

A NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM REFLEXIVA

■ JANAÍNA MOREIRA PACHECO DE SOUZA

 <https://orcid.org/0000-0002-3286-7144>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ LUIZ ANTONIO GOMES SENNA

 <https://orcid.org/0000-0002-1086-8829>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Interessa-nos, neste artigo, apresentar reflexões tecidas durante a escrita da tese de doutorado em Educação, quando se optou pela abordagem narrativa (auto)biográfica como caminho de investigação da pesquisa sobre agentes de letramento em escolas de fronteira, tendo em vista a racionalidade humana, sensível e compartilhada apresentada por essa abordagem teórica-metodológica. As reflexões ancoradas na abordagem apresentaram dimensões experienciais que nos permitiram compreender a formação e o saber-fazer docente a partir de práticas linguísticas reflexivas. Além disso, observou-se que a construção do conhecimento está implicada diretamente no envolvimento do sujeito com seu processo biocognitivo, permitindo-lhe integrar à consciência, descobertas, significados e aprendizados que são primordiais numa pesquisa. Fundamentaremos essas reflexões em estudos bibliográficos que conferem às narrativas o potencial formativo do sujeito de uma pesquisa, articulando ação e reflexão através de um movimento subjetivo e autorreflexivo.

Palavras-chave: Narrativa (Auto)biográfica. Formação docente. Prática de linguagem. Pesquisa.

ABSTRACT

THE (AUTO)BIOGRAPHIC NARRATIVE IN RESEARCH OF EDUCATION: A REFLEXIVE LANGUAGE PRACTICE

It is of our interest, in this article, to expose reflections built during the development of the doctorate thesis in education, when the (auto)biographic narrative approach was chosen as pathway of investigation of research on lettering agents in border schools, considering human rationality, sensible and shared presented by this the-

oretical-methodology addressing. The ideas rooted in the approach presented experimental dimensions, which allowed us to understand the faculty formation and *savoir-faire* from reflexive linguistic techniques. In addition, it has been observed that the knowledge construction is straight implied in the subject engagement with their biocognitive process, allowing them to integrate to their conscience, discoveries, significances and learning, which are primary in a research. We will support theses reflections in bibliographic studies that provide the formative potential of the subject in a research to the narrative, linking action and thoughts through a subjective and self-reflective movement.

Keywords: (Auto)biographic narrative. Faculty qualification. Language practice. Research.

RESUMEN

LA POTENCIALIDAD DE LAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICA EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: UNA PRÁCTICA DE LENGUAJE REFLEXIVA.

Es de nuestro interés, en este artículo, presentar reflexiones estructuradas al largo de la escrita de la tese de Doctorado en educación, cuando fue escogido el abordaje narrativa (auto)biográfica como camino de investigación de la pesquisa a respecto de los agentes de literatura en escuelas de frontera, teniendo en vista la racionalidad humana, sencilla y compartida presentada por ese abordaje teórica-metodológica. Las reflexiones ancoradas en el abordaje presentaron dimensiones experienciales que nos permitieron comprender la formación y el saber docente a partir de prácticas lingüísticas reflexivas. Además, fue observado que la construcción del conocimiento está directamente relacionado en el involucramiento del sujeto con su proceso biocognitivo, integrándole a la consciência, descubiertas, significaciones y aprendizajes que son primordiales en una pesquisa. Fundamentaremos esas reflexiones en estudios bibliográficos que traen a la narrativa el potencial formativo del sujeto de una investigación, articulando acción y reflexión a través de un movimiento subjetivo y de auto reflexión.

Palabras clave: Narrativa (Auto)biográfica. Formación docente. Práctica de lenguaje. Investigación.

Introdução

Sabemos que, através da linguagem, o ser humano modela seus pensamentos, sentimentos, emoções, esforços, sua vontade e seus atos, utilizando-se dela para compreender sua vida cotidiana, seu meio social, suas adversidades, tensões e problemas. Por isso, a linguagem deixa de ser um fim em si mesma e se torna um meio de conhecimento cujo objeto principal reside além de si, se tornando um meio de conhecimento transcendental, no sentido próprio, etimológico do termo, e não um fim de um conhecimento imanente.

Na sociedade contemporânea, desenvolveu-se uma nova relação que se promove no convívio humano, em que as pessoas vivem na realidade das “selfies”, expõem-se através das redes sociais e apresentam compulsivamente imagens de si, provocando uma biografia que “se metamorfoseia em espetáculo e consumo” (BRAGRANÇA, 2014, p. 83). Essa prática revestida de uma nova linguagem, que se naturaliza em nosso dia a dia, tem provocado um distanciamento entre as pessoas, fazendo com que as relações de escuta e contato pessoal se tornem mais distantes.

Houve um momento na história da educação em que se acreditou que o distanciamento entre pesquisador e pesquisado era necessário para que as pesquisas acadêmicas tivessem credibilidade, acreditando que o contato pessoal atrapalharia a condução da pesquisa, pois os estudos teriam que se pautar no olhar exclusivo de quem conduz o estudo – o observador. Porém, hoje em dia, vários autores (BRAGRANÇA, 2014; SENNA, 2010; SOUZA, 2019) demonstram que esse movimento de distanciamento se ancorava em uma proposta tecnicista falida, pois, cada vez mais, as ciências da educação se pautam em experiências oferecidas por educadores que se formam no chão da escola e se (trans)formam através dela.

Tendo em vista essa realidade, optou-se pela narrativa (auto)biográfica como um caminho enriquecedor para iniciar um estudo sobre agentes de letramento em escolas de fronteira no Brasil. Observa-se que a própria palavra “agentes” demonstra a necessidade de sustentar em uma pesquisa as dimensões pertencentes aos atos de linguagem, promovendo a necessária interlocução com os docentes que protagonizam o processo de ensino-aprendizagem nessas escolas. Le Grand e Pineau (2012, p. 37) afirmam que as narrativas têm alcançado uma dimensão particular atenta aos atos da linguagem, todavia, destacam que esse ato de enunciação tem uma dimensão maior, que é criar um espaço autorreferencial por meio da expressão, enunciação e narração da vida do sujeito por ele mesmo.

Sabe-se, portanto, que a narrativa (auto)biográfica é um caminho que favorece a pesquisa qualitativa, à medida que ela funciona como instrumento do pensamento, criando uma situação sociolinguística capaz de produzir enunciados bioepistemológicos do conhecimento, tendo em vista que “[...] o conhecimento não é um mero produto intelectual, mas a produção de uma nova relação do sujeito consigo mesmo e com os outros” (LE GRAND e PINEAU, 2011, p. 142).

Dessa forma, o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem teórico-metodológica delineie o caminho da “palavra dada e da escuta atenta” (MARINAS, 2007), demanda uma reflexão acerca das práticas de linguagem que se apresentam na sociedade do século XXI. Utilizar a narrativa (auto)biográfica como abordagem teórica-metodológica em uma pesquisa educacional é permitir conhecer o lugar de fala dos professores, os quais são detentores de experiências e saberes que produzem conhecimento a todo instante na sala

de aula. Abrir espaço para as memórias vividas por eles é uma forma de promover uma compreensão de suas histórias, por meio de um movimento subjetivo e autorreflexivo dos caminhos que lhes fizeram se tornar educadores.

O presente estudo, de base teórico-conceitual, será dividido em três partes com o propósito de evidenciar importantes discussões em cada uma delas: i) “Conhecer-se através das narrativas”; ii) “As narrativas como movimento de formação e produção do conhecimento”; e iii) “O lugar do pesquisador nas narrativas (auto)biográficas”. A divisão com fins didáticos, não impedirá, ao final da leitura, perceber que as partes são indissociáveis, visto que trazem elementos reflexivos sobre a importância da valorização de práxis durante a realização de pesquisas acadêmicas.

Refletir sobre essa valorização, cuja expressão pode intencionar a objetivação do pensamento, é uma das propostas deste trabalho, já que, ao buscarmos no contexto da entrevista (auto)biográfica uma escuta atenta acerca dos saberes de educadores, contribuiremos para o alargamento de um sistema autoprodutor de sentidos que estabeleça uma relação de aprendizagem múltipla. Além disso, essa busca corroboraria na defesa da ideia de que a formação do professor necessita de novos modelos mentais com os quais se possam descrever e legitimar todos os mais distintos sujeitos cognoscentes que vivem e exploram diariamente o espaço urbano pós-moderno.

Conhecer-se através das narrativas

A presença dessa abordagem epistemológica, que se expande em nossos dias devido à necessidade de resgatar o essencial do sujeito sobre si mesmo, não é algo novo, pois “[...] o fato de escrever a vida ou a própria vida é muito anterior às denominações consideradas

como indicadores importantes de reconhecimento social” (PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 43).

Segundo os autores, na cultura grega, por volta do século V a.C., as histórias de vida já existiam com o nome de *bios* e tinham como propósito construir uma identidade nacional frente aos persas. Os autores destacam que os socráticos convertiam a “*bios*” em uma prática pedagógica-filosófica importante destinada a responder ao preceito de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses”. Esse “conhecer” é uma das premissas que rege esse tipo de metodologia, pois leva o pesquisador e o sujeito a ser pesquisado ao (re) conhecimento de uma subjetividade inerente, que se dispõe a apresentar suas dificuldades, contradições, medos, problemas e vitórias do cotidiano.

A narrativa como perspectiva metodológica surge no final do século XIX, na Alemanha, com o propósito de se opor a uma prática positivista das ciências sociais, que acaba por excluir o sujeito. Nóvoa e Finger (2014, p. 21) afirmam que “[...] esse método não surgiu apenas com o propósito de servir de instrumento de investigação, mas, também (e sobretudo), para ser um instrumento de formação”.

A abordagem vem ganhando, ao longo dos últimos 30 anos, uma identidade própria no campo de pesquisa qualitativa em Educação, especificamente na formação de professores – espaço em que tem procurado romper a hegemonia dos modelos deterministas e estruturalistas das ciências sociais. Segundo Bragança (2014, p. 79), inicialmente, as narrativas eram

[...] trabalhadas na antropologia, sociologia e história, como metodologia de pesquisa na problematização e registro de tramas sociais e históricas, as narrativas chegaram à formação de adultos e, depois, à formação de professores/

1 Era o mais importante centro religioso da Grécia antiga. Entre os séculos VIII a.C. e II a.C., ele foi muito procurado por pessoas que supostamente recebiam previsões sobre o futuro, conselhos e orientações.

as na interface entre investigação e formação e se desdobraram em múltiplas possibilidades que envolvem diferentes caminhos para partilha oral e escrita das experiências de formação vividas pelos sujeitos e pelos grupos.

Essa metodologia, hoje evidenciada no cenário educacional, prima pela individualidade, vivência, experiência e globalidade do sujeito, que passaram a ser reconhecidas, fazendo com que as narrativas se tornassem “[...] uma encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem”. Por isso, a narrativa tanto é considerada um “[...] *fenômeno* que se investiga como um método de investigação” (BOLIVAR, 2014, p. 115, grifo do autor).

O dogma proposto por Aristóteles de que “só existe ciência no geral” é infringido com o advento desse método, pois rompe paradigmas, permitindo-se ir mais além na investigação e na compreensão das situações que envolvem a vida das pessoas, realçando sua importância “[...] não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação” (NÓVOA e FINGER, 2014, p. 21). Enfim, surge um método cujo olhar se estende para o sujeito em sua totalidade. Um método que amplia a visão científica do termo “conhecimento”, demonstrando que a construção do conhecimento pode partir de experiências significativas do sujeito com o próprio mundo que o cerca.

Esse conhecimento passa por uma lógica interpretativa profunda, já que a narrativa, por si só, não produz dados para o pesquisador verificar quaisquer situações. Ela produz “saberes”, e estes só serão compreendidos se houver por parte de quem escuta sensibilidade para saber ouvir as palavras ditas num determinado contexto.

Delory-Momberger (2012, p. 12) afirma que, a partir dos anos 1980, a narrativa surge no campo da formação como “arte formadora da existência”, com o propósito de servir como um

campo de experiência e como instrumento de exploração formadora. A existência de fóruns que discutem as narrativas enquanto método de investigação e dispositivo para a pesquisa-formação reitera a ideia da autora, trazendo para o cenário educacional brasileiro o professor como ator de sua própria historicidade, tendo ele a oportunidade de se ver dentro de uma pesquisa não como um “outro” a ser investigado, mas como agente reflexivo de sua prática educacional.

Vale ressaltar que o Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) vem consolidando a importância dessa abordagem para o campo educacional, pois tem provocado um diálogo entre as reais necessidades dos cursos de formação/escola e a produção de conhecimento. A utilização dessa abordagem em pesquisas abre espaço para reconstruir experiências em estruturas significativas ao rememorar o vivido, transformando vivências em aprendizagens e, a partir daí, construir um processo autoformativo. Segundo Delory-Momberger (2012, p. 10):

[...] as edições do CIPA, que reúnem, a cada dois anos, professores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros de instituições de pesquisa, de ensino e de formação constituem, de fato, momentos altamente significativos da pesquisa (auto)biográfica internacional, pois permitem dar visibilidade aos trabalhos dos grupos de pesquisa e às experiências de pesquisa-formação, realizadas em países do Novo e do Velho Mundo.

Em contextos de formação docente, essa abordagem também tem se mostrado “potente e instituinte” (BRAGANÇA, 2014). Vários grupos de pesquisa, no Brasil e no exterior, escolheram-na como método de investigação e compreensão da prática docente. Temos visto que cada vez mais professores e alunos da graduação e pós-graduação desenvolvem essa perspectiva epistêmico-metodológica na prática

de formação docente, pois acreditam que esse processo de investigação é fonte de aprendizagens, formação e vida.

Nóvoa e Finger (2014) afirmam que a utilização desse método de pesquisa implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Por isso, a compreensão acerca das práxis humanas é uma especificidade desse tipo de narrativa. Segundo Lima e demais autores (2015, p.11, grifo nosso), a narrativa

[...] reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. *É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar* e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. Como o objeto empírico aqui é a experiência vivida, há muito de autobiografia mas diferentemente desta não se faz emergir o sujeito, e sim a lição que se extrai da experiência.

Nessa perspectiva, é possível pensar que os saberes são parte de vivências particulares e alcançarão um *status* de conhecimento a partir do momento em que houver um trabalho reflexivo por parte do próprio sujeito. Esse processo é validado por Josso (2010, p. 35) ao afirmar que “[...] aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas”.

A autora declara que a reflexão sobre as próprias experiências permite que o sujeito faça uso de diversos saberes – imaginar, acreditar, querer, poder, ter, fazer, dentre outros –, e que esse processo deve compreender a experiência em três modalidades:

- a. ‘ter experiência’ é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
- b. ‘fazer experiência’ são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências;
- c. ‘pensar sobre as experiências’, tanto aquelas que tivemos que procurá-las, quanto as que nós mesmos criamos. (JOSSO, 2010, p. 51)

Nesse sentido, o passado, o presente e o futuro estarão entrelaçados durante a narrativa, pois adquirir a consciência do fazer pedagógico está intrinsecamente ligado à experiência refletida, no sentido de fazer alguém pensar em sua trajetória, dentro de uma globalidade temporal, delineando um “vai e vem” entre a memória revisitada e os desafios que a profissão lhe impôs.

As narrativas como movimento de formação e produção do conhecimento

“Antes de ser obra, o pensamento é trajeto” – é com essa premissa de Michaux (1981, p. 22) que percorreremos o caminho reflexivo acerca do papel da potencialidade das narrativas (auto)biográficas para o processo de formação e produção de conhecimento. Para tanto, definiremos no presente texto o conceito da expressão “processo formativo” como a elaboração progressiva do conhecimento, tendo em vista os múltiplos significados que ela pode adquirir, dependendo do contexto de utilização.

Pineau e Le Grand (2012) afirmam que as histórias de vida têm a potencialidade de mobilizar o processo biocognitivo quando se faz a busca da construção de seus próprios sentidos. Para esses autores, esse fato indica que as histórias de vida devem ser vistas como

práticas autopoieticas,² pois são capazes de produzir por si mesma sua própria identidade e agir em conformidade com seu propósito. “Trata-se, antes de tudo, de abordar um processo humano, um fenômeno antropológico, no sentido pleno da palavra, que diz respeito, de modo permanente, à construção de uma pessoa na perspectiva do seu ser em devir” (PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 17).

As narrativas permitem esse processo reflexivo, intencional e crítico do percurso vivido, tanto por parte de quem narra, quanto por parte de quem provoca a reflexão. Esse processo é um componente importante para a formação humana, pois, quando somos convidados a refletir sobre nossas próprias ações ou damos voz à vivência do outro, produzimos reflexões que nos permitem entender que a formação do professor não se faz exclusivamente pela via acadêmica, e que esta é apenas um dos componentes que abrangem a vivência e a aprendizagem, não dispensáveis. Entendemos, pois, que a aprendizagem experiencial é parte do processo de formação do ser humano.

Becker (1997) ressalta que esse processo de reflexão, por parte do professor, é imprescindível para construir caminhos que lhe possibilitem ressignificar sua prática. Assim, o docente poderá se tornar capaz de associar sua prática às teorias bem fundadas epistemologicamente, a fim de que ele possa articular novas ideias. O autor ainda ressalta que

[...] muitos professores, mergulhados na sua prática docente, emergem dela insatisfeitos, esbravejam contra ela, dizem palavrões, ironizam, chegam, às vezes, ao sarcasmo. Mas não conseguem reestruturá-las em nível de seu desejo, de sua vontade política. Por quê? Nossa hipótese é que lhes falta, fundamentalmente

a teoria capaz de ressignificar sua prática, e, a partir dessa ressignificação, reestruturá-la. (BECKER, 1997, p. 161).

Essa ressignificação é vista por Prado (2014) como um exercício de exotopia,³ pois expande o universo significativo de suas práticas, possibilitando novas compreensões acerca do narrado. Para o autor, esse processo dá um novo sentido às experiências pedagógicas vividas, reorientando futuras reflexões e produzindo conhecimento.

Nóvoa (2014) reitera essa mesma linha de raciocínio ao conduzir a ideia de que o método (auto)biográfico, como processo formativo, é um suporte que permite ao sujeito compreender seu processo de formação, pessoal e profissional, a partir do seu vivido. A ideia defendida por ele é a de que “ninguém forma ninguém” e a de que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”. Desse modo, o autor considera que a formação é um processo de transformação individual, marcada por uma tripla dimensão: o saber (conhecimento); o saber fazer (capacidades); e o saber ser (atitudes) (NÓVOA, 2014, p. 172).

Portanto, Nóvoa (2014, p. 154) reforça o princípio de que a abordagem biográfica desencadeia uma reflexão teórica acerca do processo formativo.

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu próprio processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

2 O termo “práticas autopoieticas” tem origem nas biociências. Esse termo foi desenvolvido pelos pesquisadores Humberto Maturana e Francisco Varela se referindo aos sistemas cujos processos produzem componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz.

3 Etimologicamente, a palavra “exotopia” é formada pelo prefixo “ex”, que significa fora, e “topos”, que significa lugar. Olhar externo. Visão que o outro tem de mim e que não posso ter.

Dominicé (2000, p. 90) destaca a ideia de que “[...] a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele”. Desse modo, podemos inferir que a formação e a prática estão relacionadas à vivência. O autor acredita que a formação se constrói também através de “saberes da referência”, ou seja, aquilo que resulta de um emaranhado de vivências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Isso serve para atenuar o peso que se dá à palavra “formação” oferecida pela academia, demonstrando que a formação institucional é importante por ser um dos espaços que oferece a teoria, a experiência e a reflexão aos alunos, mas que não é o único espaço de saberes e produção do conhecimento, pois a formação é construída através de diversos caminhos que permeiam o sujeito.

Assim, entendemos que “[...] formamos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com o outro” (JOSSO, 2010, p. 68). Essa lógica do processo autoformativo proposto por Josso permite pensar sobre o processo de formação sob o ponto de vista do sujeito plural. Essa autoformação se constrói a partir da conscientização do caminhar para si e com o outro, ou seja, à medida que a pessoa (re)constrói o seu percurso, os conflitos, as mudanças sobre si e sobre os outros, apropriando-se de uma consciência sobre seu vivido – o que faculta um processo de aprendizagem.

Essa interrogação introspectiva que o sujeito faz de si mesmo e de seu vivido, durante a narrativa, contribui significativamente para um conjunto de aprendizagens, pois lhe permite compreender a sua formação a partir do seu próprio ponto de vista (JOSSO, 2007, p. 185).

Aprender a analisar as contribuições das nossas atividades, dos nossos contextos de vidas, das

nossas relações eletivas e dos acontecimentos aos quais damos forma é descobrir que, neste desenvolvimento de nossas vivências, transformamos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira, que nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras, que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações, bem como os nossos registros de expressão privilegiados. O conjunto dessas aprendizagens permite, pois, ao autor-pesquisador compreender a sua formação e, de uma forma mais geral, o próprio campo de formação do ponto de vista do sujeito (p. 185).

Casagrande (2010), fazendo uma paráfrase das ideias jossonianas (2007, 2010), afirma que esse aporte biográfico não deve ser entendido exclusivamente como método ou técnica, mas principalmente como um paradigma do singular plural, pois o “[...] eu, enquanto instância de autorreconhecimento e autoentendimento, está, de certo modo, sempre referido ao outro, ao mundo de sentidos e a certa subjetividade ou sentido de si” (2010, p. 42). Assim, fica entendido que a história de qualquer ser humano não é exclusivamente dele, mas permeada de “outros” nele.

Casagrande (2010) propõe uma reflexão acerca da dicotomia “a minha história” e “a história do outro”. Para o autor, a identidade do ser humano nasce de um mundo de relações, tendo em vista que o “eu”, “[...] enquanto instância de autorreconhecimento e autoentendimento, está, de certo modo, sempre referido ao outro, ao mundo de sentidos e a certa subjetividade ou sentido de si” (CASAGRANDE, 2010, p. 41).

Essa breve reflexão, ancorada nas ideias dos diversos autores que acreditam no potencial da narrativa, serviu para compreendermos o conceito atribuído por Nóvoa (2014, p. 15) sobre o verbo formar: o “verbo na sua forma primitiva e pronominal é sempre formar-se”.

Portanto, é necessário reconhecer que a vivência do professor deve ser valorizada durante o processo formativo e vinculada às dimensões teóricas oferecidas pelos centros de formação, permitindo-lhe construir outros saberes entrecruzados por experiências, referências pessoais e teóricas, metodologias e conceitos.

O lugar do pesquisador nas narrativas autobiográficas: o balseiro e a barca

A condução do processo de busca de conhecimento e aprendizagem por parte do sujeito que narra, durante a pesquisa, passa pelas mãos do pesquisador ao organizar as estruturas de significação dos acontecimentos, assim como os modos de produção e compreensão de sentidos, os quais se deslocam subjetivamente, a partir de um exercício hermenêutico.

Cada sujeito, ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão, opera com o fenômeno figurativo da perspectiva hermenêutica, a partir de um trabalho de reflexividade biográfica. Tal movimento de autoanálise permite que cada sujeito construa um ponto de vista particular sobre si e o mundo. De certo modo, nas narrativas que ensinam o desvelamento de si, cada narrador torna-se seu próprio hermenêuta, explicitando, através de processos de subjetivação, sua própria compreensão da existência. Assim sendo, a narrativa configura-se, pois, como um momento epifânico de revelação de si. (SOUZA E MEIRELES, 2018, p. 299).

Josso (2010) dialoga com esse movimento acerca do desvelamento de si, ao apresentar em seus estudos sobre as histórias de vida, a figura antropológica do balseiro que representa com propriedade a imagem do pesquisador no processo.

Sabendo que ninguém pode percorrer o caminho da vida pelo outro, o Ancião coloca-se à disposição para fazer a travessia da fronteira escolhida e, ao fazê-lo, torna-se o Balseiro a

serviço de uma travessia. [...] Ainda que o Balseiro conheça numerosas vias de passagens possíveis, ele apenas pode assinalá-las, porque não é detentor de nenhuma sabedoria sobre o devir existencial que lhe permitisse indicar a continuação do caminho que cada um escolherá tomar. É por isso que o Balseiro vê partir o viajante interrogando-se sobre que caminho ele escolherá [...] (JOSSO, 2010, p. 192).

Essa imagem é de grande valia para se pensar na função do pesquisador que escolhe as narrativas (auto)biográficas como prática teórica-metodológica. As características apontadas pela autora sobre o balseiro servem de parâmetro para pensarmos no papel a ser assumido por ele enquanto ouvinte atento das histórias. Esse papel terá uma relação direta com questões particulares do sujeito contador e exige do pesquisador “generosidade, paciência, vigilância e calma mental” (JOSSO, 2010) para caminhar, com e através das histórias relatadas e se reconhecer como aprendente daquilo que está à procura. Enfim, a condução de uma pesquisa se dá através de uma participação associativa e atenta.

Nessa metáfora do balseiro, o condutor da balsa, embora possa prever o caminho a seguir, não interfere, deixando para aquele que realiza a travessia, a escolha da trajetória. A balsa, o balseiro e aquele que é transportado são constantemente atualizados pela travessia, pelo ato mesmo de transpor, que se realiza a cada momento do movimento de atravessar. É a cada momento da travessia que o caminho é construído, decidido, realizado, e aquele que o constrói decide o que fazer embasado naquilo que já viveu e no que vive a cada momento que atualiza a sua travessia.

Nesse contexto, a balsa pode ser entendida como a substância da transposição tanto para o balseiro quanto para o educador. Esse caminho é único porque o balseiro permite-se ser conduzido pela trajetória do outro, sem pensar que talvez pudesse conhecer o melhor cami-

nho, e que, sabiamente, abre mão dessa escolha e decide deixar que o educador dite o caminho pelo seu vivido. Seja pela sabedoria do balseiro, seja pela decisão do educador, o fato é que a travessia se realiza por meio da balsa que sustenta todo o fenômeno, que sustenta todos os vividos e que se apropria desses vividos como transposição, transporte, chegada, realização e conhecimento. São os vividos as causas primeiras da definição do caminho e da realização não só do caminho, mas da travessia em si mesma. E o vivido, nessa travessia, é conhecido através da escuta atenta do balseiro.

Ricoeur (1990) postula que essa atitude filosófica de compreender-se é realizada através da tomada de consciência da própria vivência. Assim, quando o educador “conduz” o seu agir por meio do seu vivido, ele situa essa prática reflexiva em uma ciência apresentada por Aristóteles como prático-poiética,⁴ a qual realiza essa travessia do seu saber por meio das ciências teóricas,⁵ afinal a *causa primeira* desse seu agir vem do seu vivido (REALE, 1999). O seu vivido é o balseiro que abre mão; o seu vivido é a balsa que suporta o fenômeno; o seu vivido é ele mesmo que escolhe, que define e

que realiza. Ele é inseparável do seu vivido por ser ele mesmo o viver e o vivido. Embora o seu vivido seja a realização complexa de toda uma realidade em contato com ele, o viver é a causa do vivido.

Ainda com relação à metáfora do balseiro, é válido pontuar a importância da condução dessa viagem, pois ela sempre terá a voz protagonizada pelo “sujeito” que pensa sua própria história. Assim, a experiência e a subjetividade estarão presentes em todo o percurso e, por mais que o balseiro saiba que vai chegar ao destino final, quem fará com que esse percurso seja único será o protagonista da própria história.

Assim como fizemos alusão à Josso (2010) para trazer a figura do balseiro, com o propósito de pensar na participação que o pesquisador deve dar à narrativa durante a pesquisa, traremos nesta parte do texto a metáfora da ponte para elucidar o lugar ocupado pelo pesquisador que se propõe a servir dela como metodologia. Mas por que a escolha dessa metáfora? Seria um símbolo de associação, travessia? Um elo de ruptura entre dois mundos?

A simbologia da ponte pode trazer para este estudo a possibilidade de ir ao encontro do outro com o intuito de explorar a singularidade, a subjetividade, fazendo-nos perceber dimensões talvez nunca vistas em busca de algo. Esse elo, essa busca por um itinerário de conhecimento, esse querer conhecer e aprender, tende a provocar uma compreensão global por parte do pesquisador nesse processo de busca. A ponte só é ponte quando une, permite, concede, torna algo possível. Fora disso, ela é tão somente um artefato desprovido de sentido.

Todavia, esse processo pela busca da compreensão do outro só é possível se o pesquisador souber desenvolver a capacidade da “escuta” e do “olhar atento” (JOSSO, 2010; MARINAS, 2007, 2014). Se essas habilidades não

4 Acompanhando Reale, “*ciências práticas* referem-se às ações que têm seu início e termo no próprio sujeito que age: são as ações morais (...) que retornam ao próprio sujeito, aperfeiçoando-o. As *ciências poiéticas* referem-se, ao contrário, às ações que têm seu princípio no sujeito, mas são dirigidas a produzir algo fora do próprio sujeito” (REALE, 1999, p. 48, grifos do autor). *Ciência prático-poiética*, portanto, pode ser dita, aqui, como aquela que se origina no sujeito (o vivido) e que quase como uma *obrigação* moral o conduz no *como* agir na sua prática.

5 As ciências teóricas “não se referem nem à ação e nem à produção, mas têm como fim a pura especulação, ou seja, o puro conhecimento como tal” (REALE, 1999). Isto é, não *teriam fim* ou *utilidade*. Dentre as ciências teóricas, encontra-se a metafísica ou a filosofia primeira (as outras são a física e a matemática). E por que filosofia primeira? Porque é condição dos raciocínios e demonstrações e, por ser a causa das causas, é a *filosofia primeira* indemonstrável. Assim, nessa passagem, são os *vividos* as *causas primeiras* da definição do caminho e da realização não só do caminho, mas da travessia mesma. O vivido é o *indemonstrável*. É válido lembrar que o grego considerava as ciências teóricas superiores por estarem ligadas à intuição intelectual

forem desenvolvidas, corre-se o risco de o pesquisador sintetizar o processo, perdendo a oportunidade de vivenciar descobertas que o conduziria a grandes reflexões.

Marinas (2007, p. 42) defende a ideia de que a escuta autobiográfica seja permeada de uma atenção flexível, a fim de propiciar um circuito narrativo que favoreça a compreensão dos caminhos percorridos pelo sujeito: “[...] o método das histórias de vida tem como primeira qualidade a atenção flexível, a atenção aos indícios, por pequenos e banais que pareçam à primeira vista, nos fazem apreciar a matéria mesma de que são feitas as biografias”.

Bertaux (2010, p. 37) alerta para o fato de que essas reflexões e aprendizagens somente se tornarão possíveis se o pesquisador tiver o cuidado de “[...] antes de tudo, abrir seus olhos, seus ouvidos, sua inteligência e sua sensibilidade ao que poderá ser dito ou mostrado”. A narrativa é o elo entre o sujeito e o pesquisador, entre o querer conhecer mais aquilo que provocou uma pesquisa e quem possa trazer à tona questões para a compreensão do fato. A narrativa é a trilha a ser percorrida, a itinerância em busca de uma trajetória. É a ponte.

Para compreender essa ponte entre a formação de professores e suas práticas educativas, optamos, neste artigo, por pensar esse processo através da biografia educativa, a qual Pierre Dominicé (2014) e Marie-Christine Josso (2002, 2004) compartilham de um particular interesse. Para esses autores, a biografia educativa tem como princípio articular a experiência vivida, a reflexão e a formação.

Pierre Dominicé (2014, p. 135) a define como “[...] um instrumento de avaliação formadora capaz de elucidar as repercussões dos diferentes componentes de uma situação educativa sobre o processo de formação daqueles que dela participam”. O autor também a considera como um relato de experiências que, ao longo da vida, constitui-se de histórias formadoras

marcadas pela intensidade e sentido coletivo.

Christine Josso (1998, 2002, 2004) reconhece esse tipo de biografia como o exercício da “autoformação”, possibilitando uma reflexão das práticas escolares a partir das lógicas de apropriação e transmissão de saberes vividos ao longo da vida. A autora defende o pressuposto de que a biografia educativa não é uma narrativa global sobre uma história de vida, mas uma narrativa que se volta para a aprendizagem e a formação do autor, pois se utiliza de recordações para construir experiências significativas das aprendizagens e de representações, ou seja, esse tipo de perspectiva transforma a rememoração em formação. Resignificar as próprias experiências pode contribuir para a mudança de hábitos, pois, ao fazê-la, permitimo-nos perceber o caráter processual de vida e a formação, articulando diferentes tempos e espaços que compõem nossa vida.

Segundo Josso (1988, p. 40), a biografia educativa é constituída de três dimensões: i) a primeira supõe uma atenção anterior que tem por objetivo desvelar “como me tornei no que sou e como tenho eu as ideias que tenho” (JOSSE, 1988, p. 41); ii) a segunda atende a um distanciamento de si para ordenar através de uma autopoiese o percurso da narrativa; e iii) a terceira objetiva uma reflexão do próprio sujeito com vista a compreender a dinâmica de suas orientações e escolhas durante sua trajetória.

Dominicé (2014) acredita que a biografia educativa auxilia na compreensão acerca dos processos de formação do sujeito, pois permite a tomada de consciência a respeito das contribuições fornecidas por um ensino. O sujeito, ao selecionar informações acerca do seu passado educativo, põe em evidência duas questões: o seu percurso de vida e os significados atribuídos a ele. Esses significados são individuais e independem de modelos, de valor e de julgamento. O autor deixa claro que cada

processo educativo é singular; por isso, dentro de uma biografia educativa, nunca vai existir o julgamento de valor do que seja uma boa ou má pedagogia. Segundo Dominicé (2014, p. 187), “[...] não existem processos de formação a identificar uma pedagogia, mas sim pedagogos, cuja influência é inegável no decurso da história de vida”.

Ainda acerca do julgamento de valor e da validade do conhecimento narrativo das (auto) biografias, Marinas (2007, p. 65) afirma que “[...] devemos mudar nossa percepção: não se trata de uma mentira ou erro, mas sim uma ficção orientada, de um elemento mítico, de algo falso que dá lugar à verdade do sujeito”. A partir dessa perspectiva, a intenção desta investigação foi desconsiderar a ideia de que a “verdade universal” (BAKHTIN, 2010) é a que deve ser reconhecida durante a elaboração de uma pesquisa.

Conclusão

Optamos por reconhecer neste artigo a proposta de que a verdade singular deve ser marcada pela vivência, saberes e experiências de educadores que vivem as verdades das escolas, dos trajetos formativos e das escolhas. E, para reconhecer isso, segundo Bragança (2009), é necessário se deixar tocar, mobilizar, transformar. Nesse sentido, teremos um caminho em aberto a ser construído.

Nesse caminho, acreditamos que a linguagem exerce um papel crucial na elaboração do conhecimento, pois possibilita a compreensão de uma experiência, aliando a semiótica e a hermenêutica nessa mediatização. Através dela, é possível formar um acervo social do conhecimento, permitindo objetivar um grande número de experiências encontradas ao longo da vida. A ressignificação dessas experiências faz com que os significados, até então subjetivos, tornem-se mais alcançáveis e reais.

Além disso, é preciso destacar que ao escolhermos as narrativas (auto)biográficas como abordagem teórica-metodológica, somos convidados a assumir a posição do balseiro em uma pesquisa, cujo princípio é a valorização de vivências e experiências de quem se propõe a partilhar sua vida com o pesquisador. Compreender isso é abrir caminhos para viver o modo singular da pesquisa narrativa como dimensão formativa, que se constitui no caminhar, na reflexão, na tessitura de subjetividades de saberes partilhados, desejando ouvir as pessoas que se propõem a partilhar suas vivências.

Finalmente, esperamos que a leitura deste artigo contribua para provocar inquietações nos pesquisadores da área da educação, a fim de que eles possam cada vez mais fortalecer suas investigações compreendendo que essa abordagem possibilita cumprir, com grande respeito, os sujeitos que nos oferecem sua história e os caminhos propostos por uma pesquisa.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd edn. Multilingual Matters LTD, 2001.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-Formação (Auto)Biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. S; ARAÚJO, M. S (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 79-96.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. O/A professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, p. 87-101, 2009. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i224.500>

- BECKER, Fernando. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. Rio de Janeiro: DP & A Editora e Palmarinca, 1997.
- BERGER, Peter; L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 36. ed. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo; Paulus, 2010. 167 p.
- BOLIVAR, Antônio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica. In: ABRAÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. S; ARAÚJO, M. S. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 113-128.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. Identidade e biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. In: ABRAÃO, M.H.M.B. (Org.). **Autobiografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-43.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Prefácio. In: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 9-15. Coleção: Pesquisa (Auto)Biográfica: Temas Transversais, n. 08.
- DOMINICÉ, Pierre. **Learning from Our Lives**: Using Educational Biographies with Adults. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: Finger, M. & Nóvoa, A. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 81-95.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 45-62.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806302> Acesso em: 8 set. 2021.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Tradução José Cláudio, Júlia Ferreira. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo, Paulus, 2010. 341 p.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. v. 31, n.1, p. 17-44, Belo Horizonte, jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>
- MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**: palabra dada. Madrid: Sintesis, 2007. 224 p.
- MICHAUX, H. **Poteaux d'angle**. Paris: Gallimard, 1981.
- NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. 214 p.
- PINEAU, Gaston e LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN, 2012. 181 p.
- REALE, Miguel. **Paradigmas da cultura contemporânea**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- SENNA, Luis Antonio Gomes. **Linguagem e Aprendizagem**: do mito ao sujeito cognoscente. V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil Mesa Redonda – Transtornos Múltiplos de Aprendizagem. **Anais...** Setembro de 2000. Disponível em: <https://senna.pro.br/wp/biblioteca-eletronica/acervo/>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de. **Ser professora em área de fronteira bilíngue no Brasil**: desafios e possibilidades. 2019. 185 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.15, n.39, p.282-303, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio>.

br/index.php/reeduc/article/view/4750/47966110. Acesso em: 10 jan. 2022.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Da busca de ser professor: encontros e desencontros**. 1992. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_a8c6d6536f3d6c9507f015484e1b4936. Acesso em: 19 nov. 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

Recebido em: 30/03/2022

Revisado em: 12/12/2022

Aprovado em: 03/02/2023

Publicado em: 28/03/2023

Janaína Moreira Pacheco de Souza é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora adjunta da UERJ. Membro do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação. E-mail: janamoreirauerj@gmail.com

Luiz Antonio Gomes Senna é doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisador bolsista do Programa Prociência e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação. E-mail: senna@uerj.br