivenciar, nos

3 Ressalta-se, nesse sentido, o trabalho do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, da Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF), da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph) e da Rede Narrativas Autobiográficas (RedNAue).

processos de orientação, momentos de inter-relação com outros, tendo com eles e com a universidade o compromisso de construção de conhecimentos que tenham efetivamente como fundamentos a reflexão sobre sua relevância social e teórica, consideradas interdependentes.

Trata-se, portanto, de um compromisso pessoal e com o coletivo, com a transformação desde a prática da orientação na pós-graduação. Isso implica em assumir que, ao tratar de refletir sobre essa prática, o resultado narrativo, reflexivo, teórico e prático poderá servir de móvel para outras professoras e outros professores e, assim, contribuir para outras reflexões sobre a prática docente na pós-graduação. Encontra-se, na narrativa individual, todo o conjunto das experiências pessoais na universidade, desde a situação de aluno de graduação e pós-graduação e também como professor de ensino superior, e, nestas, encontram-se relações que vão muito além das individuais, por exemplo, as institucionais, burocráticas, bem como as com as agências avaliadoras, que possuem laços estreitos com a prática docente e intelectual na pós-graduação tanto para professores quanto para estudantes, etc. *“Las biografías, por tanto, no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo.”* (Rivas Flores, 2009, p. 21).

Por outra parte, concordamos com as assertivas de Starling, Conti e Nunes (2021) sobre o fato de que a autobiografia ou a “escrita de si” possui um elemento de autoformação ao mesmo tempo em que se constitui como processo investigativo. Como autoformação, incide frontalmente sobre processos identitários de docentes, no caso, processos de constituição do professor de um programa de pós-graduação e como orientador. A partir dessa perspectiva, tornamo-nos sujeitos e objetos de nossos processos de (auto)formação, o que, no caso de atuação em programas de pós-graduação e na constituição como orientador nesse nível de ensino, parece um processo bastante coerente, já que se espera, nesse nível, que os professores tenham plena autonomia sobre sua formação intelectual, sejam capacitados para serem “leitores qualificados” no acompanhamento do desenvolvimento de orientandos de mestrado e doutorado, como denomina essa atividade Mário Osório Marques (2012). Ou, de outra maneira, seguindo as trilhas de Saviani (2012, p. 171):

É, com efeito, através do processo de orientação que o aprendiz de pesquisador pode dar, com segurança, os passos necessários ao domínio dessa difícil prática, que é a pesquisa, de modo a ganhar, ao cabo do processo formativo, a indispensável autonomia intelectual que lhe permitirá formular projetos próprios, de caráter original, e leva-los a bom termo, ganhando inclusive condição de formar novos pesquisadores ao assumir, ele também, a orientação de alunos de mestrado primeiro, e, após algum tempo, também de doutorado.

Essa é, segundo o mesmo autor, a posição de centralidade da orientação no campo da pós-graduação, o que leva a considerar esta como uma prática de alta responsabilidade, que necessariamente se desenvolve na inter-relação entre dois sujeitos, orientador e orientado, que pode ocorrer a dois ou em um grupo maior de

pesquisa e orientação, bem como nas trocas profissionais com colegas de trabalho, nos grupos de pesquisa da mesma instituição ou de outras universidades.

A partir do exposto anteriormente, a orientação na pós-graduação pode ser considerada um todo complexo constituído de relações entre pessoas, mediadas por relações institucionais e políticas educacionais, e se constitui como prática fundamental na formação de novas gerações de pesquisadores.

Na sequência, desenvolve-se uma narrativa sobre o processo de se constituir orientador.

PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UM ORIENTADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO: O DESAFIO DA PESQUISA NARRATIVA

Depois de três anos como professor efetivo da universidade, e apenas um ano depois de ter concluído o doutorado em Educação, deparamo-nos com um grupo substancial capacitado a fundar um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o que, entre todas e todos, nos colocava um desafio perante o qual compartilhávamos sensações mistas de medo, receio e dúvidas, mas também ansiedade por ser este um passo importante para a nossa universidade e nossos departamentos, bem como para nossas carreiras profissionais.

Acabávamos de vivenciar uma “derrota” nesse intento: a reprovação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de uma proposta de criação de um PPGE justamente um ano antes. Coube a mim a organização prática dessa nova proposta. Para isso, foram tomadas muitas iniciativas, no intuito de nos juntarmos entre muitos colegas de vários departamentos de dois dos três *campi* da universidade, o que se constituiu no desafio de desenvolver um trabalho na diversidade e interdisciplinaridade. Além desse trabalho interno, fez-se a mediação com uma assessora externa, professora com um grande histórico na área da História da Educação, contratada para assessorar o projeto. Com ela, organizamos dois encontros com o grupo de professores, em Guarapuava e em Curitiba, para desenvolver o projeto. O processo de tornar-se professor de um programa de pós-graduação, portanto, foi também um processo ocorrido ao lado de uma construção coletiva para a formação de um novo programa dessa ordem, o que soma uma experiência pessoal e coletiva muito intensa. Firmar um projeto coletivo em meio a tantas diversidades foi um desafio colossal, vencido pelo trabalho coletivo, que, de certa forma, deu corpo ao primeiro grupo de professores desse PPGE.

A expectativa do grupo de professores é de que a inserção do departamento em que trabalhava, com mais de 30 anos de existência, na pós-graduação *strictu sensu* levaria a um salto qualitativo no desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, levando esse salto ao curso de graduação, especialmente na pesquisa, já que os alunos que entram na graduação poderiam ter como meta, na própria universidade, cursar até o nível do mestrado e, a partir de 2021, até o nível do doutorado. Significou, portanto, a distinção, dentro desse departamento, entre os professores que também passariam a se dedicar ao programa, além do vínculo com a graduação, que é o dever precípuo de todos os professores de ensino superior na ativa.

A partir da aprovação do projeto de PPGE, eu não mais seria apenas o professor do departamento de Pedagogia, mas também do mestrado em Educação. Em termos de vivência pessoal, passava pelas reflexões os desafios vindouros, de ampliar o escopo de ação na universidade. Como se forma um orientador de pós-graduação? Será que possuía as capacitações para levar adiante este desafio? Que tipo de orientador seria? Os fundamentos imediatos para a formação do orientador advinham das experiências de orientação em trabalhos de conclusão de curso (TCC), bem como de orientação de pesquisas no Programa Institucional de Iniciação Científica, incluindo orientações de iniciação científica de estudantes no ensino médio. Experiências na orientação de cursos de especialização também eram acionadas como dispositivos de experiências. No entanto, permanecia a questão: seria isso suficiente? Seriam os desafios da orientação da pós-graduação *strictu sensu* os mesmos?

Passada a ansiedade da avaliação da proposta e as alegrias e comemorações pela aprovação, a seleção de nossa primeira turma rondava os nossos horizontes e novas questões se levantavam: como, afinal, selecionar os e as mestrandos e mestrandas da primeira turma?

O programa sempre foi muito disputado, haja vista a falta de PPGE na região. Assim, a escolha se deu frente a muitos e muitas candidatos e candidatas. No fim do processo, foram selecionadas duas orientandas, porém, dadas as circunstâncias, passei a orientar uma terceira. Posso dizer que foi uma grande alegria ter três orientadas muito responsáveis e competentes, cujas pesquisas são até hoje lembradas. Todas defenderam suas dissertações no ano de 2014, cumprindo o prazo estabelecido de dois anos, já que o curso se iniciou em agosto de 2012. Já ali se deram os germens dos desafios postos para orientar pesquisas, todas, que tinham como pressuposto entrevistas com sujeitos em determinadas circunstâncias, sejam elas nas escolas, sejam fora delas. Assim, foram se constituindo os desafios para o orientador novato: como realizar as primeiras conversas sobre as pesquisas? De onde tirar as referências para desenvolver uma boa relação? Tudo isso porque fazia apenas dois anos que eu tinha concluído o curso de doutorado.

Algumas questões me serviam de princípios, além do que já disse sobre a experiência das orientações na graduação. A primeira era uma mirada para a própria história como estudante de pós-graduação, refletindo sobre a relação que tive com minhas orientadoras do mestrado e doutorado, que, apesar de serem tão distintas entre si, constituíram-se em referências intelectuais e por terem construído comigo uma ótima relação pessoal, pautadas no que se tornou fundamento no meu caminho de formação como orientador, ou seja, a partir da liberdade e na aposta pela autonomia, garantindo o que já foi citado de Mário Osório Marques (2012), ou seja, foram ótimas leitoras e fizeram com que eu chegasse a encontrar o objeto de pesquisa e, ao longo da pesquisa, guiaram para que eu seguisse o caminho, sem interferências de cunho teórico, agindo sobretudo em termos metodológicos, no âmbito de garantir liberdade de desenvolvimento dos trabalhos.

Além desse princípio, outro começava a guiar a ação desse novo orientador: construir com os orientandos e as orientandas uma relação interpessoal que se pautasse na amizade, na confiança e na liberdade. Sobre isso, o tempo de orientação

vem demonstrando que é possível constituir amizades para além das atividades de orientação e que essas amizades podem e devem guiar a orientação para um clima que seja propício para o desenvolvimento do aprendizado e da pesquisa. Mesmo com aqueles e aquelas com quem não foi possível desenvolver uma relação de amizade, sobreveio sempre uma relação de respeito, tendo o horizonte da liberdade e da confiança na autonomia e responsabilidade dos orientandos e das orientandas. Nada disso, claro, impediu ou impede que eu faça aquilo que é também o papel dos orientadores: a cobrança pelo desenvolvimento dos trabalhos, tendo em vista que o mestrado é regado por normas definidas pela CAPES e que a própria avaliação do PPGE depende do bom desempenho dos estudantes.

A entrada no PPGE levou a outra mudança nas atividades docentes, que foi a mudança de dinâmica do grupo de pesquisa. Agora tratava-se de mediar a convivência entre professores, mestrandas e mestrandos e estudantes da graduação, podendo contar com os alunos e as alunas da pós-graduação como companheiros no grupo, tanto para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, bem como no auxílio dos estudantes da graduação.

Já nas primeiras orientações dessa primeira turma, deparamo-nos com o desafio específico que se constitui o objetivo desta reflexão: a orientação de pesquisas de campo com a interação com sujeitos em diversas situações, sempre pensando nas relações de suas vidas e atividades com a educação e a formação. As três primeiras orientandas realizaram esse tipo de pesquisa. Nesse período, os sujeitos eram estudantes/trabalhadores do ensino noturno, sujeitos que cometeram crimes e cumpriam penas alternativas no Patronato Municipal de Guarapuava e, por fim, pedagogas de escolas públicas e privadas.

A complexidade das pesquisas colocava outro desafio ao orientador novato: na caminhada da pesquisa no mestrado e doutorado, eu havia desenvolvido pesquisas teóricas e documentais e não tinha o perfil da pesquisa de campo com sujeitos. Então, como orientar um tipo de pesquisa com a qual não tinha experiência prática? Esse desafio continua perseguindo a vida do orientador, mesmo dez anos depois, haja vista que as pesquisas por mim desenvolvidas continuam na mesma linha metodológica de trabalhar com pesquisas teóricas e documentais. No entanto, ao longo dessa caminhada, pude contar com a qualidade das pessoas e das pesquisas desenvolvidas, o que resultou no fato incontestável de que os orientandos é que pariram o orientador. Essa é a sensação que carrego até hoje, que gratifica muito a profissão de professor e orientador.

Com o passar dos anos e das seleções, novas pessoas e novas pesquisas continuaram o desafio de ser orientador. Especificamente sobre as pesquisas de campo, adentraram novos personagens, novos cenários, novas formas de abordar as questões e as interações com os sujeitos da pesquisa. Citamos como destaque nessa nova fase a emergência das mulheres como sujeitas das pesquisas. Mas, de fato, não foi a única mudança. Desenvolvemos outras formas de abordar as pesquisas: utilizamos as memórias das pessoas idosas de uma comunidade rural sobre as experiências de escolarização, assim como foi utilizada a Teoria das Representações Sociais para analisar as representações de educadores sobre a evasão no ensino médio. Além disso,

utilizaram-se, como antes, entrevistas para averiguar a precarização do trabalho de estagiários do curso de Pedagogia em escolas de educação infantil públicas e privadas.

Todos esses horizontes de pesquisa demandavam, por outra parte, o esforço de hermenêutica para interpretar as situações narradas pelos sujeitos em suas práticas. Nesse sentido, como já dito em outro momento, o instrumento da categorização via análise de conteúdo, seja pela via de Bardin (1979), seja por meio de outros recursos de classificação, foram utilizados.

Um recurso bastante utilizado pela parte do orientador foi uma via de criatividade no embate entre a teoria e a apreensão da realidade, tendo como fundamento uma leitura teórica ampla e diversificada, marcada pelo objetivo único de melhor compreender a realidade em sua dinâmica e contradição constantes. Assim, as abordagens com os sujeitos em suas práticas foram sendo construídas tentando formas de aproximação e construção diferenciadas e, ao mesmo tempo, mantendo o rigor das análises. Isso também ajudou na consolidação dos campos teóricos das pesquisas e, claro, para isso contou-se com a competência dos e das mestrandos e mestrandas. Sem dúvida, no entanto, essa questão da criatividade do orientador jogou um papel importante nessa caminhada.

Nesse sentido, nem toda experiência no âmbito da orientação na pós-graduação advém de experiências ou leituras teóricas, mas também sucede da utilização de recursos tácitos dificilmente reproduzíveis para outras pessoas e que se referem à relação pessoal com o conhecimento, à entrada via experiências de leituras de outras áreas do conhecimento, especialmente da literatura, no meu caso, e também pelas leituras advindas da formação inicial em Ciências Sociais, cujos aportes são fundamentais para a pesquisa qualitativa, em geral, e para a Educação, em particular.

Uma avaliação geral sobre esse percurso de orientador de dez pesquisas com sujeitos em práticas sociais distintas tem uma complexidade que se constitui quase como uma dualidade: ao mesmo tempo em que alcançamos resultados de bastante qualidade e igualmente dos processos de pesquisa e orientação, ou seja, admitimos que as dissertações conseguiram, de fato, explicar as práticas sociais que se destinaram a estudar, também ressaltamos os limites de tais pesquisas no sentido de não terem avançado para além do paradigma das pesquisas que se valem de instrumentos diversos de escuta dos sujeitos, ainda sem superar a dualidade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa que marca esse paradigma.

Tal avaliação, no entanto, em nada retira o mérito dos excelentes trabalhos realizados. Na verdade, essa crítica se dirige ao próprio orientador e às limitações que lhe são próprias, nessa caminhada por se constituir como orientador na pós-graduação. Mirando por outro aspecto a trajetória, no entanto, constata-se que se trata do processo de desenvolvimento intelectual, teórico e prático que vai vivenciando no próprio desenrolar da atividade orientadora, junto com os orientandos e as orientandas, numa relação de mútuo aprendizado e crescimento, paralelo e raiz da própria produção social da identidade de orientador na pós-graduação.

Nas vivências como orientador, depara-se com novos desafios nas pesquisas mediadas nas relações com pessoas em suas práticas — especificamente na trajetória pessoal, destacaram-se as pesquisas com mulheres em diferentes práticas sociais. Tais pesquisas são como uma forma de gêrmen da nova concepção de pesquisa a

que se busca alcançar, ou seja, da pesquisa narrativa, estando, portanto, na transição desse trabalho de orientação na pós-graduação.

O primeiro desafio, nesse sentido, foi com uma pesquisa envolvendo a participação de mulheres estudantes/trabalhadoras que frequentavam o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA) do município de Irati (PR). Essa pesquisa adentrou em um tema bastante importante para a compreensão da sociedade capitalista, que é o tema dos usos do tempo e das trajetórias de vida, escolarização e trabalho dessas mulheres, compreendendo tanto os trabalhos que são valorados como “trabalho”, ou seja, os assalariados, quanto aqueles não valorados como trabalho, ou seja, os domésticos, de cuidados, etc. O desafio de compreender como as mulheres vivenciam e são afetadas pela sociedade capitalista é fundamental para a compreensão desse sistema, pois é na exploração dos trabalhos e das vidas das mulheres que o sistema obtém boa parte do valor acumulado, e é a partir dessa compreensão que se chega a conhecer as formas de reprodução do sistema. As vivências das mulheres foram encaradas sob duplo aspecto: tanto na aplicação de questionários para todas as mulheres, quanto por meio de entrevistas em profundidade com sete mulheres. Esse material resultou na formulação de narrativas sobre cada uma das mulheres e, posteriormente, na produção de um documentário sobre a pesquisa, especialmente por meio das narrativas das mulheres, o que amplificou o alcance da pesquisa e os horizontes da orientação.

Uma outra experiência de investigação com mulheres foi com quatro mulheres líderes camponesas do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) do Paraná. O trabalho de orientação, nesse caso, ultrapassou os limites da academia e nos levou para conhecer e nos aproximar das práticas e formas de existência de um importante movimento social, sobretudo num meio em que o patriarcado e o machismo imperam cotidianamente. Poder vivenciar, na pesquisa, como as mulheres líderes camponesas superaram essas dificuldades, como desafiaram o senso comum e os limites materiais e do próprio machismo para se tornarem referências para o MPA, tanto no Paraná quanto em nível nacional. Na pesquisa, cada uma dessas mulheres foi contemplada com uma narrativa, a partir das entrevistas em profundidade realizadas com elas, ou seja, as vozes das militantes foram transformadas em texto, ocupando um capítulo inteiro da dissertação, e, mais uma vez, desafiando o tema da coautoria em trabalhos que envolvem sujeitos e suas vidas e práticas. Para finalizar esse período da pesquisa, na banca de defesa, contamos com lideranças nacionais desse movimento, incluindo duas das militantes sujeitas da pesquisa. A própria autora da pesquisa é uma militante histórica desse movimento no estado do Paraná.

Existe, entre as duas pesquisas assinaladas, um elemento comum, que é o fato de que ambas, na introdução do trabalho intelectual, escreveram suas narrativas pessoais, ultrapassando a marca positivista da separação entre autora e pessoa, ou seja, assumindo que as pesquisas desenvolvidas não estavam descoladas da vida dessas pesquisadoras, incluindo aí o fato de que uma compartilhava a militância em um movimento social, outra compartilhava as vivências das mulheres do CEEBJA e ambas, ao estudarem seus “objetos” de pesquisa, de fato, investigavam parte do que eram e são suas próprias vidas.

Ao orientador, este se coloca como um desafio a mais, ou seja, de compreender as relações de gênero existentes na sociedade capitalista patriarcal, conhecimento que foi se adensando para permitir uma orientação adequada de pesquisas desafiadoras como essas. Como já foi dito, pesquisas que desafiam a dar mais um passo no sentido de assumir os princípios da pesquisa narrativa, no sentido de valorizar cada vez mais a voz dos sujeitos e das sujeitas em suas práticas como forma de expressão e conhecimento das realidades, além de assumir a construção dessas narrativas como forma de autoformação e transformação da realidade.

UMA SÍNTESE NADA POSSÍVEL

Avançar na superação do positivismo na pesquisa em Educação é um objetivo primordial se queremos relacionar pesquisa e transformação social. A prática da pesquisa narrativa na perspectiva crítica aqui assumida tem essa função transformadora, a partir da valorização da voz de sujeitos imersos em suas práticas sociais, especificamente educativas e formativas, no caso em tela.

Não se trata de abandonar o horizonte da busca da verdade, ou seja, não se está, com a adoção da pesquisa narrativa, se rendendo ao pós-modernismo relativista, ao contrário, são os sujeitos que, interpelados pela realidade, ao agirem, trazem consigo as estruturas sociais e, portanto, sua voz tanto representa o real quanto é uma forma de superar esse real, já que a ação é mediada pela linguagem e pela representação que se faz da realidade. Ninguém age ou transforma se não pensa sobre essa ação e transformação. Assim, a pesquisa narrativa na Educação — e, por consequência, a prática da pesquisa universitária em Educação nessa perspectiva — pode ser uma ferramenta de transformação da realidade de tal forma que considera os sujeitos como coautores dessa transformação, e não apenas como objetos das pesquisas.

Numa perspectiva social, a relevância da formação de novas gerações de pesquisadores passa obrigatoriamente pela prática de orientação na pós-graduação. No entanto, essa é uma prática tão importante quanto pouco cuidada no sentido de pesquisas e até mesmo de atenção, já que, ao longo do tempo, foi uma prática muito mais feita pela inércia da prática ou pelo empirismo, mais que sustentada em reflexões teóricas, já que esta se trata de uma prática docente como tantas outras práticas docentes que têm merecido muito mais atenção da academia.

A caminhada do orientador aqui refletida traz à luz a dinâmica da formação dos professores para essa prática educativa, tema cuja importância é inversamente proporcional ao pouco interesse que desperta na academia. Os relatos dizem respeito a diferentes reações aos desafios da orientação: desde o receio, o medo, passando pelos desafios objetivos sobre a orientação de pesquisas desenvolvidas com a mediação de sujeitos em suas práticas sociais, até as alegrias, bem como a autocrítica em relação aos limites das pesquisas de cunho “qualitativo”, que, apesar de toda a qualidade dos trabalhos e dos processos, esbarram nos limites da separação entre sujeito e objeto — e ainda utiliza as falas como “dados” para a pesquisa.

A autocrítica sobre o percurso tem se mostrado relevante para a caminhada e o desenvolvimento de novos processos, novas formas de abordar a orientação,

portanto, relatar o processo de formação do orientador tem se mostrado um recurso eficiente para refletir sobre a prática para modificá-la. Espera-se que essa experiência teórico-prática aqui relatada possa auxiliar na caminhada de outras e outros companheiros e companheiras da pós-graduação, especialmente aqueles e aquelas que ainda estão iniciando essa prática da carreira docente universitária.

A partir dessas reflexões de caráter geral, pode-se voltar à escrita de si elaborada neste trabalho e, conseqüentemente, a como essa escrita trouxe especialmente as recordações-referência (Josso, 2004), além de se analisar o aprendizado desenvolvido na experiência de ser orientador de pós-graduação. De fato, o exercício da escrita de si — ao refletir sobre práticas, afetos e sensibilidades, mas também epistemologias e inter-relações — abriu a perspectiva de que ser orientador é, sobretudo, um exercício constante de autoafirmação docente, em um ambiente altamente performático como o da pós-graduação, ao mesmo tempo que se constitui em um enredo interpessoal, que envolve vidas: a própria e a dos e das orientandos e orientandas, para quem a entrada, permanência e conclusão de uma pós-graduação é sempre um momento altamente significativo pessoal e profissionalmente, o que faz com que a responsabilidade por mediar esse momento torne-se fundamental.

O relato autobiográfico aqui exposto, mediado pela teoria de base, fez com que se apreendesse a necessidade de uma reflexão sobre a relevância da orientação, não somente como meio de elevação na carreira acadêmica (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011), mas também — e sobretudo — porque esta se constitui como uma espécie de portal para outras pessoas adentrarem na vida acadêmica e, assim, pode ser tanto um caminho virtuoso, de desenvolvimento de afetos e produção sadia de conhecimentos, quanto um caminho tortuoso, que leva ao adocimento, um fenômeno altamente presente na pós-graduação.

O que se aprende no exercício dessa escrita de si é a consciência de que não se faz pesquisa, ou melhor, não se orienta pesquisa sem uma reflexão densa sobre o próprio ato de se orientar e pesquisar com outras e outros. Dessa forma, independentemente de se buscar uma verdade, o que se mostra necessário é a produção de outras formas e outros espaços de construção de conhecimentos, respeitando os sujeitos como fontes de conhecimento e, da mesma forma, respeitando outros sujeitos de conhecimento e suas trajetórias.

Por fim, um exercício fundamental que resulta dessas reflexões é que existe entre orientador e orientados, na experiência aqui narrada, um processo de espelhamento ao revés: o orientador se espelha nos trabalhos de seus orientados para refazer-se neles, projetando suas próprias necessidades de pesquisa, seus horizontes de percepção sobre a realidade, a relevância que acredita ter a voz das pessoas em situações práticas, especialmente no caso da Educação.

Espera-se que esta narrativa tenha capacidade de dialogar com outros e outras colegas de profissão e que, portanto, cumpra seu papel de ser um instrumento tanto metodológico, já que esse exercício pode e deve ser reproduzido para outras experiências, mas também ético e político, no sentido da necessidade de se (re) pensar a orientação na pós-graduação como efetivo momento de intersubjetividade na construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, [s.d.].
- ALVES, V. M.; SPINDOLA, I. C. P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientando na Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, v. 43, n. 29, p. 135-156, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4071/3338>. Acesso em: 2 mai. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BIANCHETTI, L. Condições de trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a pós-graduação *stricto sensu*: balanços e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 439-460, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3821/3494>. Acesso em: 3 mai. 2018.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**: Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: Enfoque y metodología. Madrid: Arco Libros – La Muralla, 2001.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CLANDININ, D. J.; PUSHOR, D.; ORR, A. M. Navigating Sites for Narrative Inquiry, **Journal of Teacher Education**, v. 58, n. 1, p. 22, 2007. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. In: LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (coord.). **La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Octaedro, 2003. p. 65-80.
- CUNHA, R. C. Alegrias no início da docência no ensino superior: as recordações-referências de professores do curso de Letras-Inglês da UESPI. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2015. p. 17568-17579.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos do projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio-ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIROUX, H. A. **Pedagogia y política de la esperanza**: Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARA, R. C.; QUARTIERO, E.M.; BIANCHETTI, L. Trabalho ubíquo na pós-graduação *stricto sensu* em educação: in/extensificação e multitarefa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240014, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240014>

MARQUES, M. O. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M. (org.). **A bússola do escrever**: Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 235-242.

MORAES, D. Z.; SOUZA, E. C. Pesquisa (auto)biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-13, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2517/1702>. Acesso em: 2 mai. 2021.

MOREIRA, J. S.; SOUZA, E. A produção acadêmica sobre formação de professores e abordagem (auto)biográfica: o que revelam dissertações e teses do PPGEDUC/UNEB (2009-2019). **Revista Argentina de Investigación Narrativa**, v. 1, n. 1, p. 51-66, ene. 2021.

OLIVEIRA e PAIVA, V.L.M. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>

RIVAS FLORES, J. I. Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. *In*: RIVAS FLORES, J. I.; HERRERA PASTOR, D. (coord.). **Vozy educación**: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro, 2009. p. 17-36.

RIVAS FLORES, J. I. La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. **Márgenes**: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, v. 1, n. 1, p. 3-22, 2020. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>

RIVAS FLORES, J. I.; MÁRQUEZ GARCÍA, M. J.; LEITE, A. E.; CORTÉS GONZÁLEZ, P. Narrativa y educación con perspectiva decolonial. **Márgenes**: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, v. 1, n. 3, p. 46-62, 2020. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>

RIVAS FLORES, J. I.; PRADOS MEGÍAS, M. E.; LEITE MÉNDEZ, A. E.; CORTÉS GONZÁLEZ, P.; MÁRQUEZ GARCIA, M. J.; CALVO LEÓN, P.; MARTAGÓN VÁZQUEZ, V.; ACUNÁ, M. Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. **New Trends in Qualitative Research**, v. 5, p. 139-151, 2021. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/267/279>. Acesso em: 1 mai. 2021.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M. (org.). **A bússola do escrever**: Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-176.

SMITH, L. T. **A descolonizar las metodologías**: Investigación y pueblos indígenas. Navarra: Txalaparta, 2017.

SOARES, S. S.; GUIMARÃES, S. Memória, identidade e docência: recordações-referência de professores iniciantes na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75550, p. 1-20, abr. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100212. Acesso em: 2 mai. 2021.

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, E. C. Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. **Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, v. 1, n. 3, p. 16-33, 2020. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

STARLING, C.; CONTI, K. C.; NUNES, C. “Como eu vou fazer pesquisa sozinha?” O processo de inserção na pós-graduação evidenciado nas narrativas de uma professora. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75623, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75623>

SOBRE O AUTOR

ALESSANDRO DE MELO é doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

E-mail: alessandrodemelo2006@hotmail.com

Conflitos de interesse: O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Bolsa de Movilidad de Profesorado Brasil-España, Fundación Carolina, 2020.

Recebido em 14 de maio de 2021
Aprovado em 13 de maio de 2022

