



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9643>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v14i22.9643>

Submissão: 03/05/2020

Aprovação: 15/08/2020

APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE AS PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E DE HISTÓRIAS DE VIDA E SUAS DIMENSÕES FORMATIVAS E EXPERIENCIAIS

THEORETICAL NOTES ON (SELF) BIOGRAPHIC RESEARCHES AND LIFE STORIES AND THEIR FORMATIVE AND EXPERIENTIAL DIMENSIONS

Caio Corrêa **DEROSI**¹
Universidade Federal de Viçosa

Karen Laíssa Marcílio **FERREIRA**²
Universidade Federal de Viçosa

Resumo: *O presente ensaio teórico busca refletir sobre alguns horizontes teórico-metodológicos das pesquisas (auto)biográficas no campo educacional, destacando as dimensões acerca das formações e das experiências. Para tanto, o texto discutirá a partir de uma visão crítica aos pressupostos biológicos e exatos da ciência moderna, a produção e a construção de conhecimentos a partir do entendimento das (auto)biografias e das histórias de vida. Em seguida, explicita-se as relações dessas teorias e metodologias de pesquisa com os conceitos de formação e de experiência, visando ao final, compreender outras perspectivas relacionadas aos caminhos e percursos da produção da pesquisa nas ciências humanas e na educação.*

Palavras-chave: *Pesquisa (Auto)Biográfica. Histórias de vida. Formação de Professores. Experiência.*

Abstract: *This theoretical essay seeks to reflect on some theoretical and methodological horizons of (auto) biographical research in the educational field, highlighting the dimensions about the formations and experiences. To this end, the text will discuss, from a critical view of the biological and exact assumptions of modern science, the production and construction of knowledge based on the understanding of (auto) biographies and life stories. In the following, the relationship between these theories and research methodologies with the concepts of formation and experience is made explicit, aiming at the end, to understand other perspectives related to the paths of research production in the humanities and education.*

Keywords: *Biographical (Auto) Research. Life stories. Teacher Training. Experience.*

¹ Licenciado em História e Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Viçosa (PPGE-UFV). *E-mail:* caio.derossi@ufv.br

² Licenciada em Pedagogia pela Faculdade da Serra/ MULTIVIX e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE-UFV). *E-mail:* karenkaispa@gmail.com

1 Introdução

É de longa data a influência metodológica das Ciências Naturais e Exatas na produção de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. Em função de preconizar aspectos considerados como experimentais, assentados em pressupostos da objetividade, da racionalidade e da lógica da exatidão fizeram com que os processos, os sujeitos e as diferentes formas de se refletir sobre o mundo fossem preteridas nas análises (RODRIGUES et al., 2016). Porém, Bueno (2002) retrata que tal influência, tomada outrora como uma inspiração e uma matriz para os debates epistemológicos, tornou-se tirânica, uma vez que, só se considerava como científicas as produções realizadas sob a égide dos pressupostos exatos e naturais. Nesse sentido, Rodrigues et al. (2016) remonta ao recorte do surgimento e da consolidação das Ciências Humanas e Sociais e as influências dos conhecimentos dos outros ramos de conhecimento já circulantes, para entender o processo de crise dos paradigmas. Ocorrida nas duas últimas décadas do século XX e que marca opiniões até os presentes dias, com outras cores teóricas, reivindicando outras formas de se produzir ciência e questionando estatutos de verdade, de neutralidade e de imparcialidade no triângulo composto entre pesquisador, sujeitos e objetos. Logo, foram críticas aos modos de se entender a produção científica e a teorias correntes no campo, como o Positivismo e o Estruturalismo.

Assim, Batista Neto e Santiago (2015) observam que nas décadas de 1920 e 1930 começam movimentos metodológicos em prol das (auto)biografias e das histórias de vida, nesse primeiro momento advindos da Escola de Chicago, como ficou conhecido o grupo de pesquisadores da Universidade de Chicago dos Estados Unidos, que ofereceram contribuições no sentido da produção científica às áreas de Sociologia, Antropologia, Psicologia Social e Comunicação. Cabe destacar que, pelos trabalhos de Souza (2006), Batista Neto e Santiago (2015) e Passegi e Souza (2017) as investigações a partir dos pressupostos das (auto)biografias, narrativas, memórias e depoimentos estão em franca expansão nos campos das humanidades.

2 Pesquisas (auto)biográficas e de histórias de vida

Sobre a discussão acerca da autonomia do método biográfico, Franco Ferraroti (1988) acenou para a necessidade de outras formas metodológicas ligadas à produção de conhecimentos nas Ciências Humanas e Sociais, que não se ativessem a um modelo quantitativo e racionalista, mas sim, que investigasse os sentidos e as atribuições dos fenômenos sociais produzidos pelo/para os sujeitos, considerados protagonistas desses processos. Portanto, as (auto)biografias, as histórias de vida, as

narrativas se colocaram como uma opção para a produção e a explicação científica dos fenômenos sociais, preconizando as vozes dos indivíduos que exprimem uma dimensão coletiva do narrado, frente as perspectivas objetivas de se conceber o fazer ciência.

Quando enfocados os estudos no campo educacional que primeiro adotaram os sentidos das narrativas, histórias de vida e (auto)biografias, Pineau (2006) além de sua obra, indica as produções de Nóvoa, Josso e Dominicé, preconizando o contexto europeu. Pineau indica que o seu livro lançado em 1983 que tratava da auto formação e da autobiografia, lançava as bases para as discussões acerca da formação e da profissionalização, a partir das trajetórias de vida e dos vieses de reconstrução das memórias. O autor ainda sugere uma periodização em três momentos distintos, de acordo com as produções na academia: o de eclosão nos anos 1980; o de fundação na década de 1990 e o de diferencial desenvolvimento nos anos 2000. Apesar de se ter críticas às formas de concepção das ciências ainda na década de 1970, Pineau (2006) marca os anos de 1980 como momento o qual as discussões acerca das biografias e narrativas emergem no cenário educacional, propondo refletir sobre outros espaços formativos, que não somente os formais, fazendo um contraponto às pesquisas quantitativas e entendendo tanto o professor quanto a educativa comprometidas com a transformação social. Esse quadro corroborou para que as pesquisas desenvolvidas no prisma educacional deixassem as perspectivas quantitativas e experimentais, ainda inspiradas nas teorias das tecnologias educacionais e da psicologia comportamentalista, que estavam em voga na década anterior. A década de 1980 ainda representou uma efervescência nas produções e eventos científicos e pela criação da Associação Internacional de Histórias de Vida e Formação que representou um esforço conjunto dos pesquisadores que partilhavam dos cotidianos, trajetórias, memórias e narrativas como objeto e entendimento teórico-metodológico de suas produções. Pineau (2006) entendeu que tais movimentações foram importantes para galgar o reconhecimento perante os pares da academia desses novos modos de se produzir conhecimentos. Nesse sentido, o autor afirma que:

Essas mudanças na pesquisa [...] impulsionou esse período de eclosão das histórias de vida em formação, como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente. Práticas existenciais de pesquisa-ação-formação, nas fronteiras das organizações, disciplinas científicas e técnicas do trabalho. [...] essa dinâmica de fundo utópico, porém vital, tomou inicialmente a forma de redes, depois de associações que, combinando encontros e produções, abriram os anos de 1990 como período de fundação. (PINEAU, 2006, p. 333-334)

Pineau (2006) observou que foi na década de 1990, período que denominou como de fundação dos métodos (auto)biográficos e das histórias de vida, uma vez que tiveram os primeiros trabalhos

desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação com o respaldo e a utilização de tais abordagens. Nesse momento, fomentou-se e propiciou um cenário de maior envolvimento e contribuição de pesquisadores de diferentes instituições, em prol de socializar os conhecimentos e as investigações realizadas. Nóvoa (1995, p. 9) sobre o momento de expansão das produções que se afiliavam as abordagens biográficas e de história de vida, retrata que:

Em 1988, quando publiquei a obra *O método autobiográfico e a formação*, as abordagens biográficas eram pouco conhecidas em Portugal e a sua utilização na formação de professores não tinha qualquer significado. Em 1992, quando da primeira edição de *Vidas de professores*, a situação já tinha mudado consideravelmente[...]. Hoje, em 1995, o aviso deve ser escrito com letras ainda mais cheias.

Sobre a expansão mencionada por Nóvoa, podemos apontar que no contexto brasileiro, a criação do Grupo de Pesquisa em Docência, Memória e Gênero em 1994 na Universidade de São Paulo foi relevante, já que segundo Bueno et al. (2016), que era uma coordenadora do grupo, pode-se estudar as perspectivas trazidas por Pineau, Josso e Dominicé e refletir sobre o método biográfico enquanto um dispositivo formativo e um instrumento para as investigações. Os avanços em termos de produção são crescentes pelos anos 2000, em uma linha de continuidade de orientações pela temática, nos âmbitos das dissertações e teses, como Souza (2006) apresenta. Cabe destacar também a criação do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), que é realizado no Brasil a cada dois anos, desde 2004 e fomenta a produção e o encontro das pesquisas e dos pesquisadores. Medeiros e Aguiar (2018) apontam para a existência de várias formas de se denominar as pesquisas educacionais que retrata a abordagem biográfica. Assim, encontram-se trabalhos que nomeiam como (auto) biografias, narrativas de formação, trajetórias escolares, histórias de vida, depoimentos escritos e orais, memórias e textos memorialísticos sobre os objetivos e metodologias que encaram temas acerca das experiências educativas dos sujeitos estudados.

Assim, a partir de trabalhos como de Bueno (2002), Souza (2006), Pineau (2006), Josso (2010) e Passegi e Souza (2017), dentre uma série de outras produções que poderiam ser citadas, reflete-se sobre as especificidades envolvidas entre as biografias e as (auto)biografias. A primeira retrata a narrativa da história por um mediador, não o próprio sujeito. Essa biografia é considerada a partir de um espectro que considera marcas da construção coletiva e dos aspectos do tempo cingidos nos sujeitos. Já a segunda, parte de uma perspectiva de protagonismo do indivíduo que conta suas histórias e tem no pesquisador, um participante, um pesquisado. Entretanto, Souza (2006) e Josso (2010) enfocam as (auto)biografias como dispositivos de formação e não o pesquisador enquanto um sujeito da investigação. Bueno (2002) atribui as características de dispositivo de formação e de instrumentos

de investigação como uma particularidade do uso dessa metodologia no cenário educacional, já que, em outros campos observa-se o predomínio do segundo modo nas investigações.

Em relação as histórias de vida, Souza (2006) conceitua como uma narração situada em um contexto temporal que se constitui em uma tentativa de reconstrução e ressignificação das memórias e das próprias experiências. As histórias de vida são entendidas a partir da inserção dos sujeitos em contextos históricos, sociais e políticos, sendo esses estratos das dimensões pessoal e global que constituem a fertilidade da abordagem. Logo, Josso (2010) entende que as narrativas confluem os elementos de formação e das experiências para a própria constituição das identidades e de seus espaços formativos.

3 Dimensões formativas e experienciais nas pesquisas (auto)biográficas e de histórias de vida

“O que passa é, com efeito, o presente” (RICOEUR, 2010).

“A formação é feita da presença de outrem” (DOMINICÉ, 2010a).

Os conceitos de formação e de experiência merecem um detalhamento teórico quando tratamos das pesquisas que se filiam à abordagem (auto)biográfica. Assim, parte-se de Larrosa (2015) entendendo os sentidos das experiências mais aproximadas do campo pedagógico, reverberando assim, uma possível implicação com a formação, que será explicitada a seguir. Dominicé (2010a) aponta que o processo de formação se dá durante toda a vida, em um ritmo de discontinuidades e permanências, que ocorrem nos espaços e nos contextos que convivemos e partilhamos durante nossas trajetórias. Para o autor, são esses contextos particulares que compõem os cenários macroestruturais, que darão forma e significados aos contornos das histórias narradas. Assim, entendendo que os elementos e os contextos, em medidas e proporções singulares, formam as narrativas dos sujeitos, concorda-se com Larrosa (2015, p. 28) quando ele conceitua experiência como “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Logo, as experiências formativas se referem ao protagonismo e a agência protagonista da produção e da significação das trajetórias vividas.

Nesse sentido, apesar das experiências serem representadas a partir da subjetividade, das noções próprias do sujeito, elas se firmam de modo anterior na inserção e participação daquele indivíduo em um contexto social mais amplo. Por isso, as experiências dizem também de processos históricos os quais os narradores participaram. Seguindo essa perspectiva, Ferraroti (2010) ligou a

experiência aos polos da subjetividade e de um contexto social direto que se fez parte. Assim, a experiência é expressa pelos entendimentos derivados da mediação humana entre o subjetivo e as realidades sociais. Logo, Larrosa (2015) entende que as experiências têm íntima relação com os sujeitos, pois ela perpassa por como são atribuídos os significados, as representações e os imaginários acerca de uma dada questão, bem como nos forma enquanto agentes dos processos sociais.

Desse modo, partindo dos desafios frente aos sujeitos entenderem as experiências enquanto elementos e processos formativos, a autora sugere as histórias de vida, enquanto uma forma de ilustrar e de explicitar como os próprios sujeitos tomaram e criaram caminhos e percursos diversos na vida e na dimensão profissional, a partir das experiências vividas. As narrativas das histórias de vida têm, além de aspectos retrospectivos, que recontam e reelaboram os fatos vividos, tem uma dimensão prospectiva que sugere desejos e planos futuros (DELORY-MOMBERGER, 2006). Assim, no processo oral ou escrito de narrar as histórias de vida, possibilitar ao próprio sujeito e ao interlocutor os sentidos das experiências vividas. Para Ricoeur (2010) as histórias de vida permitem que os outros conheçam o sujeito em questão. Entretanto, a biografia é marcada por diferentes versões e história, que demarcam um movimento para si e para o outro, podendo fazer o sujeito sumir ou aparecer na biografia. Logo, os atos de narrar-se ou contar-se de si ou de outros é marca ontológica da humanidade. Assim, Ricoeur (2010, p. 129) afirma que “contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas”.

Bolívar (2002, p. 5) que também denomina as histórias de vida como uma abordagem biográfico-narrativa, aponta que os interesses dessa metodologia “reconsidera o papel do investigador e a necessidade de incluir a subjetividade no processo de compreensão da realidade”. O autor ainda sobre o método biográfico afirma que “a materialidade dinâmica do sujeito, suas dimensões pessoais (afetivas, emocionais, biográficas), que somente podem expressar-se por narrativas biográficas nas Ciências Sociais”. Nóvoa e Finger (2010) também apontam que as pesquisas que seguem a abordagem (auto)biográfica podem aparecer com distintos nomes, mas ambos referindo-se à crítica ao positivismo e à falta de protagonismo dos sujeitos e dos seus entendimentos sobre a realidade. Assim, Ricoeur (2010) aponta que um dos saltos qualitativos das pesquisas se referem a própria dinâmica das histórias que são interligadas a outras narrativas, aos panos de fundos dos contextos que os indivíduos estão localizados. Nesse sentido, a linguagem é relevante para materializar as narrativas e apontar as formas pelas quais os sujeitos remontam e organizam as sequências do que é contado. Logo, as experiências não são acessadas de forma direta, mas sim, pelos arranjos e estruturas das linguagens.

Nessa direção, Bolívar (2002) e Delory-Momberger (2006) entendem os fenômenos sociais como construções textuais que serão interpretados de formas distintas, a depender dos interlocutores. Assim, as pesquisas biográficas preocupam-se em entender as linhas de sentido das histórias atribuídas pelos sujeitos. Portanto, Dominicé (2010b) indica que a proposta (auto)biográfica se assenta em uma perspectiva imbricada entre os sujeitos e o pesquisador, já que ambas as narrativas, de quem fala e de quem escuta, se inter cruzam em seus interesses e desejos. Tal inter cruzamento, Bolívar (2002) entende como um duplo processo presente nas histórias dos sujeitos: uma que remonta ao contexto externo e outra às subjetividades, em constante cruzamento entre o particular e o global.

4 A linha e o linho: tramas e tecidos metodológicos

O presente artigo parte de uma perspectiva epistemológica construcionista, por entender como Esteban (2010) que a interação entre os seres humanos é tão genuína que não se deve partir como objetivo da pesquisa revelar ou descortinar uma verdade absoluta preexistente em determinado contexto. Logo, a construção do conhecimento é entendida aqui como um processo que envolve compreensão das experiências vividas e criação de significados sociais, conjugadas em um prisma relacional entre o coletivo e o subjetivo. Nessa mesma direção, concorda-se também com Esteban (2010), que por ser uma pesquisa que reflete as ações e significações humanas, deve ser então compreensiva, dinâmica e holística, para organizar e considerar os aspectos individuais com suas relações globais. Assim, Esteban (2010, p. 61) ressalta que: “As práticas de ensino, sendo práticas humanas, não podem ser abarcadas por explicações causais como as utilizadas para explicar fenômenos naturais, mas apenas podem ser entendidas à luz dos fins e das razões que as impulsionam [...]”. Portanto, a pesquisa volta-se para se refletir sobre os sujeitos sociais, suas relações subjetivas, seus contextos, suas contradições e as representações imaginadas e atribuídas pelos sujeitos. Logo, a produção da pesquisa almeja seguir as motivações de Vieira Pinto (1969) no sentido de se comprometer com a proposição de horizontes para a intervenção, um pensamento autônomo e fomentar perspectivas que contribuam com o social e a sua possível transformação.

A pesquisa qualitativa tem como interesses as interpretações e os significados oferecidos pelos sujeitos e não os dados numéricos, quantitativos. Assim, entende-se como Chizzotti (2010) que a pesquisa qualitativa representa a vontade de buscar outros caminhos hermenêuticos, sem se desvincular dos arsenais teórico-metodológicos. Nesse tipo de investigação, algumas marcas são comuns e serão retratadas a seguir. É de relevo refletir sobre os contextos, as inserções e os ambientes partilhados pelos sujeitos da pesquisa, pois a partir de tais incursões, pode-se mobilizar algumas

explicações e linhas de força para o entendimento de possíveis configurações subjetivas, ditos e não ditos durante as histórias contadas. Além disso, os contextos apontam para uma maior definição e especificidade das implicações dos sujeitos, dos fenômenos e dos desdobramentos sociais que podem se intercruzar. Logo, para Richardson (2009, p. 80):

[...] as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas e estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e, possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Desse modo, por pensar as narrativas dos professores supervisores, buscar compreender os processos de reflexão a partir das histórias, pensando nos processos de aprendizagem da docência e considerando o contexto dinâmico, complexo e tomado de teias e conexões que são marcas da profissão docente, a perspectiva de investigação qualitativa é adequada com as proposições. Outra característica dessa abordagem, citada por Esteban (2010) refere-se a possibilidade de se entender sobre as discontinuidades e permanências na formação e no desenvolvimento do sujeito, a partir da realidade produzida por/com ele. Assim, as práticas educativas e os diálogos entre/sobre os educadores são objetos de análise que oportunizam a reflexão sobre o ser docente e suas atividades profissionais. Em síntese, Taylor e Bogdan (1987) destacam que as pesquisas qualitativas demandam sensibilidade dos pesquisadores para os contextos, os detalhes, as entrelinhas oferecidas pelos participantes; uma visão ampliada dos sujeitos, dos contextos e dos fenômenos, buscando entender e valorizar tais categorias em suas especificidades e em relação. Destarte, a abordagem qualitativa celebra de forma mais coerente as subjetividades e os seus contornos interpretativos e relacionais.

Os métodos e seu conjunto, a metodologia, podem ser analogamente percebidas como os caminhos, os itinerários percorridos para se lograr a um destino imaginado. Como na vida, em função do tamanho da viagem, do transporte utilizado, das estradas, dos sertões e das veredas que compõem a paisagem, bem como a outros tantos fatores, outros horizontes, outras rotas, outros sujeitos e outros lugares podem aparecer na viagem, mudando o destino ou trazendo novidade ao que já se esperara. Partindo de um desejo e de uma vontade que nos prevalece para orientar a viagem, escolhe-se o das narrativas (auto)biográficas pelos elementos que aproximam os integrantes da investigação, possibilitando a reflexão e a possível aprendizagem nas reelaborações das histórias contadas. (FERRAROTI, 1988).

Tanto para Passegi, Abrahão e Delory-Momberger (2012) as narrativas ganham força nos anos de 1980 com a crítica às formas de fazer e entender ciência, que na época, em específico as Ciências Humanas, estavam regidas pelos paradigmas das teorias estruturalistas, como o marxismo e a psicologia comportamentalista. Logo, emergem perspectivas, entre elas as narrativas, que reivindicaram os sujeitos em suas distintas dimensões, com suas agências e relações sociais, antes não observadas. Desse modo, as narrativas foram entendidas como formas de se refletir a partir das experiências, as (auto)formações, aprendizagens, implicações dos contextos históricos e como a profissão docente, nesse caso, foi praticada ao longo do tempo. Com a maior difusão, melhorias no acesso e na busca intensa pelos acontecimentos que muitas das vezes são repassados de formas excessiva e instantânea, curta, corroboram com a superficialidade dos fatos e com uma postura antinarrativa, contrária ao que Benjamin (1994, p. 203) trata como modo “artesanal de comunicação”. Para o autor, a narrativa (auto)biográfica é fértil por possibilitar entender histórias as quais o sujeito participa em conjunto e que demonstram um entendimento de si e para si. Assim, Benjamin (1994, p. 203) afirma que:

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres de notícias surpreendentes. A razão é que os fatos já chegam acompanhados de explicações.

Concordando com o autor, entende-se que o fazer narrativo representa uma resistência e direciona-se na contramão da dinâmica social atual, convidando os sujeitos a narrarem suas histórias sem imposições e aos interlocutores uma necessidade de disposição para que os fenômenos narrados possam ser sentidos, entendidos de forma profunda e não ao rés do interesse dado. Assim, Dewey (2007) observa que a predileção pela interpretação posta é resultado da vontade de não se envolver em atividades que demandam ou geram a reflexão. Nesse sentido, ocorre um afastamento pela escolha das narrativas, pois elas a partir das investigações podem gerar aprendizados e novos conhecimentos aos sujeitos.

Bolívar (2012) afirma que o modelo biográfico-narrativo se constitui como uma via nova e legítima para a construção de conhecimentos e reflexões sobre a formação em contextos postos. Nessa mesma perspectiva, Brito (2010, p. 64) entende então que:

[...] no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, compõem fontes preciosas de produção de dados, cujo diferencial é protagonizar a vivência da escrita como alternativa para a reconstrução dos percursos do sujeito, seja na formação profissional, seja no cotidiano das práticas pedagógicas. Escrever sobre os processos formativos,

sobre a ação docente desenvolvida e sobre o ser professor provoca a autorreflexão e o reencontro do sujeito com seus percursos de vida pessoal e profissional.

Dessa maneira, a narrativa é uma forma de reelaborar as histórias de vida em suas passagens e em seus processos de formação. Assim, entra em cena uma série de aspectos subjetivos de todos os sujeitos envolvidos, podendo se depreender os aspectos pessoais e profissionais das narrativas de formação trabalhadas por Souza (2007). Logo, concorda-se com Benjamin (1994) no ponto em que o narrador conta, descreve, vive e incorpora a sua realidade as dimensões das experiências sentidas por ele e ouvida de outros. Assim, quem narra pode entender de modo retrospectivo ou prospectivo suas práticas, suas histórias e as realidades que participaram e ajudaram a construir. Então, as narrativas dos professores supervisores refletem sobre as suas experiências, seus locais de formação e suas aprendizagens.

5 Considerações finais

As narrativas (auto)biográficas e de histórias de vida propiciam refletir sobre os acontecimentos e as experiências dos sujeitos, por apresentarem trajetórias individuais que revelam distintas dimensões do tempo, do espaço, das aprendizagens e dos processos subjetivos construídos em meio à coletividade. Então, urge um sentido de se pensar nos sujeitos das narrativas pensando em suas experiências e nos processos de aprendizagem. Assim, Josso (2010) aponta que a abordagem biográfica se propõe refletir sobre a totalidade das histórias de vida dos sujeitos, a partir de um eixo temático específico. Dessa forma, os elementos da aprendizagem e da formação são fundamentais para refletir os saberes e os fazeres dos sujeitos. Entendendo as narrativas como uma fonte, objeto de pesquisa e como um instrumento de formação de professore, em função das histórias e reflexões, Josso (2010) pensa que as narrativas possuem uma dimensão experiencial formadora, uma vez que elas aglutinam componentes das trajetórias pessoais com outros conhecimentos, possibilitando promover ações e ressignificar saberes já constituídos, em prol da atuação profissional. Assim, a experiência formadora reúne os recortes, as escolhas pessoais dos sujeitos somados com as trajetórias de aprendizado, da carreira e das histórias de vida. Portanto, trata-se de se perceber um movimento de significação entre o que fora internalizado e os acontecimentos e dimensões externas ao sujeito. Um articulação entre representações objetivas e as sensibilidades dos sujeitos.

As narrativas, através dos relatos familiares, dos contextos de formação, das escolhas, da dinâmica própria da vida, da relação com o trabalho, além de nos oferecer relações para o pensar

sobre as aprendizagens individuais, coletivas, nos propõe a pensar nas identidades e nas faces que revelamos, mostrando o que sentimos e como expressamos, as nossas produções e relações com a profissão docente e como sistematizamos e organizamos tudo isso. Assim, Josso (2010) trata do conceito de recordações-referências, para pensar nas memórias, lembranças e sentimentos que são evocados nas narrativas acerca dos processos de aprendizagem e das histórias de vida. Logo, segundo a autora, as recordações revelam tanto dimensões visíveis, físicas, quanto invisíveis, simbólicas, imiscuindo sentimentos e representações da sociedade. As narrativas unem os sujeitos aos exercícios de contar e de lembrar, as suas experiências, as suas dimensões afetivas ou não, que nos encaminham às recordações-referências.

Josso (2010) entende que as narrativas pessoais, sobre os processos de formação e de trabalhos, além de retratarem as dimensões de aprendizagem e das transformações ocorridas com os sujeitos ao longo de sua trajetória, bem como do reconhecimento dos conhecimentos e dos saberes que foram basilares para a aprendizagem e atuação profissional. Por isso, a autora entende que o conceito de experiência formadora ainda está em aberto, pois se revela nas capacidades e nos interesses dos sujeitos em narrar sobre si e propor relações sobre o vivido. Assim, quando entende-se a dimensão experiencial da abordagem biográfica, usam-se as narrativas como meio de análise potente das aprendizagens, individuais e coletivas, ocorridas ao longo da vida.

Destarte, Larrosa (2015) vai afirmar que para ser feita a auto narração, é necessário que o sujeito pense nos conteúdos e nas valorações feitas por si sobre si mesmo, nesse processo de rememorar e passar a vida a limpo. A auto narrativa apesar de se ter uma sistematização que pode parecer cronológica e contínua, é fruto dos processos de mudança, tomadas de consciência e de imaginários formulados sobre si e sobre os outros. Assim, abre-se margem para pensar nas práticas e concepções pedagógicas e os sentidos atribuídos à formação.

Referências

BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. A abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação docente: contribuições da Escola de Chicago e do Interacionismo Simbólico. **Revista Cocar**, Belém, v.9, n.17, p. 11-26, jan./jun. 2015.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLIVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. In: PASSEGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. **Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica**: temas transversais. p. 27-69.

_____. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.1, n. 4, p. 41-62, 2002.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.53-67.

BUENO, B. et al. A atuação do Grupo de Pesquisa Docência, Memória e Gênero (1994 – 2006). In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 18-29.

_____. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.01, p. 1-20, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010a. p. 143-154.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010b. p. 189-222.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-58.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MEDEIROS, E. A. de; AGUIAR, A. L. de O. O método (auto) biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 27, p. 149-166, out./dez. 2018.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, Madri, v.2, n.1, p. 06-26, 2017.

PASSEGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGI, M. da C.; ABRAHÃO, M.

H. M. B. (Org.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. **Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica**: temas transversais. p. 29-57.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 9 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, t. 1.

RODRIGUES, C. S. D.; et al. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.162, p. 966-982, out./dez. 2016.

SOUZA, A. V. M. de. **Marcas de diferença**: subjetividade e devir na formação de professores. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v.25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. 1ed. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós, 1987.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.