

# Pesquisar com narrativas docentes: experiência, epistemologia e ética

Researching with teachers' narratives:  
experience, epistemology and ethics

Rosane Kreuzburg MOLINA<sup>1</sup>

## Resumo

Este texto objetiva refletir sobre a produção de conhecimento com narrativas no campo da educação e as implicações éticas presentes neste tipo de pesquisa. Aborda a necessidade de incluir, na formação dos pesquisadores, o debate sobre as questões éticas acerca da pesquisa colaborativa com e sobre narrativas e histórias de vida. A partir do pensamento de Ricoeur e Habermas, identifica o retorno do debate sobre a ética na contemporaneidade, como necessidade que se impõe para superar o pensamento estritamente técnico de analisar os fenômenos sociais. O texto destaca o compromisso social do pesquisador e a ética como fundamento dessa experiência epistemológica no contexto do trabalho profissional.

**Palavras chave:** Pesquisa colaborativa. Narrativas docentes. Ética.

## Abstract

This study presents reflections on knowledge production with narratives in the field of education and the ethical implications that are present in this type of research. It approaches the need to include in the researchers' education the debate on the ethical questions concerning the collaborative research with and on narratives and life stories. From Ricoeur's and Habermas's thinking, this text identifies the return of the debate on ethics in contemporaneity as a need that imposes itself to overcome the strictly technical thinking of analyzing social phenomena. The text emphasizes the social commitment of the research worker, as well as the ethics as the basis of this epistemological experience in his professional work context.

**Key words:** Collaborative research. Teachers' narratives. Ethics

---

1 Professora no PPGEduc/UNISINOS. Av. Unisinos, 950. CEP 93022-000 São Leopoldo, RS. Fone (51) 3591-1100. E-mail: <rmolina@unisinos.br>. Doutora em Educação, Professora Titular, Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas. Grupo de Pesquisa Micropolítica das Instituições Educativas.

## Introdução

Examinar as histórias de vida, as memórias, as narrativas dos sujeitos como possibilidade de produção de conhecimento não é exatamente novidade no campo do fazer científico, especialmente quando se trata de estudar os docentes e seu trabalho. Nóvoa (2000) afirma que a utilização de abordagens (auto) biográficas indica certa insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação nos modos de produzir conhecimento científico. Afirma, também, que a própria Nova História emerge dessa insatisfação e dessa necessidade, trazendo à tona estratégias metodológicas que vislumbram as histórias a partir de diversos prismas e de diversas fontes. As narrativas docentes, estratégia metodológica que venho utilizando para compreender, por meio de pesquisas colaborativas, a recontextualização das políticas educacionais no contexto da escola e seu impacto no cotidiano escolar, representam, portanto, uma possibilidade dessa perspectiva de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo dos processos educativos concretos e da vida da escola. Entretanto, pesquisar com histórias de vida e narrativas docentes exige o aprender a trabalhar nos limites do tensionamento da relação dialética entre os interesses individuais, do pesquisador e do pesquisado, e entre os interesses desses sujeitos e os das comunidades a que um e outro pertencem ou representam: comunidades escolares, comunidades locais e comunidades científicas. Refiro-me à dimensão ética do trabalho do pesquisador que utiliza as narrativas e as histórias de vida, na perspectiva colaborativa, para a produção de conhecimentos. Sobre as outras três dimensões da pesquisa com narrativas docentes, a epistemológica, a metodológica e a de formação, há muitas publicações disponíveis, mas sobre a dimensão ética ou sobre as questões éticas inerentes a pesquisas de desenho qualitativo em educação, ainda há pouca produção disponível. Aliás, afirmam Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005), que no campo da formação docente também se tem, até o momento, prestado pouca atenção à formação ética dos professores.

Nesse texto revelo, sobretudo em forma de perguntas, as principais dúvidas teórico-metodológicas que construí na experiência com pesquisas colaborativas a partir de narrativas docentes, com ênfase nos desafios éticos. Resumidamente, por não ser esse o objetivo desse texto, defino por pesquisa colaborativa aquela que inclui, no seu desenho teórico-metodológico, compromissos com a investigação, a formação e a produção de conhecimento. Desse modo, concordando com Ibiapina (2008), Hernández (2011), entre outros, nessa perspectiva de investigação grande parte das responsabilidades do pesquisador é compartilhada com os atores colaboradores com o estudo. Observar o contexto empírico, eleger

cenar e temas, coletar narrativas, colocá-las em relação com o conjunto dos colaboradores, considerando os temas e os eixos que as relacionam, são algumas das ações compartilhadas, nas quais o pesquisador está incluído. O compromisso epistemológico, o de produzir conhecimento, nesse sentido, é prioritariamente o de desvelar, colaborativamente ao pesquisador e colaboradores as conexões e as redes que circunscrevem o objeto de pesquisa em cena. Nesse sentido, as narrativas dos colaboradores e a do pesquisador constituem-se, igualmente, em instrumentos de registro dessas experiências.

A intenção, com esse ensaio, não é a de protagonizar uma inovação metodológica, mas, sobretudo, registrar e divulgar minhas experiências com a narrativa como instrumento de produção de conhecimento e de formação, incentivar novas pesquisas nessa perspectiva e socializar reflexões que tenho construído em torno das questões éticas experienciadas no tensionamento da relação dialética entre os interesses individuais (pesquisador e pesquisado) e coletivos (comunidades locais e comunidades escolares). O texto também tem o propósito de dialogar com a comunidade científica, que tem acumulado questões semelhantes na experiência em pesquisa com narrativas e histórias de vida.

## Experiência, epistemologia e ética

Entendo experiência na acepção hermenêutico-qualitativa do tema <sup>3</sup>/<sub>4</sub> um conjunto de ações no mundo da vida que, ao ganhar sentido, passa a fazer parte da consciência e, daí, a integrar as pautas cotidianas de ação, incorporando-se como conhecimento. Assim, meu maior objetivo ao trabalhar com a perspectiva narrativa tem sido o de aprender desde e com a experiência narrativa (HUBERMANN; THOMPSON; WEILAND, 2000). Aprendizagens que se concretizam à medida que os docentes, que colaboram com minhas pesquisas, narram suas experiências em primeira pessoa e eu, ao construir relatórios de pesquisa ou produzir publicações de resultados de pesquisas, estou, de certo modo, também narrando em primeira pessoa o processo que coordenei. Ao narrar recria-se a experiência vivida (CLANDININ; CONNELLY, 2000), sem esquecer que a experiência em si e a narração da experiência são elementos distintos.

Reconheço que investigar impactos das políticas educacionais no contexto da escola, na perspectiva docente, por meio de narrativas, é escolher uma perspectiva metodológica bastante diferente das já tradicionais entrevistas. Por um lado, produz uma aproximação interessante, à medida que devolve aos professores colaboradores o protagonismo de sua trajetória, por outro, apresenta novas dificuldades, por duas razões. A primeira passa pelas questões já sabidas

e experimentadas de construção de vínculo de confiança com os colaboradores que, no caso de se solicitar narrativas e não concessão de entrevistas, potencializa as dificuldades de negociação na busca do entendimento e da explicitação dos compromissos assumidos. A segunda grande dificuldade está centrada na escassa bibliografia disponível sobre os desafios dos pesquisadores, que utilizam as narrativas e as histórias de vida, ante a experiência do tensionamento dialético entre as dimensões epistemológicas e éticas.

No trabalho cotidiano de pesquisa, nessa perspectiva e com esses instrumentos, há uma aproximação constante dos problemas éticos e sobre eles tem-se a responsabilidade de exercer permanente vigilância reflexiva. Ao se iniciar um projeto de pesquisa elabora-se, com rigor epistemológico, o problema de pesquisa. Se a narrativa ou a história de vida é a melhor estratégia metodológica para produzir o conhecimento desejado, faz-se todos os caminhos necessários para se chegar aos colaboradores que, inicialmente, são conhecidos somente pelos nomes e, no processo, ganham vida: têm rostos, biografias, sentimentos, relações, contextos, histórias, identidades. Na longa travessia que se percorre entre a elaboração do projeto até o relatório final da pesquisa e a publicação dos resultados, ao se incluir os atores colaboradores em todo o processo investigativo, eles e, obviamente suas histórias, passam a habitar o processo quase que em sua plenitude. Nesse ponto, portanto, minhas experiências, e as dos que pesquisam desta forma, tornam-se testemunhas, o problema inicial de pesquisa se complexifica. O objeto inicial de estudo se transforma à medida que se identifica com as biografias dos colaboradores e os pesquisadores já não são ao mesmos que eram antes, no planejamento inicial da pesquisa. Por isso, creio que não seja difícil entender que pesquisar em educação com narrativas docentes é um trabalho cuja experiência se situa em uma fronteira na qual ética e epistemologia se tocam permanentemente.

Na experiência de pesquisar com narrativas docentes, o pesquisador constrói um processo de produção de conhecimento (epistemológico) com a colaboração de colegas professores. Essa experiência acarreta vivenciar, no próprio processo epistemológico, a experiência de questionar seus próprios conhecimentos e sua posição no mundo. E, com certa frequência, os resultados ou o conhecimento produzido o colocam em dilemas que são, ao mesmo tempo, epistemológicos (novas perguntas) e éticos (o poder e a consequência dos resultados). Os problemas de conhecimento, portanto, epistemológicos, demandados pelas comunidades acadêmicas em geral e, individualmente, pelos investigadores qualitativos, têm a pretensão de conhecer e, em certa medida, responder aos problemas produzidos por esses mesmos grupos humanos. Com isso, as experiências epistemológicas de produção de conhecimento por meio de projetos colaborativos de pesquisa,

de desenho qualitativo, têm originado movimentos de dupla reflexividade: a do pesquisador e seus colaboradores, sobre as consequências dos resultados, e a da comunidade científica, sobre si mesma, denominada por Callejo (1998, 2002) de reflexividade social. Isto, porque os colaboradores com o processo investigativo não serão, necessariamente, os beneficiários diretos (CERRILLO, 2009) dos resultados dos estudos dos quais participam. Os benefícios, majoritariamente, são dos que se apropriam do conhecimento produzido no processo e, com este poder, se beneficiam dele. Assim, o pesquisador qualitativo experimenta mais um dilema ético-epistemológico: precisa se aproximar em profundidade, com a permissão dos colaboradores, dos contextos e das peculiares experiências narradas, sabendo-se incapaz de poder assumir responsabilidade sobre os usos dos resultados. Ao me identificar como pesquisadora de indagações qualitativas estou dizendo que me dedico a estudar e compreender os fenômenos sociais a partir do que os atores sociais podem me facilitar, em termos de informações e evidências.

Desde este lugar, parece-me fácil compartilhar a ideia de que a construção de histórias de vida, relatos de vida, narrativas e biografias se nutre intensamente de todas aquelas pessoas que colaboram com os estudos que tenho realizado. De certo modo, na qualidade de pesquisadora qualitativa, na perspectiva colaborativa, me comprometo com as experiências das pessoas e as formas como estas são contadas e, de outro, condiciono o contexto e a própria experiência, que se constitui, para os colaboradores, participar de meus estudos a partir da posição de atores protagonistas. Desde esta posição, este pode ser considerado um dos maiores desafios éticos com o qual eu e os demais pesquisadores, que se utilizam de narrativas, nos encontramos em cada experiência e suas específicas travessias. Desafios que, por sua parte, materializam a autoria colaborativa dos conhecimentos que produzimos a partir de nossas curiosidades epistemológicas.

Para aprofundar o tema, talvez o correto fosse começar com uma ampla reflexão sobre o conceito de ética, para situar as distintas dimensões inerentes a essa questão, tarefa que extrapolaria as pretensões e a especificidade do presente texto. Portanto, limito-me a situar minhas reflexões acerca das questões éticas e epistemológicas presentes na produção de conhecimento por meio da pesquisa de desenho qualitativo, apoiando-me em vários autores, entre os quais Saraiva Nunes (2009), Cerrillo (2009), Ricoeur (1996, 1999) e Habermas (2002), cujas contribuições e expressões são seguidas de perto.

Privilegio enfatizar as implicações ético-epistemológicas nos processos investigativos *cara a cara* que, sabe-se, são permeadas de conflitos e contradições, extrapolam o contexto e os limites da investigação, porque colocam o pesquisador em contato direto com as condições da vida social e seus problemas. Por isso, pensar essas questões, presentes na investigação com narrativas e com histórias

de vida, significa pensar igualmente a noção de responsabilidade pessoal, conjugando a ética individual com a responsabilidade social do conhecimento produzido nesses processos.

A ética, nos termos utilizados por Ricoeur (1996), se apresenta como um exercício de pensar a ação humana que, no caso da pesquisa qualitativa, se situa na dimensão epistemológica, em várias dimensões: suas motivações, suas consequências práticas, sua finalidade e sentido, seu aporte moral, sua justiça, sua responsabilidade.

## O retorno dos debates sobre a ética na contemporaneidade

A pertinência do interesse pelo tema da ética na contemporaneidade parece estar diretamente vinculada ao *projeto da modernidade*. Projeto que, sabe-se, é uma maneira de ver a complexidade do mundo e da sociedade de forma demasiadamente simplificada e reducionista. Como sublinha Habermas (2002), o pensamento moderno estritamente técnico situou os sujeitos em um modelo de relação de posse, de uso, em que o conhecimento se manifesta como conhecimento de *algo* ante a ação do pesquisador. Esse modelo de ciência ou método científico não gera o diálogo na relação com o outro. Não confere sentido ao relato do outro, reconhece a razão como o grande juiz e pretende compreender e explicar os fenômenos humanos através do método científico fundamentado na física. Entretanto, o poder da *racionalidade da ação social*, em palavras de Habermas (2002), não teve sobrevivência e assistimos à queda de suas legitimações e do sonho moderno. Bauman (1998) e Hall (2005) são bons exemplos de autores que têm publicado muito sobre os sentimentos de mal-estar contemporâneo como fruto da decepção com o sonho moderno.

Nesse contexto, a ética surge como uma espécie de freio, um aviso de que se deve voltar a questionar, antes de agir se deve perspectivar, pensar sobre as consequências dos atos de cada um. Para Ricoeur (1996, 1999), a situação inédita em que o homem se encontra, devido ao extraordinário avanço das aplicações técnicas, influi profundamente sobre inúmeros domínios da vida social. E, diz Saraiva Nunes (2009), não se pode esquecer que o conhecimento moderno surge em um panorama econômico mais amplo, caracterizado principalmente pela ideia de progresso e de acumulação do capital. Lembra, também, que os interesses econômicos têm colocado em suspensão as reflexões éticas. A atual crise econômica é consequência dessa suspensão, ao confundir *liberalismo econômico* com ausência total de normas e limites. Análise contextual que confere às pesquisas colaborativas, com narrativas e histórias de vida, a responsabilidade dos

pesquisadores de promoverem diálogos entre e com os atores colaboradores de seus estudos, tendo por objetivo articular os interesses individuais, do investigador e dos colaboradores, com as questões comunitárias locais e com as relações sociais e econômicas mais amplas, em nível global.

Assim, o cenário atual, caracterizado por esse sentimento de mal-estar e por inúmeros questionamentos decorrentes das mudanças sociais, faz um novo chamamento às reflexões éticas. O problema da fundamentação da ética se coloca, parafraseando Saraiva Nunes (2009), como um problema a mais na contemporaneidade. Uma responsabilidade a mais que, para cumpri-la, é necessário que se a inclua no conjunto das responsabilidades e ações que compõem os processos de pesquisa. Cabe aqui, então, outra pergunta: o que impõe ao homem o conceito de responsabilidade?

A responsabilidade põe a ação humana em relação direta com suas consequências - previsíveis ou imprevisíveis. A responsabilidade se apresenta, assim, como um exercício de moderação e de contenção, chegando a propor, como se refere Saraiva Nunes (2009), a abstenção da ação. É a responsabilidade ante a consequência das ações humanas que deve inspirar a reflexão ética. Aqui também faz sentido considerar as advertências de Hall (1997), ao dizer que é hora de começar a pensar em identidade, mais em termos do que se pode fazer uns pelos outros (dimensão ética), e não somente em quem se é (dimensão epistemológica). Essa relação entre identidade e ética impõe que se pense, situando o pesquisador na experiência do exercício profissional, no compromisso ético que se tem na qualidade de membros de uma sociedade civil e, portanto, na função social que se desempenha. Assim, o pesquisador se torna sujeito qualificado, na e pela sociedade, para produzir conhecimentos e a própria identidade, à medida que pesquisa, mas, sobretudo, a partir da maneira como trabalha nesses processos.

A ética, relembrando os ensinamentos de Ricoeur, se apresenta como o exercício de pensar a ação humana, suas motivações, suas consequências práticas, sua finalidade e sentido, seu aporte moral, sua justiça, sua responsabilidade. A liberdade, para Ricoeur (1996, 1999), é o fundamento da ética. Dito de outra maneira, ao meu desejo de *ser se soma*, analogicamente, o desejo de *ser do outro*. Dessa forma, somente *quando existe a liberdade do outro e eu a reconheço é quando de verdade estou reconhecendo a minha liberdade*. Nos termos deste autor, a ética dialógica está entendida como a relação intersubjetiva *eu-tu* que constitui o próprio sujeito e confere ao outro seu fundamento. Um sujeito reflexivo, que se constitui a si mesmo a partir do retorno a si promovido pelo outro. Este é, na minha perspectiva, o maior fundamento e o principal eixo que justifica pesquisar em educação com e sobre narrativas e histórias de vida

## O que pensar e o que dizer sobre as questões éticas presentes na pesquisa com e sobre narrativas e histórias de vida?

O resgate feito por Saraiva Nunes (2009) sobre a ética dialógica de Ricoeur a coloca em uma situação de primazia em comparação à moral, enfatiza a necessidade de resgatar o projeto do *ser*, no sentido aristotélico do desejo da vida boa, não somente na dimensão subjetiva/individual, na ideia reflexiva do *si mesmo*, mas, também, na dimensão intersubjetiva *eu-tu*, e, por último, social e política, em uma sociedade governada com justiça. Assim, creio que, narrando suas experiências e suas histórias de vida, os docentes que colaboram com as pesquisas em educação podem interpretar e reconstruir suas condições sociais, muitas vezes opressivas, em ações políticas significativas, como as que define McLaren (1995, 1997).

A contribuição original de Ricoeur (1996, 1999), a respeito do diálogo, confere pleno sentido à preocupação em relacionar as questões éticas às pesquisas colaborativas em educação que utilizam narrativas e histórias de vida. Permite, a partir da perspectiva crítica, afirmar que ética é a responsabilidade de incluir com justiça.

As razões até aqui explicitadas nos permitem dizer que a posição ética do pesquisador que constrói conhecimentos na perspectiva do outro é uma das mais comprometidas do campo científico. De um lado, na qualidade de investigador se deve cumprir os requisitos de rigor, formalização e análise do campo. De outro, as características das estratégias teórico-metodológicas, especialmente o contato direto com os atores, dificultam o distanciamento e o cumprimento das responsabilidades e dos cuidados éticos que o trabalho exige. Por muito que se queira seguir olhando para outro lado, sabe-se, como afirma Cerrillo (2009), que na produção de conhecimento toda eleição metodológica e epistemológica é também uma eleição com implicações éticas. O autor ressalta que nenhuma das decisões que se toma em um projeto de pesquisa é alheia à rede de relações na qual se está inserido. Que a tomada de decisões em processos de investigação social, como qualquer outra decisão em todos os âmbitos da vida, significa, também, um conjunto de consequências, muitas delas provavelmente não previstas, que desencadeiam um conjunto de problemas cujas soluções não são menos complexas.

Que papel assumem as estratégias teórico-metodológicas nesses processos?

Nas pesquisas colaborativas qualitativas em geral, e nas que utilizam narrativas e histórias de vida em particular, se utiliza um arsenal de estratégias para garantir a obtenção rigorosa das informações e evidências de que se necessita, com a preciosa colaboração dos atores sociais. De que modo se costuma trabalhar?

Procura-se informações sobre onde ou como encontrar as pessoas com as quais fazer as entrevistas, as narrativas, as histórias de vida, os grupos de discussão e demais encontros. Na hora de contatar com os atores, informa-se os motivos pelos quais foram selecionados, a dinâmica do trabalho que se desenvolverá, entre outras informações. Enfim, trata-se de disponibilizar todas as informações com o objetivo de lhes causar o menor grau de problemas. São os atores que marcam as datas e locais para os encontros que se precisa ter com eles, alteram e cancelam agendamentos, entre outras iniciativas. Também se procura “adaptar-se” o máximo possível à situação contextual e sociocultural na qual se situam os colaboradores. Assim se costuma agir por saber que, sem conhecimento do contexto, da cultura e da história na qual as histórias dos atores se situam, não é possível compreender muito do que eles contam. Sabe-se, portanto, que entrevistar uma professora requer estratégias metodológicas diferentes daquelas para se entrevistar um estudante, um pai de estudante ou a diretora de uma escola.

Ao ser iniciado o processo de pesquisa, trata-se de construir um ambiente cômodo. Assim, explica-se o modo de trabalho, como funcionarão os encontros, como se organizará os registros, entre outras explicações, mesmo sabendo, como também comenta Cerrillo (2009), que a contribuição não surgirá espontaneamente pelo fato de os colaboradores estarem esclarecidos e dispostos a contribuir com a tarefa. Os esforços em esclarecer o mais profundamente os colaboradores objetivam reduzir a habitual ansiedade que provocam os gravadores, as filmadoras, os computadores, por exemplo, e também se deseja que, com os esclarecimentos, as resistências e as desconfianças dos colaboradores diminuam, e se possa tocar nos temas mais complexos, sempre com a maior delicadeza possível.

Essas são, de modo resumido, as estratégias mais frequentes que se utiliza para vencer as resistências e as desconfianças dos atores colaboradores e fazer emergir as informações e as evidências tão necessárias, ou que se deseja conhecer. Isto porque, se é possível falar de confiabilidade e validade nas pesquisas com e a partir de narrativas e histórias de vida, é neste ponto: fazer com que os atores expressem o que podem expressar, de modo não orientado ou dirigido pelo pesquisador. O resultado depende muito, concordando com Cerrillo (2009), do pesquisador, sua experiência, sua legitimidade e, também, de sua genialidade, sua sensibilidade e sua arte. É do pesquisador que depende a maior ou menor confiabilidade e validade dos registros. Exercício profissional que, assim como no campo da docência, é uma prática social intrinsecamente relacional. Portanto, é necessária a vigilância ética às estratégias que se utiliza para vencer as resistências e desconfianças que os atores apresentam ao colaborar com o estudo, de modo que a ética pode ser considerada o grande fundamento do trabalho do pesquisador em educação.

Neste ponto, a experiência em pesquisas com esse desenho teórico-metodológico tem feito emergir mais um conjunto de questões: até que ponto se justifica a prática de todas as estratégias de que se serve o pesquisador e que fazem funcionar as pesquisas que faz? Até que ponto são legítimas as resistências e as desconfianças dos atores sociais que colaboram com pesquisas com narrativas e histórias de vida? Qual é a distância que o pesquisador precisa construir e manter entre ele e os atores colaboradores com seu estudo ao longo do processo? Não se está sempre acima e adiante dos atores com os quais se pesquisa? Quem começa uma investigação, quem a coordena, quem a termina? A ocultação de dados, a eleição de dados, a criação de ambientes, etc., são, por acaso, jogos de sedução que se faz? O que se faz com as informações coletadas e que não interessam diretamente à pesquisa que naquele momento se coordena?

Ao mesmo tempo, partindo-se do pressuposto de que toda ação moral é um impulso consubstancial à convivência entre seres humanos, não é a aproximação do pesquisador com outras pessoas que o impulsiona a se preocupar com os demais? Pensando assim, as pesquisas qualitativas em educação que se faz, em seus diferentes matizes, podem então encontrar, aqui, um dos seus mais fortes e melhores pontos de referência ética: a ação de incluir, com justiça e responsabilidade social. Ao registrar as histórias dos colaboradores e divulgá-las, transmiti-las, é possível sensibilizar e colocar em contato a experiência humana dos investigados e dos investigadores, explicitando, mediante esses atos, a preocupação com os demais e, talvez, melhorar a convivência entre os seres humanos.

Estar-se-ia, então, diante de outro dilema? Elabora-se e divulga-se os relatos de investigação em seus distintos formatos, cumprindo exigências, normas, prazos e necessidades definidas por quem? Pelos investigadores, pelas agências de fomento, pelos comitês científicos avaliadores, incluída a CAPES e demais instâncias chanceladoras dos *rankings* de qualidade?

As narrativas, as histórias de vida, as experiências comunicadas ou publicadas, na maioria das vezes se constituem de relatos escritos em primeira pessoa, a voz do pesquisador, e estão profundamente marcados por análises do próprio investigador. As informações originais coletadas são recortadas, categorizadas, descritas, interpretadas e, portanto, reformuladas. Trata-se de algo inevitável? Não pode a perspectiva de investigação que se faz limitar-se a reproduzir literalmente o que os atores dizem? Quais formas documentais são capazes de cumprir com esta possibilidade, se é que existem? Trata-se de algo impossível, impensável? Reproduzir exatamente o que disseram os atores com os quais se trabalha, sejam histórias de vida, narrativas ou relatos de vida, é uma impossibilidade tecnológica e metodológica, ou uma redução teórica? A intervenção do pesquisador existe sempre?

Considerando minha experiência com pesquisas colaborativas, creio que a intervenção do pesquisador existe sempre, de um modo mais ou menos manifesto,

mas existe. Ainda, a partir do meu ponto de vista, apresentar as histórias de vida ou as narrativas dos atores como um produto acabado, sem a pertinente interpretação dialógica do investigador, supõe deixar de lado o conhecimento das condições de produção desses relatos ou histórias e também significa situar-se na posição um tanto positivista de pensar que os dados falam por si mesmos. A experiência tem me ensinado a dar conta dessas intervenções, cumprindo exigências teórico-metodológicas e, na dimensão ética, cuidando para preservar a identidade dos atores colaboradores. Entretanto, as pesquisas em educação produzem um tipo de conhecimento caracterizado pela heterogeneidade das estratégias de produção. Estas, por sua vez, à medida que são construídas em diálogo com os colaboradores, são permeadas por compromissos éticos complexos e desafiadores que conferem responsabilidades sociais igualmente complexas aos pesquisadores.

## Para seguir pensando a experiência com a pesquisa em educação

Compreendo, sobretudo a partir do pensamento de Ricoeur (1996, 1999), que a ética não pode ser resumida a algo exterior ao sujeito, como um código de conduta, uma lei ou uma moral. A ética tem que estar contida no interior do ser humano e fundamentar seus atos e suas finalidades.

Não se pode ser chamado à ética por uma imposição, uma proibição que seja externa aos próprios planos, desejos ou intenções. O compromisso ético é uma intencionalidade, uma vontade que obedece ao desejo do sujeito de *ser* consigo mesmo e com os demais. É nesse sentido que a original contribuição do pensamento ético de Ricoeur (1996) merece destaque como proposição de diálogo consigo mesmo e com o outro. Segundo o autor, essa é a forma de um sujeito se constituir reflexivo: vivenciar o retorno a si mesmo promovido pelo diálogo com o outro.

Entendo que, pensando a ética a partir desses fundamentos, se pode realizar uma crítica à contemporaneidade, em que predomina uma sedução pela performance do sujeito narcisista e consumista, praticamente incapaz de ser justo se não obtém recompensas. Enfim, pensar as questões éticas relacionadas às pesquisas colaborativas em educação, que utilizam narrativas e histórias de vida, não é uma decisão angelical entre o bem e o mal, mas necessária, à medida que se pensa na própria condição do pesquisador, de viver bem consigo mesmo, com os atores sociais que colaboram com seus estudos e com todos os demais.

Com estas palavras e nos marcos da minha experiência em pesquisa com e a partir de narrativas, histórias e relatos de vida, abro um diálogo para aprofundar o debate sobre as questões éticas com as quais os pesquisadores, que se identificam com esse modo de produzir conhecimento em educação, se defrontam em seu trabalho cotidiano.

## Referências

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 272 p.

CALLEJO, G. J. Articulación de perspectivas metodológicas: posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. **Papers: Revista de Sociología**, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, v. 56, p.31-55, 1998.

\_\_\_\_\_. Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. **Revista Española de Salud Pública**, Madrid, oct. v. 76, n. 5, p. 409-422, 2002.

CERRILLO, J. El intermediário imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**. Madrid, Universidad Complutense, v. 24, n. 4, p. 187-201, 2009.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers, 2000. 211 p.

HABERMAS, J. **Ciencia y técnica como ideología**. Madrid: Tecnos, 2002. 211p.

HALL, S. Old and new identities, old and new ethnicities. In: KING, A. D. (Ed.). **Culture, globalization and the world-system: contemporary conditions for the representation of identity**. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1997. p. 41-68.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

HERNÁNDEZ, F. H. (Coord). **Aprender a ser docente de secundaria**. Barcelona: Octaedro, 2011. 167 p.

HUBERMAN, M.; THOMPSON, C. L.; WEILAND, S. Perspectivas de la carrera del profesor. In: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. **La enseñanza y los profesores, I: La profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós, 2000. p. 19-98.

IBIAPINA, I. L. M. **Pesquisa Colaborativa**. Brasília, DF: Líber Editora, 2008. 136 p.

McLAREN, P. **Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era**. Londres e New York: Routledge, 1995. 294 p.

\_\_\_\_\_. **Revolutionary multiculturalism:** pedagogies of dissent for the new millennium. Boulder, Colorado: Westview Press, 1997. 324 p.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias de Vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 11- 30.

RICOEUR, P. **Sí mismo como otro.** México, D.F.: Siglo Veintiuno, 1996. 415 p.

\_\_\_\_\_. **Historia y narratividad.** Barcelona: Paidós, 1999. 230 p.

SARAIVA NUNES, F. **La ética dialogal de Paul Ricoeur** (DEA, Departamento de Filosofia Teórica I Práctica). Barcelona: Universidad de Barcelona, 2009.

VEIGA, I.; ARAUJO, J.; KAPUZINIAK, C. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005. 112 p.

Recebimento em: 06/07/2010.

Aceite em: 30/08/2011.