

**Chamada, travessia e despedida: uma proposta narrativa
para pensar a experiência educativa***

**Call, crossing, and farewell: a narrative proposal
for thinking about educational experience**

**Llamada, travesía y despedida: una propuesta narrativa
para pensar la experiencia educativa**

Denizart Busto de Fazio**

 <https://orcid.org/0000-0003-3690-5728>

Resumo: Neste ensaio, propõe-se compreender a experiência educativa como intrinsecamente narrativa, na qual o sujeito organiza e atribui sentido à própria trajetória. O texto, de abordagem hermenêutica-narrativa, estrutura-se a partir de uma pesquisa qualitativa, com exploração bibliográfica, em grande medida fundamentada na obra de Paul Ricoeur. Ao articular a interpretação de cenas educativas oriundas da literatura à exegese de textos filosóficos e pedagógicos, busca-se dar a ver os enlaces entre narrativa e educação em três momentos: chamada, que convoca o aluno ao mundo comum e pergunta sobre sua identidade; travessia, movimento de construção de sentidos mediado pelo professor; e despedida, que marca os ensaios de enunciação em uma voz própria.

Palavras-chave: Narrativa. Educação. Identidade narrativa.

Abstract: This essay proposes an understanding of educational experience as intrinsically narrative, in which the subject organizes and assigns meaning to his/her own trajectory. Adopting a hermeneutic-narrative approach, the text draws on qualitative, literature-based research largely grounded in the work of Paul Ricoeur. By bringing together the interpretation of educational scenes drawn from literature and the exegesis of philosophical and pedagogical texts, the study seeks to bring into view the connections between narrative and education through three moments: the call, which summons the student into the common world and raises the question of identity; the crossing, a process of meaning-making mediated by the teacher; and the farewell, which marks the student's attempts to speak in a voice of his/her own.

Keywords: Narrative. Education. Narrative identity.

Resumen: En este ensayo, se propone comprender la experiencia educativa como intrínsecamente narrativa, en la que el sujeto organiza y atribuye sentido a su propia trayectoria. El texto, de enfoque

* O presente texto decorre da tese de Doutorado intitulada *Da experiência escolar como narrativa: chamada, travessia e despedida* (Fazio, 2025), realizada em regime de cotutela na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e na École doctorale «Pratiques et théories du sens» da Université Paris VIII. A pesquisa contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) - Processos nº 2022/00263-0 e 2023/05811-9.

** Professor do Centro Universitário São Camilo (São Paulo). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Université Paris VIII. E-mail: <denizart.fazio@gmail.com>.

hermenêutico-narrativo, se estrutura a partir de uma investigação qualitativa com exploração bibliográfica, baseada principalmente em la obra de Paul Ricoeur. Al articular la interpretación de escenas educativas procedentes de la literatura con la exégesis de textos filosóficos y pedagógicos, se busca poner de relieve los vínculos entre narrativa y educación en tres momentos: llamada, que convoca al alumno al mundo común y plantea la cuestión de su identidad; travesía, movimiento de construcción de sentidos mediado por el profesor; y despedida, que marca los ensayos de enunciación con una voz propia.

Palabras clave: Narrativa. Educación. Identidad narrativa.

Introdução

Neste ensaio, propõe-se compreender a experiência educativa como intrinsecamente narrativa, na qual o sujeito organiza e atribui sentido à própria trajetória. A narrativa, longe de ser apenas um recurso literário ou textual, é apresentada como uma dimensão constitutiva da vida humana, funcionando como uma ferramenta artesanal que permite ao sujeito agenciar acontecimentos e conferir sentido à sua trajetória no mundo. Nesse contexto, a experiência educativa e escolar¹ é pensada como espaço de mediação em que a palavra docente articula temporalidades distintas e convoca os alunos ao exercício da reflexividade e da imaginação.

Para sustentar esse enquadramento, percorremos algumas definições de narrativa oriundas da narratologia e ampliadas pelas reflexões de Paul Ricoeur, articulando-as com discussões educativas que nos permitam compreender a experiência educativa como um espaço e tempo em que se aprende tanto a tomar distância para narrar quanto a narrar para habitar um mundo comum. Sob essa ótica, a educação é vista como um diálogo vivo e endereçado, sustentado por uma palavra que funciona como um “diapasão”, buscando afinar o encontro entre o saber herdado do passado e as interpelações do presente. Esse processo não visa apenas à repetição do que já foi dito, mas à abertura de horizontes que permitam ao aluno ensaiar novas possibilidades de habitar o mundo comum.

O texto organiza-se em torno de uma estrutura triádica composta pela chamada, pela travessia e pela despedida, compreendidas como marcos lógicos da formação. A chamada inaugura o comparecimento do aluno ao mundo humano por meio da pergunta “quem é você?”. A travessia caracteriza-se pela densidade de uma duração acompanhada, na qual o professor-narrador ajuda o aluno a articular elementos dispersos e a habitar o mundo por meio do conhecimento. Por fim, a despedida representa o corte necessário para que o aluno possa enunciar algo, em voz própria, no tecido discursivo do mundo.

Este ensaio é fruto da pesquisa de Doutorado intitulada *Da experiência escolar como narrativa: chamada, travessia e despedida* (Fazio, 2025). Insere-se, portanto, em um contexto um pouco mais amplo. De modo geral, cabe indicar que se trata de uma pesquisa qualitativa, com exploração bibliográfica, em uma abordagem que poderíamos chamar de “hermenêutica-narrativa”. A pesquisa que engendrou este ensaio se iniciou no encontro dos estudos narrativos de Paul Ricoeur e das discussões sobre mundo comum em Hannah Arendt com a filosofia da educação, de maneira geral, e com alguns materiais literários. Foi a partir da interpretação das cenas literárias que fomos

¹ Neste ensaio, aparecem as expressões “experiência escolar” e “experiência educativa”, que, embora assemelhadas, não são idênticas. “Experiência escolar” é mais propriamente usada quando falamos de escola, de alunos e professores que se encontram em um ambiente institucional. “Experiência educativa” aparece quando tratamos do encontro assimétrico entre sujeitos no qual alguém aprende algo e que ultrapassa os muros escolares e, em grande medida, fazendo parte da nossa vida comum. No entanto, o uso dos termos não é tão estrito quanto essas breves definições podem fazer crer. Neste ensaio, embora falemos de experiência educativa na maior parte das vezes, estamos sempre no horizonte da experiência escolar. Optamos por utilizar “experiência educativa”, mesmo quando falamos de uma experiência escolar, para apontar para o fato de que ocorre algo ali que ultrapassa as dimensões do ensino deliberado.

pensando na estruturação do enlace narrativa-educação. É no encontro de materiais tão diversos que encontramos essa chave de organização da interpretação da experiência educativa.

Definições cruzadas entre narrativa e educação

Nesta seção, buscamos aproximar algumas definições de narrativa de questões próprias do campo educativo. Para isso, partimos de elementos oriundos da narratologia e das reflexões de Paul Ricoeur para, em seguida, pensar de que modo a experiência educativa pode ser compreendida em uma tessitura narrativa, marcada pela palavra, pela reflexividade e pela imaginação.

Elementos sobre a definição de narrativa

Incorporado que está em nossos afazeres diários, pouco pensamos no que, de fato, significa o ato de narrar. Tal como na célebre frase de Roland Barthes (2011, p. 19), temos a sensação de que “[...] a narrativa está aí, como a vida”. Narramos em nosso cotidiano, quando alguém nos pergunta o que nos aconteceu ou o que aconteceu a alguém; e há mesmo aqueles dentre nós que têm como ofício a palavra narrativa, como os atores, mas também como os professores. A presença da narrativa parece indissociável de uma vida propriamente humana.

No entanto, essa quase naturalidade da narrativa não se apresenta quando buscamos sua definição, como nos lembra Revaz (2009, p. 70, tradução própria): “[...] os pesquisadores em narratologia mostram que não há, atualmente, definição unívoca dos conceitos de narratividade ou de narrativa”. Se uma definição unívoca de narrativa parece muito difícil, isso não significa que a incursão por caminhos ao redor de sua definição seja inútil. Do nosso ponto de vista, caminhar por entre algumas definições nos permite encontrar aspectos concernentes à narrativa que podem se mostrar bastante profícuos para pensar nos assuntos educativos.

Mas o que seria uma narrativa? Como ponto de partida, podemos aproveitar a distinção feita por Gérard Genette (1995, p. 25) entre narrativa, história e narração, na qual a narrativa seria a forma textual (escrita ou oral) final que lemos ou escutamos, enquanto a história se referiria aos acontecimentos que o narrador agenciou em sua narrativa, restando à narração a nomeação do ato de narrar. A narrativa, portanto, não é exatamente a história tal como foi, mas um agenciamento de elementos para a constituição de algo a ser lido ou ouvido por outras pessoas. Falar em narrativa é, portanto, evidenciar uma articulação ou operação realizada por um sujeito.

Ainda, a narrativa comporta um modo específico de enunciar uma história, constituindo-se por meio de um narrador. Essa figura, corrente em textos literários narrativos, não é mero adereço, mas constitutiva da narrativa, de tal modo que Fludernik (2009, p. 4, tradução própria) define a narrativa como “história mais narrador”. Anatol Rosenfeld (2006), em sua discussão sobre os gêneros literários, chama atenção para o fato de que o tempo forte da narrativa é o passado, produzindo um efeito de distanciamento, para além do sentido temporal, indicando a formação de uma distância entre narrador e o que ele narra. Esse procedimento próprio da narrativa contribui para a ampliação da percepção do narrador.

Para Walter Benjamin (1994, p. 199), esse narrador tornava-se tangível a partir da presença de duas figuras arcaicas: o camponês sedentário e o marinho comerciante. O primeiro, por estar sempre no mesmo lugar, escutou muitas histórias; o segundo as escutou e viveu ao viajar por lugares que seus ouvintes desconhecem. Ambos aparecem como figuras situadas em um lugar e em um tempo, dos quais recolhem experiências, a “[...] fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1994, p. 198), para tecê-las em narrativas.

Por tratar-se de uma forma artesanal de comunicação que carrega a marca do sujeito, ela sempre estará impregnada por seu gesto: “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994, p. 205). Cada narrativa, que comunica a experiência artesanalmente, traz em si a marca daquele que narra. É o modo, portanto, como aquele sujeito singular agencia as experiências pelas quais passou, viu, ouviu, e as comunica aos outros. Assim, não há como falar de narrativa sem falar de um mundo, de determinado tempo e espaço, bem como das experiências que o formam.

Entretanto, o que esse narrador percebe ao olhar para o mundo? Grosso modo, ele percebe eventos nos quais alguém age; afinal, em uma narrativa, o centro é a ação realizada por um agente humano (ou antropomórfico) em um mundo específico. Tal mundo, lembra-nos Marie-Laure Ryan (2007, p. 29, tradução própria), “[...] deve estar situado no tempo e passar por transformações significativas”. Uma narrativa sempre levará em conta certo movimento de transformação.

Até aqui estamos no campo da discussão quase estritamente narratológica e, para avançarmos para as discussões propriamente educativas, é importante fazer um movimento de ampliação para fora do texto narrativo. Quem nos ajuda a fazer esse movimento é Paul Ricoeur, filósofo francês que, partindo do problema da compreensão, amplia bastante a noção de narrativa. Ricoeur (2010a) parte da noção aristotélica de *mythos*, lendo o que já foi traduzido em termos de mito, história, enredo, trama, como um “tecer da intriga” (*mise en intrigue*). Tal opção serve para evidenciar o caráter de atividade: uma operação de síntese de elementos diversos da ação humana, encadeando-os não como mera sucessão cronológica, mas como configuração de incidentes (um ocorrendo em razão do outro), tornando, assim, uma história inteligível.

Se até aqui não estamos tão afastados das formulações narratológicas precedentes, veremos que, em Ricoeur (2010a), esse “tecer da intriga” tem a ver com um desdobramento da *mimesis* aristotélica. *Mimesis*, já traduzida para o português de muitas formas, pode ser compreendida como representação. Ricoeur (2010a, p. 60-61) parte do modelo trágico exposto por Aristóteles na *Poética*, buscando dele extrair a tessitura da intriga e estendendo-a para toda composição narrativa.

Para o filósofo francês, quando Aristóteles (2008, p. 48) diz que “[...] o enredo é a imitação da ação”, há uma quase identificação entre *mythos* e *mimesis*, tal a importância que o filósofo grego confere à tessitura da narrativa, sendo para ele a parte central da representação. Ricoeur (2010a), porém, desdobra a noção de *mimesis* em três momentos, de maneira a deslocá-la de uma plena identificação com o *mythos*. Ele busca compreender a *mimesis* em um movimento mais amplo, englobando aspectos anteriores e posteriores à narrativa propriamente dita. Isso permite ao filósofo abarcar aquilo que parece estar fora das reflexões da narratologia, em uma compreensão triádica da *mimesis*. Vejamos isso muito brevemente.

A composição de uma narrativa parte de uma pré-compreensão da ação. É por agirmos e compreendermos nossa vida em termos de uma ação – e não de meras relações de causa e efeito – que se torna possível configurar uma obra literária. A isso Ricoeur (2010a) chama *mimesis* I: a ideia de que “[...] a composição da intriga está enraizada numa pré-compreensão do mundo da ação: de suas estruturas inteligíveis, de seus recursos simbólicos e de seu caráter temporal” (Ricoeur, 2010a, p. 96). É a partir dessa pré-compreensão narrativa que será possível a configuração de uma obra, que diz respeito à *mimesis* II, momento em que “[...] tira de uma simples sucessão uma configuração” (Ricoeur, 2010a, p. 114), ou seja, transformam-se eventos quaisquer em uma história e configura-se um mundo do texto. Por fim, na *mimesis* III, o mundo do texto, narrativa configurada por alguém, encontra-se com o mundo do leitor ou do ouvinte, marcando uma intersecção entre a *mimesis* I e a *mimesis* II. É nesse momento, diz Ricoeur (2010a, p. 131), que “[...] o leitor termina a obra”, refigurando-a.

Nessa sumarização da tríplice *mimesis* ricoeuriana, já é possível perceber que o enquadramento da narrativa no autor é bastante diferente daquele que dominou o nosso primeiro extrato de discussão, articulado por um viés, em grande medida, de concentração no interior do texto. Em Ricoeur, a narrativa abre-se tanto para o que lhe é anterior, a experiência no mundo da ação, que é mobilizada no processo de tecer uma narrativa, quanto para o que é posterior à configuração do texto, o encontro entre obra e leitor. Para Ricoeur (2010a), a narrativa só poderá ser compreendida como a mediação entre esses dois momentos.

A narrativa e a vida humana encontram-se enlaçadas de tal maneira nas reflexões de Ricoeur (2010a) que as noções de narratividade e a discussão sobre a identidade do sujeito se articulam. É no final de *Tempo e narrativa* que Ricoeur chega a essa aproximação (desenvolvida em seu estudo subsequente *O si-mesmo como outro*) e forja a noção de “identidade narrativa”. Percebe o filósofo que dizer a identidade de alguém é, tal como em uma narrativa, perguntar-se por um “quem”, retomando a ideia que Hannah Arendt (2017) havia discutido em *A condição humana*. A pergunta sobre a identidade de um sujeito – “O que justifica que se considere que o sujeito da ação, assim designado por seu nome, é o mesmo ao longo de toda uma vida que se estende do nascimento até a morte?” (Ricoeur, 2010b, p. 418) – requer uma resposta narrativa.

É somente quando contamos a história de alguém, a história de uma vida, que podemos compreender que se trata do “mesmo” sujeito, durante toda a vida, ainda que tal sujeito tenha sido “muitos”, realizado muitas ações, todas entrelaçadas no texto de sua vida. Ricoeur (2010b, p. 418) chama a identidade narrativa de um “reberto frágil”, cujos “pais” seriam a história e a ficção. Trata-se de uma identidade dinâmica que permitiria a síntese de heterogêneos, tal como em uma narrativa ficcional quando da configuração de uma obra. A identidade narrativa seria uma maneira de se deslocar tanto da noção de que um sujeito é sempre “[...] idêntico a si mesmo na diversidade de seus estados” quanto da noção de que “[...] esse sujeito idêntico não passa de uma ilusão substancialista” (Ricoeur, 2010b, p. 418).

Sobre uma educação em tessitura narrativa: palavra, reflexividade e imaginação

Paul Ricoeur discorre, em algumas ocasiões pontuais, sobre educação, como nos ensaios acerca dos paradoxos da identidade (Ricoeur, 2016a) e sobre as tarefas do educador político (Ricoeur, 1995), nos quais a vinculação com a narrativa não é tematizada pelo autor. No entanto, há um texto no qual, buscando intervir no debate sobre a reforma educacional na França dos anos 1950, Ricoeur nos dá pistas dessa aproximação. Trata-se do texto “A palavra é o meu reino”, no qual ele discorre sobre a centralidade da palavra no ofício docente: “O que eu faço quando eu ensino? Eu falo. Eu não tenho outro sustento e não tenho outra dignidade; eu não tenho outra forma de transformar o mundo e não tenho outra influência sobre os homens. A palavra é o meu trabalho; a palavra é meu reino” (Ricoeur, 1955 *apud* Fazio; Loschi; Carvalho, 2025, p. 7). Essa palavra (*parole*) não corresponde a um simples vocábulo, mas compreende uma dimensão discursiva, pois o professor diz algo a respeito do mundo que habita a alguém com nome e sobrenome – seus alunos. Trata-se de uma palavra endereçada.

Paul Ricoeur (Fazio; Loschi; Carvalho, 2025) defende a ideia de que qualquer discussão a respeito dos caminhos da educação deve levar em conta o que está no cerne da atividade educativa: a comunicação pela palavra. O exercício da atividade docente se fundamenta em uma fala que pretende comunicar aos jovens tanto um saber adquirido quanto uma pesquisa em andamento, de modo a “[...] transmitir os frutos e o movimento de sua cultura” (Ricoeur, 1955 *apud* Fazio; Loschi; Carvalho, 2025, p. 8). Trata-se de uma dupla comunicação que se estabelece no interior do ofício docente. A conjugação desses dois termos de comunicação pela palavra docente, inseridos por Ricoeur no ofício do professor, permite que a educação seja compreendida como um diálogo vivo.

A palavra partilhada junto aos alunos não é uma palavra morta, que discorre sobre um passado que não nos diz respeito ou que se apresenta tão somente como uma palavra finalizada, estagnada, pronta para o consumo das novas gerações.

A atividade docente tem estrita relação com a iniciação dos jovens em um universo de conversa com o passado e, também, com o presente. Uma conversa com o passado a partir do que nos diz o presente; uma conversa com o presente a partir daquilo que nos diz o passado. Daí essa dupla dimensão da comunicação docente: um saber e um movimento de um conhecimento não finalizado, em pesquisa. Poderíamos aventar que razões haveria para comunicar aquilo que ainda não se sabe. Ao comunicar o movimento de um pensamento em andamento, mostra-se aos alunos que este “[...] diálogo do qual a cultura é fonte e eco” (Simard; Côté, 2011, p. 94, tradução própria) é parte integrante de nossa vida comum e, portanto, diz respeito a todos.

Essa palavra endereçada por um professor possui uma espessura, como um tecido. É uma palavra que narra de uma geração a outra com o intuito de fazer tecer “[...] uma ligação temporal capaz de dar algum grau de durabilidade ao mundo comum” (Carvalho, 2015, p. 64). Essa ligação temporal é um entrelaçamento entre a geração mais velha e a geração mais nova, a busca pelo estabelecimento de pontos de contato para que consigam construir e habitar um mesmo mundo comum. Para que seja possível estabelecer ligações entre as gerações novas e velhas, é preciso que os velhos narrem aquilo que sabem a respeito deste mundo. O empreendimento educativo, tal como uma trama, é uma tessitura que narra, que busca articular uma sucessão de acontecimentos, uns em razão dos outros. Podemos aqui perceber a aproximação, o enlace, entre o narrativo e a educação. A palavra de um professor é uma palavra narrativa.

Essa palavra narrativa é que possibilitará o aparecimento de duas dimensões constitutivas da experiência educativa: a reflexividade e a imaginação. Fernando Bárcena e Joan-Carles Mèlich (2000, p. 92, tradução própria) lembram que Ricoeur dá grande contribuição aos assuntos educativos quando aponta que “[...] nossa capacidade humana para a autocompreensão deve passar necessariamente pelo acesso à cultura e, em geral, a um conjunto amplo de mediações simbólicas (signos, símbolos e textos)”. Desse modo, se a educação tem a ver com certa “formação de si”, ela só é possível por meio do contato com as obras da cultura. A formação de si seria aquilo que nos acontece quando lemos o texto do mundo: “[...] toda educação o é em e a partir do livro, da leitura de textos e de livros, tanto em seu sentido real como metafórico” (Bárcena; Mèlich, 2000, p. 93, tradução própria). É no encontro com aquilo que, a princípio, nos é exterior que nos constituímos. Tal ideia de uma leitura metafórica teria a ver com a disposição de se lançar a compreender aquilo que nos é, a princípio, externo e estranho. Nesse diapasão, a educação teria a ver com a narração de um mundo que nos antecede, de tal modo que “[n]os educamos em um mundo que nos é narrado” (Bárcena; Mèlich, 2000, p. 92, tradução própria).

Nascemos em um mundo no qual a narratividade é elemento constituinte. Poderíamos aqui pensar na dimensão da *mimesis* I de Ricoeur, naquela pré-compreensão narrativa do mundo da ação: constituímos-nos em um mundo no qual a narratividade tem papel central. Assim, nossa entrada no mundo, que a princípio desconhecemos, é mediada pelas narrativas que nos contam. Entrar em um mundo humano significa entrar em um conjunto de histórias pregressas à nossa chegada e que nos são contadas por outras pessoas. Constituímos-nos a partir das narrativas, inclusive sobre nós mesmos, contadas pelos outros.

Poderíamos dizer que é necessário entender onde estamos nesta história em que entramos (e na qual já exercemos um papel desde o início), inclusive para poder reconhecê-lo ou recusá-lo. Daí Bárcena e Mèlich (2000, p. 102, tradução própria) dizerem que: “O sujeito humano é, assim, parcialmente o produto de uma pré-construção narrativa. O trabalho, o consumo, a violência, o sexo, a morte, a educação não poderiam existir fora de uma estrutura narrativa”. A narração não é

apenas um procedimento textual, próprio dos livros de ficção, mas é uma forma propriamente humana de habitar o mundo. Dizer que o ser humano é um animal contador de histórias é, em outras palavras, indicar a centralidade da narrativa em uma vida propriamente humana.

Se a educação não pode existir, como afirmam Bárcena e Mèlich (2000), fora de uma estrutura narrativa, o que seria essa estrutura? Aqui já apontamos diversos elementos que poderiam responder a essa pergunta. Contudo, queremos ressaltar a centralidade que os autores dão a duas dimensões da narrativa que têm papel fundamental na educação: a dimensão memorial e a dimensão imaginativa:

Neste processo de aprendizagem estão envolvidos dois princípios fundamentais ou, dito de outra maneira, duas características universais que têm a ver com a maneira pela qual o homem se orienta na cultura e em seu passado. De um lado, o princípio de reflexividade, a capacidade de voltarmos ao passado e alterar o presente em função dele, ou de alterar o sentido que tínhamos do passado em função do presente. E, de outro lado, a capacidade de imaginar alternativas, de conceber outras formas de ser, de agir, de nos movermos no mundo (Bárcena; Mèlich, 2000, p. 99, tradução própria).

A narrativa conta algo sobre o passado, o que nos faz lembrar que um dos traços do narrativo é ter como tempo forte o passado. Conta, configurando tais acontecimentos em um arranjo que acaba por lhes conferir sentido. Entretanto, ao narrar como algo aconteceu a partir de determinado ponto de vista, abre-se espaço para a imaginação do que poderia ter sido. Uma narrativa não abre apenas um flanco para o passado, mas se abre às possibilidades imaginativas. A esse respeito, Ricoeur (1991, p. 124) afirma que a leitura ficcional poderia possibilitar uma “metamorfose lúdica do ego”, um movimento no qual se experimentaria uma mudança de si, outras possibilidades de ser. Isso faria com que o mundo proposto pelo autor afetasse o nosso próprio e alterasse nosso horizonte. A imaginação, para Ricoeur (1991, p. 220), possibilita ensaiar “[...] novos modos de estar no mundo”, permitindo-nos ensaiar outras possibilidades de habitar o mundo. Nesse sentido, a imaginação não se configura em sentido escapista, mas opera como forma “antecipadora do agir” (Ricoeur, 1991, p. 223). É no campo imaginativo que a narração encontra seu poder de pensarmos que outros mundos são possíveis, de habitar outros relacionamentos, e, assim, dar-mos conta de que o mundo pode ser de outras maneiras.

Essa abertura de mundo que a narrativa proporciona tem relação com a própria possibilidade de interpretação que lhe é constitutiva. Uma narrativa sempre estará sujeita à interpretação e uma interpretação nunca descarta outras interpretações. Dizer que nos educamos em um mundo que nos é narrado é, assim, também dizer que, ao mesmo tempo, somos introduzidos em um mundo no qual devemos interpretar. Tal como diz Jerome Bruner (2001, p. 96), em uma belíssima síntese desse aspecto da narrativa: “Nenhuma história pode ficar restrita aos limites de um único horizonte”. É preciso, portanto, ler/ouvir as histórias de um mundo que, a princípio, desconhecemos, para nos situarmos nele, aprendermos a contá-lo e a contar sobre nós mesmos. Nesse sentido, o professor poderia ser visto como um narrador que, situado em determinado lugar e tempo, assume um papel e narra o que se passou, de modo a oferecer alguma inteligibilidade ao presente dos ouvintes, seus alunos, e, também, alguma imaginação.

Uma estrutura triádica da experiência educativa

Se, como indicamos, a experiência educativa pode ser pensada narrativamente, para seguir com essa ideia, propomos uma estrutura triádica que dê a ver seus movimentos fundamentais: a chamada, gesto inaugural que convoca o sujeito ao comparecimento; a travessia, duração na qual se aprende a habitar um mundo comum; e a despedida, momento no qual se encerra a experiência e o aluno é impelido à tarefa de enunciação em nome próprio.

A chamada

Há a chamada da manhã. Escutar o seu nome pronunciado pela voz do professor é como um segundo despertar. O som do seu nome às oito da manhã tem vibrações de diapasão (Pennac, 2008, p. 108).

A chamada da manhã de uma sala de aula, por meio da escrita de Pennac (2008), aparece a partir da bonita metáfora de um segundo despertar. Segundo, pois interpretamos que o primeiro seria aquele que nos faz passar do sono à vigília: o despertador que nos tira da cama e nos faz iniciar propriamente nosso dia. Sono e vigília, nesse caso, são estados próprios da nossa vivência no mundo, estados biológicos que compartilhamos com todos os seres vivos. Daí Pennac (2008) falar em um segundo despertar, não propriamente biológico, mas tecido no encontro entre professor e alunos no interior de uma escola.

Hannah Arendt (2017) fala em natalidade ao nos indicar uma diferença entre a inserção no mundo humano e o nascimento biológico. Se este é um aparecimento, ou seja, corresponde ao fato de que viemos à vida, a natalidade diz respeito a um segundo nascimento, não biológico, mas humano e mundano: “[...] uma possibilidade sempre presente de atualizarmos, através da ação, a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa” (Correia, 2010, p. 813). Arendt (2022, p. 258-259) assevera que é a natalidade a essência da educação, “[...] o fato de que seres nascem para o mundo”. Faz parte, portanto, de toda educação lidar com esse segundo nascimento.

A figura de um segundo despertar não está longe dessa ideia. Nela há a compreensão de que não se trata de um mero “acordar”, “sair do sono e entrar na vigília”. Trata-se de um despertar de outra ordem: uma voz que lembra da condição humana da natalidade e a inscreve como o que há de mais caro na experiência educativa. Uma aula começa como uma chamada, intencionando um segundo despertar para alguma outra coisa diferente da vida ordinária. É evidente que a chamada concreta, aquela na qual o professor chama o nome de cada um dos alunos para ver quem está presente, aqui se amplia em uma chamada metafórica. Desse ponto de vista, uma aula ou uma experiência escolar, ou ainda uma experiência educativa, sempre começa com uma “chamada”, fazendo-se um gesto de segundo despertar, indicando que a educação trata sobretudo da natalidade.

Mas o que é, afinal de contas, esse segundo despertador? A partir do trecho de Pennac (2008), podemos indicar que a voz do professor tem papel importante: o que anuncia a natalidade na chamada dos alunos à presença de uma aula que se inicia é a voz de um professor. É uma voz que se diz e se ouve em presença, que se endereça aos presentes. Um professor enuncia em uma voz específica, que comporta uma musicalidade própria, uma prosódia que o identifica. Na formulação de Pennac (2008), a voz do professor tem uma particularidade: ela possui “vibrações de diapasão”. Uma voz singular que, portanto, busca afinação. Aqui podemos encontrar outra diferença entre o primeiro e o segundo despertador. A despeito da escolha da mais bela canção para nos fazer acordar, esse encontro do som externo com o nosso sono é sempre da ordem de uma ruptura. Contudo, o segundo despertar pronunciado pela voz do professor, embora possa ser visto como algum tipo de ruptura, coaduna-se à intenção de uma afinação.

O diapasão é um objeto que, com a emissão de um som, oferece referencial para que possamos afinar um instrumento. Assim, a chamada de Pennac (2008) é descrita poeticamente como um convite para a composição de um som, que intenciona certa afinação. Dessa maneira, começar é anunciar que a experiência educativa objetiva a criação de determinado laço, uma composição de sons. Afirmar isso não significa endossar uma ideia de educação um tanto romantizada, que teria por objetivo maior uma concordância plena entre professores e alunos ou entre esses e o mundo. Podemos pensar na educação em um encontro não excludente entre

consonância e dissonância, ou seja, entre a busca de uma ordem mais ou menos estável e a produção de rupturas e instabilidades. Ambas tomam parte dos assuntos educativos.

Há (ou deveria haver) dissonância entre a escola e tanto o mundo produtivo quanto o universo familiar, de modo a tornar possíveis afinações diversas daquela econômico-familiar. Ainda, por vezes, o objetivo do professor não é sugerir uma consonância entre ele e os alunos, um acordo e afinação entre ambos, mas sobretudo fazê-los dialogar com o mundo. Nesse sentido, o professor é, de fato, um mediador, mesmo que não no sentido corriqueiro do discurso pedagógico corrente, que usa a palavra “mediação” para esvaziar qualquer trabalho singular do professor. O que nos parece importante destacar é que, consonante ou dissonante, a educação sempre trata de um laço, de uma ligação, de um acorde, mediado pelo professor, entre o aluno e o mundo comum. É assim que podemos entender que a voz do professor, com vibrações de diapasão, não é uma voz qualquer a dizer qualquer coisa; é uma chamada. O que é o mesmo que dizer que é uma voz que se dirige aos alunos, uma palavra endereçada que diz o nome de cada um deles e os chama, não à vida *stricto sensu*, mas ao mundo.

A possibilidade de que eventos singulares, ainda que acidentais e fortuitos, como indica Arendt (2017), possam ser articulados em uma história coerente a ser narrada está, de fato, no cerne de uma vida especificamente humana. Por isso, podemos dizer que esse despertador de que fala Pennac (2008) é um despertador de segundo grau. As crianças já estão acordadas, mas a chamada funciona como um despertador que pretende marcar um início. Um início que anuncia que não basta os alunos estarem acordados; é preciso adentrar um mundo com possibilidades narrativas.

Ainda, é importante destacar que, se a chamada é uma pergunta, convoca uma resposta. A chamada, em termos metafóricos, pode ser pensada neste convite para que os alunos se engajem em uma resposta singular a partir das questões trazidas pelo professor. Trata-se de um convite para a exposição e o aparecimento em uma cena plural, de modo que poderíamos sintetizar a chamada metafórica realizada para iniciar a experiência educativa como a enunciação da pergunta “quem é você?”. Evidentemente, não para que haja uma resposta imediata, pois sabemos que uma pergunta como essa só pode ser respondida, retrospectivamente, de forma narrativa.

A narrativa não seria a forma de resposta que nos diz sobre o quem de determinada pessoa? Ainda que sem resposta imediata, a pergunta coloca em operação um movimento de constante e interminável pronúncia, em nome próprio, de uma história que faça aparecer um sujeito com um lugar singular no mundo. A experiência educativa se inicia na tentativa de colocar essa pergunta, narrativa, em operação. Uma pergunta narrativa que não exige resposta correta, mas sim uma resposta singular. A resposta de um quem. Essa resposta narrativa, singular, que fala de um quem, poderia ser nomeada, com Paul Ricoeur (2010b, p. 418), identidade narrativa:

Dizer a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é responder à pergunta: quem fez tal ação? Quem é seu agente, seu autor? Para começar, responde-se a essa pergunta nomeando alguém, isto é, designando-o por um nome próprio. Mas qual é o suporte da permanência do nome próprio? O que justifica que se considere que o sujeito da ação, assim designado por seu nome, é o mesmo ao longo de toda uma vida que se estende do nascimento até a morte? A resposta tem de ser narrativa. Responder à pergunta “quem?”, como disse claramente Hannah Arendt, é contar a história de uma vida. A história contada diz o quem da ação. Portanto, a identidade do quem não é mais que uma identidade narrativa.

Ricoeur (2010b) pensa a identidade narrativa de forma dinâmica. Tal como na síntese de heterogêneos que a narrativa precisa fazer para configurar uma obra, é preciso que essa identidade inclua a mutabilidade, deslocando-se, portanto, daquela antinomia da identidade pessoal, na qual “[...] ou se supõe um sujeito idêntico a si mesmo na diversidade de seus estados, ou então se

considera [...] que esse sujeito idêntico não passa de uma ilusão substancialista” (Ricoeur, 2010b, p. 418). Se dizer sobre um quem é contar uma história, depreende Ricoeur das reflexões arendtianas, estamos falando de uma identidade que é narrativa.

Para incluir a mutabilidade, ou seja, o fato de que mudamos, de que podemos ser hoje diferentes do que fomos, tal identidade deve comportar algo de instável, pois “[...] não cessa de se fazer e de se desfazer” (Ricoeur, 2010b, p. 422), deslocando-se do Cogito soberano, como em Descartes, que se coloca a si mesmo como substância pensante e estável, para um sujeito sempre caminhando, tecendo um caminho em direção a si “[...] através do desvio de uma decifração aplicada aos documentos de sua vida” (Ricoeur, 1988, p. 19). É isso que está em operação nesta chamada escolar na qual se pergunta por um quem. Perguntar por um quem é pedir a exposição de uma história.

O que chamamos, portanto, de uma história de vida é essa exposição ao mundo que revela sua unidade no encontro com o outro. Novamente, não estamos aqui querendo equiparar a cena política apresentada por Arendt (2017), como lugar de aparecimento de um quem, com a escola. Sabemos da divisão estrita que a autora faz entre os domínios da ação política e da atividade educativa. Queremos, porém, fazer notar que há algo da natalidade operando na experiência educativa que diz respeito à constituição de singularidades, ao encontro com o outro e à dimensão narrativa da vida humana e que, portanto, diz profundamente respeito à escola. Os começos nos lembram dessa possibilidade sempre aberta de confirmar a promessa de nossa singularidade, de iniciar algo novo e salvar o mundo de sua ruína natural.

O milagre que salva o mundo, o domínio dos assuntos humanos, de sua ruína normal, “natural” é, em última análise, o fato da natalidade, no qual a faculdade da ação se radica ontologicamente. Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido. Só a plena experiência dessa capacidade pode conferir aos assuntos humanos fé e esperança, essas duas características essenciais da existência humana [...] (Arendt, 2017, p. 306).

Se a natalidade é, em termos políticos, a esperança nos assuntos humanos, como professores, nossa fé e esperança se renovam a cada aula que começa. O que se propõe cada vez que um professor entra em uma sala de aula e faz ecoar, através de sua máscara, uma voz singular para perguntar aos alunos, de infinitas maneiras, quem eles são é a renovação de um pacto: a despeito dos duros processos de tentativa de destruição da escola, continuamos a acreditar que o milagre dos começos pode salvar o mundo de sua ruína.

A travessia

Se podemos dizer que o início e o fim da experiência educativa, a chamada e a despedida, se constituem como eventos, tal como o início e o fim de uma aula, o começo e o fim de um ano letivo ou o encontro com um mestre e a despedida dele, não podemos pensar no que acontece entre esses dois momentos da mesma maneira. É por essa razão que mobilizamos a noção de travessia para articular poeticamente esse tempo da experiência educativa que coloca sua ênfase na duração. A travessia indica um tempo que sustenta uma duração: um conjunto de coisas que se sucedem por algum tempo e que, então, se encaminham para o encerramento. Daí a noção de evento falhar quando tentamos enquadrá-la em algo que parece estar mais alinhado com uma noção de movimento.

Não se tratando, porém, de um simples deslocamento de um ponto a outro, o espectro semântico da palavra “travessia” ajuda a aumentar a espessura dessa ideia de simples movimento. Quando falamos em travessia, não nos referimos apenas a uma passagem espacial ou cronológica

de um ponto a outro, mas temos em mente um conjunto de provas, desafios e transformações do próprio sujeito que ocorrem durante esse deslocamento. Uma travessia é um percurso no qual algo se aprende e o sujeito se transforma; é um deslocamento que tem uma duração e que é indissociável de uma experiência, naquele sentido do “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa Bondía, 2002, p. 21). Tal duração oferece a possibilidade de, ao passo que se atravessa um lugar, habitá-lo. É Ricoeur (2016b, p. 23, tradução própria) quem nos diz que: “O habitar é feito de ritmos, de paradas e movimentos, de fixações e deslocamentos. O lugar não é apenas o espaço vazio no qual nos fixamos [...], mas também o intervalo a percorrer”. Para o autor, o habitar não é apenas se manter em um lugar, é percorrer um conjunto de lugares, é se deslocar, é encontrar determinado ritmo. Nesse sentido, realizar uma travessia é aprender a habitar o mundo humano, encontrar nele abrigo, compreender como nele nos deslocamos.

A travessia, esse segundo momento das nossas reflexões sobre a experiência educativa como narrativa, é um movimento que pretende uma habitação. Um percurso no qual, ao se deslocar e se expor, o sujeito se transforma, sendo afetado pelos testemunhos humanos que encontra e recolhe, os quais, ao mesmo tempo, o marcam, indicando filiação e pertencimento, e se oferecem como marcos de localização que o ajudam a se situar em um mundo comum.

Podemos visualizar esse movimento no conto *A língua das mariposas*, de Manuel Rivas (2014), que ficou bastante conhecido a partir de uma adaptação fílmica que levou o mesmo nome. No conto, acompanhamos o início escolar do menino Moncho, no conturbado período entre a Segunda República e os eventos da Guerra Civil Espanhola. O menino, a princípio muito reticente e com bastante medo da escola, encontra nela o professor Don Gregório, que será figura absolutamente marcante na trajetória do menino.

Logo me dei conta de que o silêncio do professor era o pior castigo imaginável. Porque tudo o que ele tocava era uma história fascinante. A história podia começar com uma folha de papel, depois de passar pelo Amazonas e a sístole e diástole do coração. Tudo conectava, tudo fazia sentido. A grama, a lã, a ovelha, meu frio (Rivas, 2014, p. 28-29, tradução própria).

O silêncio do mestre era um castigo porque “tudo o que ele tocava era uma história fascinante”. Paulatinamente, o professor iniciava o menino em uma linguagem por meio da qual poderia sorver o mundo pelas mãos, pelo pensamento, pela imaginação. O professor narra o mundo e faz os alunos acompanharem e se interessarem por essa narrativa. Aqueles fios que, aos olhos das crianças, se apresentavam dispersos, ganhavam articulação, encadeamento, faziam-se tecido na fala do professor-narrador.

Quando Moncho diz: “Tudo conectado, tudo fazia sentido. A grama, a lã, a ovelha, meu frio” (Rivas, 2014, p. 29, tradução própria), em uma síntese poética, explícita a sua percepção de que agora o menino compreendia que a grama, que alimenta as ovelhas, permitindo que elas se desenvolvam e produzam a lã, estava conectada às vestes que o protegem do frio. Essa capacidade de articular um conjunto de elementos que antes estavam dispersos aos olhos dos alunos, central na atividade docente, poderíamos chamá-la de uma capacidade narrativa. Dessa maneira, o empreendimento educativo, tal como uma trama, é a confecção de uma tessitura narrativa que busca articular uma sucessão de acontecimentos, uns em razão dos outros.

Não se trata, porém, apenas de uma condução enunciativa, mas de uma trajetória compartilhada até determinado ponto. Lembrando Garcés (2023, p. 87), se, do ponto de vista do ofício docente, o ensino é sempre um convite para a partilha daquilo que realmente importa (as pequenas pérolas recolhidas no oceano do passado), do ponto de vista dos alunos, isso se dá sempre como um chamado para um “fazer juntos” – o gesto mínimo que constitui toda a experiência educativa. Trata-se de uma travessia acompanhada. É nela que vemos o gesto do professor em

percorrer caminhos com seus alunos, fazendo-os conhecer novos mundos, mas também produzindo, junto a eles, um efeito de encurtamento de distâncias, cumprindo aquela função fronteiriça do canoeiro que aproxima margens, transita e faz transitar entre mundos. É um papel de conexão, de estabelecimento de relações, de comunicação: uma operação de *mise en intrigue*, uma tessitura narrativa, para ficarmos na expressão de Ricoeur (2010a).

O professor assim o faz a partir de uma língua articuladora, que chamamos de uma língua de espessura narrativa, entrelaçando elementos dispersos no mundo, fazendo-os se aproximarem, fazendo ver aos alunos que atribuir sentidos em um mundo que pode parecer a eles, a princípio, tão opaco, é uma operação narrativa, de tessitura de fios, de produção de um texto narrativo. É uma atitude narrativa, pois o narrador, com o objetivo de tecer uma história, precisa articular os eventos uns em razão dos outros. Por meio da linguagem, o professor tece uma inteligibilidade mundana diante de seus alunos. É um processo que faz com que os alunos se exercitem em tecer sentidos a respeito do mundo, como forma de aprender a habitá-lo, exercitando aquelas dimensões narrativas da experiência educativa que indicamos acima, a reflexividade e a imaginação. Nesse sentido, entre essas duas dimensões, o que parece ocorrer é uma espécie de alargamento do presente, seja em direção ao passado (evidenciando aquilo que nos constitui como determinada cultura humana), seja em direção ao futuro (abrindo possibilidades imaginativas de poder-ser).

É no percorrer desse tempo alargado que se recolhem testemunhos humanos que nos servem de marcas e marcos de localização, lugares de ancoragem, permitindo que nos situemos no tempo presente. Como se a trajetória escolar e educativa nos permitisse a formação de uma pequena biblioteca, fruto daquilo que vamos recolhendo em meio à travessia, à medida que vamos aprendendo a atribuir sentidos ao que nos acontece. Travessia que, embora dependa de um engajamento singular, nunca se faz sozinho. É nesse processo que vamos constituindo um ponto de vista, tornando-nos também narradores, alguém que olha as coisas do mundo a partir de um olhar específico, buscando comunicá-las aos outros. A travessia evidencia que não se trata de sujeitos descarnados de mundo, anônimos. Um narrador é sempre alguém que fala de determinado lugar, de determinada posição.

Se o que constitui essa travessia é da ordem de um “fazer juntos”, o que se aprende ao realizar essa travessia linguística, que se dá por meio da palavra endereçada de um professor a seus alunos, no interior de uma escola, é também de ordem narrativa.

A despedida

Em nosso percurso, a experiência educativa tem como marco inicial a chamada de um professor. Uma chamada que vai permitindo ao aluno ensaiar as maneiras de se dizer quem se é. E, à medida que ensaia respostas possíveis, jamais unívocas, adentra uma travessia na qual caracterizamos o aprendizado como o recolhimento de marcos de localização que auxiliam o sujeito a tecer uma história em um mundo comum que o precede e o sucederá. Se a chamada convoca o aluno a dizer seu nome, apontando que, no final das contas, é disso que se trata a experiência educativa, a despedida reitera esse convite a um comparecimento, mostrando que, no arranjo peculiar dos marcos de localização que encontrou em sua travessia, ele deverá achar um modo singular de vocalizar sua presença no mundo. É preciso se despedir.

O temporário fogo e o eterno
viste, filho, e chegaste agora à parte
onde eu já, por mim só, mais não governo.
Aqui eu te trouxe com engenho e arte;
Seja ora o teu querer quem te conduz [...] (Alighieri, 2017, p. 181).

Esses versos, que lemos em *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri (2017), são ditos por Virgílio no momento em que ele se despede de Dante às portas do paraíso. Virgílio guiou-o através do temporário fogo (purgatório) e do eterno fogo (inferno), mas, no paraíso, por ter sido pagão, ele não pode entrar. É o momento no qual Dante deve conduzir seu caminho por si mesmo. Não mais o querer do mestre, não mais o querer do barqueiro que conduz a travessia para poder mostrar ao seu discípulo os lugares por ele desconhecidos. O momento da despedida é aquele no qual se enuncia que a condução muda de lugar, evidenciando-se elementos bastante interessantes para pensar essa etapa da experiência educativa.

Essa condução tem a ver com inúmeros fatores, mas um dos mais importantes diz respeito à palavra, ao que é dito. Vejamos que interessante a anotação de George Steiner sobre as citações de Virgílio que Dante utiliza na *Comédia*: “Noventa citações de Virgílio no Inferno, trinta e quatro no Purgatório, apenas treze no Paraíso. Esse diminuindo preciso corresponde à dependência decrescente do discípulo em relação ao seu Mestre, à redução da dívida que tem a *Comédia* para com a *Eneida*” (Steiner, 2005, p. 67). A diminuição das citações, ou seja, da vocalização de um outro por meio da voz de quem enuncia, parece querer se ajustar à conquista de uma voz própria, pois se trata de uma travessia que almeja a emancipação: etimologicamente, um soltar as mãos de quem o conduz.

Poderíamos chamar esse processo de afastamento da recitação do outro de constituição de uma autonomia. É essa autonomia que permite que agora Dante conduza a si próprio a partir de seu querer. Talvez todo movimento de despedida, de fim, tenha relação com a criação de uma brecha que contenha a possibilidade de uma enunciação própria. Diante do vertiginoso “soltar as mãos”, abre-se a possibilidade de ensaiar, em voz própria, algo a acrescentar no tecido discursivo do mundo.

Nesse sentido, poderíamos falar em emancipação não como liberação do sujeito ensimesmado, mas justamente como esse lugar de dizer, em nome próprio, algo no tecido discursivo do mundo. Trata-se de um ensaio emancipatório, aula a aula, semestre a semestre, ano a ano, de vocalização de uma voz própria em um mundo comum. Como nos lembram Bárcena e Mèlich (2020, p. 20, tradução própria), “[...] aceitamos um dia tomar a mão de alguém para mais tarde soltar dela”. Uma emancipação jamais definitiva. Soltamos uma mão para, em seguida, tomar outra que, em algum momento, será solta novamente; então, outras mãos surgirão, em uma dança que, ritmando nossa travessia, configura nossa habitação movente em um mundo comum, sempre junto aos outros. Avesa à ideia de uma liberação para a autossuficiência do sujeito, a emancipação seria da ordem da constituição de um marco lógico-temporal que emoldura uma experiência do sujeito, permitindo-lhe narrar o que se passou. A despedida, em sentido escolar, não seria uma avaliação, uma certificação, uma liberação, mas, sobretudo, um corte.

Não podendo conferir significado último à nossa vida, vamos produzindo sentidos por meio de cortes em nossa trajetória e buscando integrar essas pequenas histórias (com começo, meio e fim) à nossa contínua história de vida, colcha de retalhos que podemos ler, a partir de Ricoeur, como uma identidade narrativa. Da mesma maneira, apenas podemos compreender como experiências educativas e narrativas aquelas que tiveram um começo, se sustentaram durante determinado tempo e, então, terminaram. O término, nesse sentido, é tal qual terminar de ler um livro de cuja história participamos como protagonistas, na exata acepção de que é a nossa própria história, mas não nos termos de que nos sobrepujamos aos demais, pois a história de alguém é sempre vivida junto aos outros.

As sucessivas finalizações, os términos, na experiência educativa e escolar, aparecem como um lembrete de que aquele movimento de travessia é cíclico, incentivando uma enunciação própria, podendo inscrever o sujeito em uma dívida simbólica e, de fato, ensaiando uma mudança de

posição. Nesse processo, vai-se descobrindo um ponto de vista: narrar uma história, a sua própria história, é perceber o sujeito encarnado no mundo, não qualquer sujeito em qualquer lugar dizendo qualquer coisa, mas um sujeito com nome, endereço, que diz o que diz a partir de um lugar específico. Trata-se de um sujeito não anônimo que fala, a partir de um lugar singular em uma história sempre em curso, para as pessoas às quais ele se endereça.

Considerações finais: a experiência escolar como narrativa

No decorrer deste ensaio, propusemo-nos a apresentar uma determinada interpretação da experiência educativa. Pudemos ver, no percurso apresentado, essa interpretação se desdobrar em três movimentos: uma chamada, que convoca os recém-chegados a partilharem de um mundo comum no qual precisarão dizer quem são; uma travessia, que se configura pelos aprendizados envolvidos na habitação desse mundo a partir de sentidos mediados pelo professor; e uma despedida, que marca os ensaios de enunciação em voz própria. A experiência educativa pode, de fato, ser compreendida como narrativa, não somente como relato retrospectivo (tal como encontramos em dezenas de narrativas sobre a vida escolar ou educativa), mas como processo de tessitura, como movimento, exercício contínuo ao redor dessa estrutura ternária que aqui indicamos muito brevemente.

Esse movimento de contínua pronúncia de si no encontro com os outros em um mundo comum parece próprio de uma vida propriamente humana. No entanto, qual seria a especificidade da experiência educativa e, mais propriamente, da experiência escolar, no que diz respeito à narrativa?

Em primeiro lugar, a escola é uma complexa estrutura na qual os alunos são convocados a narrativizar suas experiências a partir do encontro com as narrativas de um mundo comum. Aprendem, a princípio sem se darem conta disso, a ir tecendo suas pequenas narrativas em si mesmas e, também, as narrativas que lhes são apresentadas. É o momento no qual eles podem dizer: “me vejo nesta história” ou “minha experiência se coaduna com esta” ou, ainda, “falta algo nesta história para que eu possa me articular nela”. Isso porque não há apenas um mundo a ser apresentado, mas uma complexa rede de mundos que se entrecruzam, que aparecem ou não na escola por meio de uma relação intrincada entre cultura, política educacional, escolhas curriculares, professores singulares e tantos outros elementos. Trata-se de um movimento de estrangeiridade (tomar distância de si, estranhar, ser apresentado ao que antes não poderia conceber) e pertencimento (encontrar um lugar para si, para se dizer quem é, quem será) que perpassa o encontro entre novos e velhos em uma escola.

Em segundo lugar, a escola, dado que não é o mundo público em seu sentido amplo, da participação, como adultos, na vida comum, possibilita o ensaio lúdico de respostas à pergunta: quem é você? Não se trata dos momentos finais daquela pergunta retrospectiva, em operação na narrativa de uma história de vida, pois a vida ainda está em curso e, por vezes, em seu início, mas de um lembrete que vai interpelando o sujeito. Trata-se de uma pergunta que o acompanha em sua caminhada e vai lhe dizendo, de maneiras diversas, que é preciso se articular em uma daquelas histórias em exposição no espaço escolar, encontrar determinada maneira, certa voz, certo modo de andar, para partilhar do mundo comum. É preciso se tecer junto aos outros.

Por isso, na escola, essa pergunta não investiga, ou não deveria investigar, o passado do sujeito. É em meio ao estudo da historicidade do mundo comum que a escola, situada no irremediável presente, propõe ao sujeito perguntas que se endereçam também ao futuro. A pergunta “quem é você?”, no interior de uma escola, é dupla. Não se trata da interpelação para uma

resposta a respeito do passado do sujeito. A pergunta “quem é você?”, na escola, é cúmplice de “quem você será?”.

Parece-nos que apenas a escola consegue articular a temporalidade humana dessa maneira, concebendo a experiência escolar como narrativa, em uma dialética entre o passado do mundo e o presente e o futuro dos sujeitos. Narrativa e educação exercem funções mediadoras, para ficarmos no vocabulário de Ricoeur. Tal como uma narrativa, a educação tem aquela função mediadora entre os novos habitantes e o mundo comum, dos sujeitos entre si, dos sujeitos consigo mesmos. Diferentemente da narrativa, porém, a escola o faz no contínuo movimento da própria vida, nos deslocamentos de habitação do mundo. Isso só se torna possível pelos exercícios de distanciamento que ela propõe. Aprende-se, na experiência escolar, a tomar distância das coisas para poder narrá-las. Aprende-se, no contato com pessoas que têm a narração como seu ofício, os professores, a tomar distância e narrar. O que não significa um apartar-se, mas aprender a se articular, se enlaçar e se tecer no e com o mundo, à medida que se movimenta e aprende a habitá-lo. É o que permite elaborar a experiência, transformar o emaranhado de coisas que nos passam todos os dias em um tecido narrativo.

Trata-se de um movimento complexo que vai se repetindo a cada aula, a cada dia escolar, a cada semana, bimestre, semestre, ano, ciclo e etapa, emoldurado no interior desse reiterado processo ternário no qual o sujeito é convocado a aparecer. Uma travessia na qual se aprende e se experimenta o distanciamento necessário para dizer algo de si, passado ou porvir, e na qual cada aluno é convidado a tomar em mãos uma agulha e linhas dispersas para começar a tecer algo que faça um acorde com o mundo que lhe é apresentado. Esse balbúcio de si mesmo é algo que não terminará, nem na escola, nem na vida, embora vá tomando corpo, situando-se enquanto caminha, buscando formas de sustentação, vocalizando no reino das palavras um canto singular nesse imenso espaço habitado a que chamamos mundo.

Referências

- ALIGHIERI, D. **A Divina Comédia**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2022.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BÁRCENA, F.; MÈLICH, J.-C. **La educación como acontecimiento ético: natalidade, narración y hospitalidade**. Paidós: Barcelona, 2000.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2011. p. 19-62.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARVALHO, J. S. F. de. **Educação: uma herança sem testamento**. 2015. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CORREIA, A. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300011>

FAZIO, D. B. de. **Da experiência escolar como narrativa**: chamada, travessia e despedida. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

FAZIO, D. B. de; LOSCHI, G. A.; CARVALHO, J. S. F. de. Um ofício regido pela palavra: Paul Ricoeur, educação e linguagem. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39, n. 115, p. 1-22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539115.014>

FLUDERNIK, M. **An Introduction to Narratology**. New York: Routledge, 2009.

GARCÉS, M. **Escola de aprendizes**. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2023.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Vega, 1995.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

PENNAC, D. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

REVAZ, F. **Introduction à la narratologie action et narration**. Bruxelles: De Boeck, 2009.

RICOEUR, P. Existência e hermenêutica. In: RICOEUR, P. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Porto: Rés, 1988. p. 5-26.

RICOEUR, P. A imaginação no discurso e na ação – Para uma teoria geral da imaginação. In: RICOEUR, P. **Do texto à ação** – ensaios de hermenêutica II. Porto: RÉES-Editora, 1991. p. 213-235.

RICOEUR, P. Tarefas do educador político (1965). In: RICOEUR, P. **Leituras 1**: em torno ao político. São Paulo: Loyola, 1995. p. 145-160.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 1**: A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010a.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 3**: O tempo narrado. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010b.

RICOEUR, P. Paradoxos da identidade. In: RICOEUR, P. **Escritos e conferências 3** – antropologia filosófica. São Paulo: Loyola, 2016a. p. 281-292.

RICOEUR, P. Architecture et Narrativité. **Études Ricœuriennes / Ricœur Studies**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 20-30, 2016b. DOI: <https://doi.org/10.5195/errs.2016.377>

RIVAS, M. La lengua de las mariposas. In: RIVAS, M. **¿Qué me quieres, amor?** Madrid: Alfaguara, 2014. p. 19-35.

ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

RYAN, M.-L. Toward a definition of narrative. In: HERMAN, D. **The Cambridge Companion to Narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 22-35.

SIMARD, D.; CÔTÉ, H. Penser l'éducation avec Ricoeur – L'herméneutique ou la voie longue de l'éducation. *In*: KERLAN, A.; SIMARD, D. **Paul Ricoeur et la question éducative**. Paris: PUL, 2011. p. 79-97.

STEINER, G. **Lições dos mestres**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2005.

Recebido em 25/04/2026

Versão recebido em 14/07/2026

Aceito em 25/07/2026

Publicado online 06/08/2026