REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230041

Contingências de sentidos para a formação docente em veredas (auto)biográficas: a proposição de uma política formacional cotidiana, tecida no diálogo entre *práticateoriaprática* e vivências[1]

Contingencies of meanings for teacher training in (auto)biographical paths: the proposition of a quotidian formative policy, woven in the dialogue between practicetheorypractice and experiences

Contingencias de significados para la formación docente en trayectos (auto)biográficos: la propuesta de una política formativa cotidiana, cosida en el diálogo entre prácticateoríapráctica y experiencias

Rogério Gusmão
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
rogeriogusmao182@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5067-5012

Denise Aparecida Brito Barreto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
deniseabrito@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3448-5109

Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
claudiavivien@uesb.edu.br
https://orcid.org/0000-0001-8990-0256

RESUMO

Este artigo visa produzir sentidos a partir das histórias de vida, intencionando criar pistas para possíveis caminhos formacionais. A disposição, portanto, é suscitar provocações para as potencialidades que o resgate ressignificado das memórias e as suas reflexões críticas/criativas produzem na renovação da própria prática docente com os cotidianos.

[1] O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada para a titulação de mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com dissertação intitulada "*"Design Thinking: caminhos possíveis para a educação na perspectiva da pesquisa-formação na cibercultura*" e aprovação do Comitê de Ética (CEP) pelo parecer de Nº 5.290.955.

Pata tal fim, fundamenta-se em princípios teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica e vale-se de um campo empírico composto por quatro professores dos anos iniciais. A partir de entrevistas narrativas e de análises compreensivas-interpretativas, elucida a construção de quatro contingências entre o método biográfico e a formação: a cicatriz epistemológica, a criatividade, a empatia e a abordagem holística. Infere-se ainda que o trabalho (auto)biográfico não se encerra em si mesmo, uma vez que a potencialidade das suas revelações expressa apenas (não por ser insuficiente) os sentidos personalizados de cada sujeito.

Palavras-chave: (Auto)Biografia. Formação de Professores. Pesquisa-Formação. Histórias de Vida.

ABSTRACT

This article aims to produce meanings from life stories, intending to create clues for possible educational paths. The disposition, therefore, is to provoke provocations for the potentialities that the resignified rescue of memories and their critical/creative reflections produce in the renewal of the teaching practice itself with everyday life. To this end, it is based on theoretical-methodological principles of the (auto)biographical approach and makes use of an empirical field composed of four teachers from the early years. Based on narrative interviews and comprehensive-interpretative analyses, it elucidates the relevance of the paths taken to build the personal and professional identities of cultural practitioners, the influences that led them to becoming/being/being a teacher, as well as the construction of four contingencies between the biographical method and training: the epistemological scar, creativity, empathy and the holistic approach. It is also inferred that the (auto)biographical work does not end in itself, since the potentiality of its revelations only expresses (not because it is insufficient) the personalized meanings of each subject.

Keywords: *(Auto)biography. Teacher training. Research-Training. Life stories.*

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo generar significados a partir de las historias de vida, con la intención de ofrecer pistas para posibles caminos formativos. Por lo tanto, su propósito es provocar reflexiones sobre las potencialidades que el rescate resignificado de las memorias y sus reflexiones críticas/creativas pueden tener en la renovación de la propia práctica docente en el ámbito cotidiano. Con este fin, se fundamenta en los principios teórico-metodológicos del enfoque (auto)biográfico y utiliza un campo empírico compuesto por cuatro profesores de los primeros años. A través de entrevistas narrativas y análisis comprensivos-interpretativos, se desvela la construcción de cuatro contingencias entre el método biográfico y la formación: la cicatriz epistemológica, la creatividad, la empatía y el enfoque holístico. También se concluye que el trabajo (auto)biográfico no se agota en sí mismo, ya que la potencialidad de sus revelaciones solo refleja, no por ser insuficiente, los significados personalizados de cada sujeto.

Palabras clave: *(Auto)Biografía. Formación de profesores. Investigación-Formación. Historias de vida.*

À guisa da introdução: a busca por uma nova epistemologia da formação

Partimos de uma questão que vem inquietando-nos no sentido de compreender os interstícios pelos quais os adultos se formam, vez que a formação parece denotar um caminho de ensino unilateralizado em que, via de regra, parte de percepções generalistas, tecnicistas e maniqueístas de arquétipos próprios de um mundo em desconstrução. Embora distante de perfeição e sujeita a novas (e deveras contraditórias) limitações, a pós-modernidade vem impulsionando uma nova forma de miscigenar os embrolhos da complexidade, paradigma em construção na contemporaneidade, e transformando o que outrora fora visto como inadequação em possibilidades de vivências plurais e construção de novos saberes. Deste emaranhado, a formação do adulto começa a percorrer novos rumos e demandar percepções que autorizem possibilidades outras de posicionamentos e busca de significados a partir das experiências individuais.

A palavra "formação", segundo Josso (2010), expressa em si mesma uma dificuldade semântica no que tange a inconsistência em estabelecer sentidos entre o seu desenvolvimento na prática e o resultado que se pretende alcançar. A autora aponta ainda que o conceito não dá conta de delimitar momentos distintos do processo formativo, apresentando uma dicotomia entre as ações de formar o outro e formar-se a si mesmo. Neste mesmo sentido, o professor Roberto Sidnei Macedo contesta o uso dos termos "formativo" e "formacional", uma vez que, para o autor, tais palavras antecedem a afirmativa de que a formação já aconteceu antes mesmo de ser testificada pelo sujeito aprendente, desconsiderando as suas percepções.

Calcados nesta problemática da formação, delineamos a nossa busca num olhar acerca da formação do adulto professor. Para Nóvoa (2010), a formação docente na sociedade ocidental é marcada por um modelo escolar "construído durante a Época Moderna e consolidado a partir da revolução burguesa dos finais do século XVIII" (p. 157). Baseada no pressuposto de que a educação está alicerçada na preparação do sujeito no momento presente para a atuação no futuro, esta concepção de formação acaba por criar uma cisão entre os espaços de formação (lógica da transmissão de conteúdos e disciplinas) e os espaços da ação (lógica da busca por alternativas para problemas e realização de projetos). O autor aponta que, nas últimas décadas, eclodiram movimentos de contestação deste paradigma escolar que vêm promovendo rupturas significativas com a lógica escolarizante e constituindo novas epistemologias sobre o processo de formação. "É essa

preocupação que tem estado presente nos trabalhos inovadores de vários autores que, nos últimos anos, têm procurado construir uma nova epistemologia da formação" (p. 165).

No conjunto de novas proposições para esta teoria da formação docente, os questionamentos circundam a formação do adulto, uma vez que dentro do contexto atual, as experiências educativas mostram-se marcadas por uma lógica institucionalizada, instrumentalizada, escolarizante e transmissiva, onde o professor está posto a ser, meramente, treinado para o exercício da docência. Esta lógica técnico-instrumental baseada na instrução de teorias, conceitos e estratégias de ensino acaba por limitar a experiência do professor à racionalização dos fins e dos meios do processo educacional para conseguir alcançar as metas estabelecidas.

Acerca das questões que se apresentam para a compreensão dos processos de formação dos adultos através dos sentidos, Nóvoa (2010) afirma que, em grande parte, a dificuldade em estruturar uma teoria para a formação de adultos reside no modelo que fundamenta a ciência e a educação moderna: o modelo do desenvolvimento. Para o autor, esta dificuldade parte da incapacidade de compreender a formação como um processo desassociado dos conceitos de "progresso" e "desenvolvimento". "É evidente que o adulto tem que construir a sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa óptica de desenvolvimento futuro" (p. 166). Ademais, contemplando tais ideias acerca dos estudos que se preocupam com a formação do adulto, Pineau (2010, p. 104) endossa que "as raras investigações e ensaios sobre as fases adultas, ou são ignoradas, ou são consideradas com condescendência obras de autores ingênuos, sem consciência do peso inconsciente do passado".

É importante salientar que o processo de formação do professor vem sendo mitigado no que tange o olhar mais atento para os meios com os quais os adultos aprendem. Embora haja um grande movimento de estudos que perscrutam a prática e a formação docente, esmerados na implicação de que os maiores problemas educacionais estão inseridos neste contexto, pouco se teoriza e investiga sobre a aprendizagem do adulto em formação, uma vez que pressupõem-se caber, exclusivamente, a ele apoderar-se do seu próprio processo formativo num isolamento solitário autoformativo.

No Brasil, as teorias da aprendizagem tratadas nas licenciaturas estão focadas em compreender os processos inseridos nos níveis e modalidades de ensino do próprio sistema educacional. Neste cenário, a aprendizagem do adulto está circundada a duas instâncias: a formação de professores pautada nas técnicas/tecnologias pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino focada na população fora da

faixa etária correspondente ao nível educacional, seja pela falta acesso ou interrupção espontânea dos estudos na Educação Básica. Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, a concepção freiriana de uma epistemologia inovadora da educação, embora não abarcando a formação de professores, apresenta-nos valiosas pistas de caminhos possíveis para uma educação contextualizada e baseada na inarredável necessidade de conjugar as histórias de vida e os contextos singulares na formação dos sujeitos de forma dialógica, desdobrando-se em atitudes emancipadoras. Josso (2010, p. 63) complementa e reforça esta ideia ao afirmar que "um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade".

Por oportuno, a questão que se apresenta para este estudo está fincada na necessidade de investigar outras perspectivas de formação que sejam capazes de mobilizar saberes de forma crítica, reflexiva e criativa, de modo a incentivar o adulto professor ao constante questionamento da sua própria prática e compreendendo tal sujeito como um ser carregado de saberes e em permanente mudança. Em suma, iniciamos aqui a tentativa de compreender os desafios que cercam a formação de professores e produzir sentidos sobre o prisma da inovação de suas práticas em direção à novas atitudes.

Tendo em vista que as pesquisas biográficas buscam compreender as experiências vividas pelo sujeito em formação e valorizam a sua capacidade de refletir, agir e, sobretudo, tornar-se o sujeito de ação, bem como diante do nosso intento de negar a sobreposição de teorias, acreditamos na potencialidade das eventuais criações reveladas nas narrativas. Assim, intentamos aqui a produção de um texto crítico com bases autorais e análises próprias dos pesquisadores e praticantes desta pesquisa, valendo-nos do objetivo de produzir sentidos a partir das histórias de vida e formação dos praticantes (auto)biografados, intencionando criar pistas para possíveis caminhos formacionais.

Neste ínterim, caminhamos com a inspiração da perspectiva (auto)biográfica alicerçada em três parâmetros: como método para a produção de dados, base epistemológica para a análise dos dados e etapa fundante para a pesquisa-formação. Assim, diante deste caminho proposto, dialogamos e encontramos eco nas referências teórico-metodológicas de António Nóvoa, Christine Delory-Momberger, Elizeu Clementino de Souza, Gaston Pineau, Jorge Larrosa Bondia, Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé e Selma Garrido Pimenta, os quais discutem sobre a formação docente, retratam experiências com o trabalho biográfico, ampliam as coalizões teóricas e metodológicas e marcam o campo biográfico como um dispositivo de formação.

O método (auto)biográfico como caminho metodológico

Na busca pela construção de caminhos abertos para formas outras de produção de sentidos e saberes, propomos um caminho metodológico inspirado na (auto)biografia. Oriundo da perspectiva etnometodológica nos campos da fenomenologia e hermenêutica, com bases ontológicas na pesquisa qualitativa, o método (auto)biográfico institui instrumentos próprios, os etnométodos, pra a produção de sentidos. Assim, inscrito no espaço biográfico do discurso e da memória, o trabalho biográfico faz surgir uma diversificação de dispositivos para a produção de novos saberes a partir das histórias de vida e formação dos sujeitos, sejam através de narrativas, fotos, cartas, diários ou entre muitas outras. Neste sentido, Souza (2006, p. 143) complementa: "Diante dessa discussão emerge o sentido do que é formador para cada sujeito ao evocar, estabelecer sentido e debruçar-se sobre sua própria experiência, investigando recordações-referências como possibilidade de conhecimento e de formação ao longo da vida".

A atividade biográfica, segundo Delory-Momberger (2012), não se limita ao discurso, à oralidade ou à escrita, antes se reporta a uma atitude de ação relacionada à mente, ao comportamento, à compreensão e estruturação das experiências surgidas na relação do homem com o mundo que o rodeia. Desta forma, o objeto da pesquisa biográfica, segundo a autora, é investigar os modos de gênese e devir dos sujeitos em determinado espaço social, evidenciando como estes sujeitos interferem nas suas experiências e como criam sentidos para os acontecimentos. Os indivíduos, através das linguagens culturais e sociais, atualizadas na biografização, "contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social ("linguagens" tem aqui um sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação etc.)" (p. 524).

Com ênfase nas histórias dos sujeitos em todas as dimensões que os constituem e nas conexões estabelecidas com a sua própria formação, a pesquisa (auto)biográfica pertence a um vasto domínio de pesquisas que utilizam as narrativas como dispositivo capaz de iluminar as vozes dos sujeitos – muitas vezes silenciadas[2] – e estimular a nossa

[2] A ideia aqui contida reflete o sensível olhar do(a) avaliador(a) da Revista Educação e Cultura Contemporânea que elaborou um parecer profundamente atento e doce, contendo recomendações deveras significativas. Em substituição à frase "dispositivo capaz de dar voz aos sujeitos", o(a) parecerista(a) propôs que "em perspectiva narrativa, não se trata de dar a voz, mas de escutá-la, aí-onde os sujeitos, as pessoas vivem e performam suas histórias de vidas e experiências, aí- onde todos e qualquer um expressam, através da vida, suas vozes, tantas e tantas vezes silenciadas. A

própria escuta, honrando as suas histórias de vida. Este processo se dá através do uso da palavra como expressão da singularidade e subjetividade num contexto peculiar do cotidiano ordinário, abrindo o compartilhamento de modos próprios de como os sujeitos vivem, interagem, aprendem, resistem e abrem caminhos para superar as adversidades da vida. Desta forma, o campo (auto)biográfico reposiciona os sujeitos do processo no centro do debate e não como um mero ente instrumentalizável para práticas mais eficientes, composto e influenciado pelos sentidos criados, subjetiva e peculiarmente.

Para Nóvoa (2010), as histórias de vida e o método (auto)biográfico repensam as questões próprias da formação no sentido de fortalecer a concepção de que "ninguém forma ninguém" e que "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" (p. 116). A abordagem biográfica dá aos sujeitos em formação a posição de investigadores, reforçando que as pessoas se formam à medida em que refletem e compreendem os seus caminhos trilhados, estando, portanto, implicados no seu próprio processo formativo. "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 processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida" (p. 169). Neste contexto, Souza (2006) compreende que a abordagem biográfica experiencial permite "acessar as narrativas (auto) biográficas da história de vida, por entender que a fecundidade de tal opção possibilita apreender de um outro lugar as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida e potencializá-las no percurso de formação" (p. 136)

Ademais, cabe pontuar que o campo mais amplo da pesquisa biográfica envolve uma multiplicidade de métodos, técnicas e procedimentos de análise, o que, muito comumente, provoca uma tratativa das suas expressões como sinônimas. Entretanto, cada um dos termos parte de um campo epistemológico que guarda em si as suas devidas particularidades. Desta forma, para este estudo, trabalhamos com o método (auto)biográfico (a escrita do próprio sujeito) e, embora utilizemos as expressões "histórias de vida" e "histórias de vida e formação", não nos referimos aos métodos, e sim como parte integrante do sentido para o texto.

No tocante à estrutura, é importante salientar que este artigo é parte integrante de um estudo maior, alicerçado na pesquisa-formação como modalidade de pesquisa

crise da escuta é nossa. Não há mudez no outro, nunca. Sua boca, suas mãos, seus olhos e seu corpo falam".

marcada pela busca de uma heurística formacional. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal que conta com 837 alunos matriculados em 2022, localizada na cidade de Vitória da Conquista, terceira maior cidade do estado na Bahia e contou com quatro professores (P1, P2, P3 e P4) como praticantes culturais. Ademais, para esta parte do estudo baseado no método (auto)biográfico, utilizamos a entrevista narrativa como dispositivo de produção de dados e seguimos as etapas:

- Entrada no campo empírico: Antes de iniciarmos a pesquisa, estabelecemos uma aproximação gradual com o campo a partir da ideia de tornar-nos membros reconhecidos para a comunidade escolar. Para tal, partimos da concepção de Coulon (1995), ao afirmar que o processo de tornar-se um membro do grupo demanda um conhecimento da linguagem comum, assentando na singularidade de cada sujeito diante dos enfrentamentos com o mundo e no "estar-no-mundo" nas instituições sociais estruturadas no cotidiano;
- Entrevista narrativa: Partindo da finalidade da entrevista de apreender a singularidade das experiências através das falas, optamos pela entrevista narrativa como dispositivo de produção de dados. As entrevistas narrativas, segundo Macedo (2021), são focadas nas explanações a partir de si e acabam produzindo textos mais fluídos, mesmo mantendo a sua intenção de semiestruturar questões focadas e bem formuladas. Embora seja orientada a partir de questões realizadas pelo pesquisador, aproxima-se da estrutura de uma história de vida. O autor aponta que, por não ser conduzida exclusivamente com as questões do pesquisador, vai elaborando a sua própria lógica e ritmo, valendo enfatizar que "apresenta uma característica muito mais centrada na lógica do fluxo da narrativa do sujeito, cabendo ao pesquisador manter o foco na temática e provocar narrações" (p. 117).
- Transcrição do material e provocação no próprio texto através de perguntas associativas entre os relatos e as possibilidades de ensino e aprendizagem;
- Envio do material para os professores: oportunizar aos praticantes a construção de textos complementares, sugestão de mudanças e eventuais correções;
- Análise dos dados: Baseados na análise compreensiva-interpretativa das narrativas, que, segundo Souza (2014), parte da singularidade contida nas histórias de vida e das experiências que emanam das narrativas (orais ou escritas, individuais e coletivas) dos sujeitos implicados nos processos de pesquisa e formação, buscando apreender as suas regularidades e irregularidades narrativas.

- Apresentação das análises para que os professores pudessem ter contato com o referencial teórico utilizado, inferir com novas teorias e produzir novos sentidos;
- Finalização da escrita.

Entre histórias, sentidos, saberes e práticas

Embora comprometidos com o rigor dos processos metodológicos propostos para este estudo, a compreensão de análise que trazemos aqui ultrapassa a organização e sumarização de categorizar sobrepostas por teorias irrefutáveis. Contrariamente a tal prisma de pesquisa, buscamos um modelo de análise que se abra para a produção de sentidos para além do óbvio, concedendo atenção para conceitos abstratos e dados hipotéticos, sobretudo na escuta de teorizações produzidas pelos próprios praticantes culturais. Naturalmente, enviesadas por nossos olhares contagiados de outras tantas histórias de vida, as análises aqui apresentadas são povoadas por uma multidão de heterogêneos, contraditórios e incompletos saberes.

Neste movimento, seria possível habitar este estudo com incontáveis sentidos, percepções e teorias oriundas das narrativas. Contudo, optamos por delinear as nossas análises no foco da pesquisa-formação através da menção das experiências formativas como fontes de saberes para a docência. Desta forma, priorizamos os três núcleos de sentido com maior potencial para as ambiências formativas que serão construídas no decorrer de um estudo maior a qual esta pesquisa se integra:

Narrativas de si: contingências de sentido para a formação docente

As decorrências deste estudo, embora distantes de qualquer linearidade ou pretensão estruturada, revelaram que as narrativas portam consigo os saberes de uma existência única, preenchida por ricas possibilidades para os processos formativos que visam a inovação das práticas. À medida em que os praticantes culturais desta pesquisa narraram as suas histórias, acordando lembranças de experiências e pessoas, apontando marcas de formação e tocando suas alegrias/dores, foram, concomitantemente, delineando novos caminhos possíveis para novas práticas.

Ademais, foi possível observar que as narrativas, por si só, não promovem reflexões instantâneas e nem podem ser consideradas, de antemão, formativas. Para tal, as escritas de si carecem de provocadores para criar conexões entre a narrativa, a reflexão e

a formação pretendida. Assim, a partir das experiências cruzadas neste campo empírico, propomos quatro condutas necessárias para que estas conexões de sentido sejam estabelecidas ou, ao menos, provocadas, cabendo salientar que as análises estabelecidas nesta seção são focadas num campo de observação amplo, com conexões entre todas as narrativas:

a. A formação como cicatriz epistemológica

As concepções desenvolvidas neste tópico são reflexos das narrativas dos professores que tocam os vestígios deixados em seus processos formativos e experiências profissionais. Na investigação, foi possível verificar que todos os professores utilizaram a palavra "marca" (ou suas variações) para denotar as suas experiências: "(...) foi uma coisa que me marcou e me marca até hoje" (P1, em entrevista narrativa); "(...) e esse momento me marcou muito" (P2, em entrevista narrativa); "(...) pensa numa coisa que me marcou" (P3, em entrevista narrativa); "(...) e eu trago muitas marcas disso" (P4, em entrevista narrativa).

É certo que os sujeitos vivenciam múltiplas e distintas situações ao longo da vida, mas que nem todos os episódios são trazidos cotidianamente à memória de forma instantânea como um processo resultante da aprendizagem. Em verdade, a memória seletiva compila as situações vividas com base nas marcas despojadas pelo caminho, lembranças que estabeleceram sentindo e impacto na identidade[3] ou na reconfiguração identitária. Desta forma, é possível afirmar que os sujeitos trazem à memória as experiências marcantes e distintas que, em consequência, foram significativas para a sua trajetória de vida. Tais lembranças são estabelecidas no tempo presente e buscam conectar o sujeito de hoje através de uma conexão com o tempo passado, dando-lhe visibilidade, por meio das narrativas (histórias de vida que foram se constituindo em experiências formativas). Portanto, os conceitos de experiência e experiência educativa são fundantes para trabalho da biografia como processo instituinte de formação.

Segundo Larrosa (2002, p. 21), "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". Para o autor, o saber da experiência (a formação) é instituído a partir da construção de sentidos e significados através de um processo experiencial, onde o sujeito que vive uma experiência

[3] Segundo Pimenta (1997, p. 6) "A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado."

de si mesmo instaura uma batalha entre o que ele foi, o que ele é o que ele ainda não se tornou. Desta forma, o saber como fruto da experiência é "o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece" (p. 27).

A formação, embora tratada como um processo instituído em determinado tempo prescrito e sob a anuência de conteúdos, é, sobretudo, um conceito relacionado à composição de percepção da experiência a partir das interações estabelecidas em determinado espaço, sendo, pois, um processo experiencial com o qual o sujeito se forma e se transforma em via dos sentidos que vai agregando às suas andanças. Nesta via de compreensão, podemos dizer que a formação pela experiência deixa cicatrizes que apontam pistas de potenciais saberes, sendo, pois, tais pistas os alvos que procuramos fitar com este estudo. Por fim, a questão que se revela aqui é o fato de que nem todo processo formacional é experiencial, não equivalendo, portanto, ao endosso da formação. Isto posto, as questões da experiência se mostram primordiais para toda e qualquer intenção formativa.

b. A criatividade: um meio condutor para a reflexividade crítica

Os processos (auto)biográficos que desenvolvemos com os praticantes desta pesquisa revelaram que, para além do resgate ressignificado da memória, o objetivo da formação só será alcançado através da reflexão e ressignificação do material produzido por disparadores criativos (conduzidos pelo pesquisador). Neste sentido, a reflexividade toma grande relevância para os processos de formação docente, sobretudo diante da compreensão do professor como ator da sua própria história e formação. A reflexão acaba por se tornar o mote dessa epistemologia da formação do adulto que, não mais procura produzir saberes enrijecidos e estanques, mas se abre à compreensão do acontecimento em eterno devir.

Segundo Pimenta (1997, p. 7-8), os saberes da experiência também são aqueles produzidos pelos professores no seu cotidiano, diante de um processo constante de reflexão da sua própria prática e transpassada pelas práticas dos outros professores. É neste contexto que os processos de reflexão e de pesquisa ganham importância na formação de professores. Por outro lado, Libâneo (2002) afirma que, embora posta como valiosa contribuição para a formação docente, a concepção da reflexividade precisa ser alargada no sentido da criticidade. Para o autor, é certo que os processos de aquisição do

conhecimento, aprendizagem, pensamento e ação implicam necessariamente a reflexividade, mas a escola é, sobretudo, "lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que proporciona a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social" (p. 76). Neste ínterim, acerca da necessidade de uma reflexividade crítica do professor, o autor endossa que "se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo".

Ora, se a memória necessita ser motivada através de disparadores provocativos e a reflexividade crítica deve ser despertada para que a interação entre as lembranças experienciais e o sujeito estabeleçam sentido formativo, podemos afirmar que nem todo método biográfico é posto como formação. Assim, para que a formação experiencial e a criação de novos saberes por meio das narrativas se estabeleçam, os sentidos devem ser aguçados por meio de dispositivos criativos e singulares, capazes de tocar os sujeitos nas suas subjetividades. Neste ponto, a criatividade, entendida como a capacidade de criação e inovação diante da complexidade e mutabilidade do mundo contemporâneo, precisa ser aguçada tanto nos caminhos propostos pelo pesquisador quanto nas reflexões estabelecidas pelos partícipes da pesquisa

Para Robinson (2019), a criatividade é inerente a todo ser humano desde o seu nascimento e é expressa como um processo que incentiva o desenvolvimento de ideias a partir de pontos de vista originais. No tocante a educação, o autor enfatiza que "uma das razões pelas quais os velhos sistemas educacionais deixaram de funcionar é que a vida real não é linear nem padronizada. Pelo contrário, a vida sempre foi e sempre será orgânica, criativa e diversificada". Neste mesmo sentido, Valquaresma e Coimbra (2013) afirmam que, imersa numa era em que a educação é confrontada com a necessidade de reformular os velhos paradigmas e as práticas pedagógicas e diante da constante dificuldade em responder às necessidades da uma sociedade contemporânea, a reflexão sobre a criatividade na educação se torna vital, uma vez que tal associação resulta num constante exercício do sujeito na direção do futuro.

c. As narrativas como fontes de empatia

As noções que tratamos neste tópico expressa uma constatação sobre o processo narrativo e seu potencial empático. Tal percepção foi despertada a partir da fala de P1 em um dos nossos encontros coletivos para delineamento do processo formativo. Na oportunidade, P1 afirmou: "todas as vezes que eu falo de mim mesma, da minha história, para os alunos, eles prestam mais atenção, interagem e todos querem falar um pouco de si

mesmos". Com essa constatação é possível perceber a riqueza da prática e a potencialidade das suas experiências para o surgimento de novas teorias a partir das reflexões concebidas. No sentido da construção de teorias que são emanadas das histórias de vida, Pimenta (1997, p.7, grifo nosso) endossa que a identidade profissional do professor é desenvolvida por diversas perspectivas, inclusive diante:

> Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, **da construção de novas teorias**, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor."

Destarte, diante desta teorização produzida por P1, é possível perceber que a empatia é um efeito espontâneo das histórias de vida e pode apresentar-se em dois caminhos distintos e complementares: como consequência para quem se fala e como causa do processo de rememoração. Vejamos, pois:

A empatia como consequência é percebida na sensação causada sobre o outro no sentido de estar, naturalmente, aberto às novas narrativas. No caso específico tratado aqui nesta narrativa, P1 revela utilizar as suas histórias de vida como estratégia de ensino para promover engajamento dos educandos, visando processos formativos mais efetivos. Gottschall (2012 *apud* Ornellas e Alencar, 2015) ao expressar sobre o *storytelling*[4] em seu livro "*The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*", aponta que existe uma capacidade empática inata ao ser humano manifestada entre a leitura das narrativas e a habilidade de perceber e sensibilizar-se com o estado mental do outro. Segundo o autor, este fato ocorre graças a um sistema neural específico denominado neurônios-espelho[5] que tem o potencial de compreender emocionalmente o que é lido, viabilizando uma projeção da narrativa em si mesmo. "Nós temos empatia pelos personagens ficcionais – nós sabemos como eles estão se sentindo – porque nós literalmente experenciamos os mesmos sentimentos que eles" (p. 6).

[4] "Storytelling é um termo em inglês. "Story" significa história e "telling", contar. Mais que uma mera narrativa, Storytelling é a arte de contar histórias usando técnicas inspiradas em roteiristas e escritores para transmitir uma mensagem de forma inesquecível." Fonte: https://rockcontent.com/br/talent-blog/storytelling

[5] " Esses neurônios procuram uma similaridade entre nossos estados mentais e estados corporais com os de outras pessoas. A atividade dos neurônios espelho e a nossa tendência de imitar os outros automaticamente aumenta a nossa capacidade de entender os outros."
Fonte: https://vitallogy.com/feed/EMPATIA:+como+funcionam+seus+NEURONIOS+espelho/897

A percepção da empatia como causa do processo biográfico foi emanada nesta pesquisa como a necessidade de desenvolver um olhar empático sobre si mesmo, uma vez que as entrevistas narrativas revelaram que nem sempre as histórias do passado trazem boas experiências no presente, sobretudo aquelas que tangem outras pessoas que, de certa forma, produziram sensações negativas. Nas entrevistas, estes momentos foram, sutilmente, expressos por alterações na expressão corporal dos sujeitos entrevistados (desvio de olhar e alteração na fala). Tal fato nos instigou a pensar na importância da autoempatia expressa pela capacidade de conectar-se consigo mesmo de uma forma respeitosa e atenciosa, compreendendo os próprios pontos fracos/fortes e reconhecendo os próprios limites. Outrossim, segundo Vicenzi (2005, p. 31), "A ampliação do nível de empatia com as demais consciências está diretamente relacionada à ampliação da auto-empatia". Desta forma, podemos concluir que o autoempatia potencializa o processo de empatia com o outro.

Vale frisar que, para a atuação docente, é importante que o professor rememore, para além do lado otimista e esperançoso, as dificuldades, os percalços e as sensações negativas frente aos enfretamentos no processo de aprendizagem, uma vez que a sua atuação é atravessada pelas experiências de outros sujeitos. E neste sentido, acreditamos que, ao rememorar a sua própria história de vida e formação, o professor se torna mais sensível e empático aos sinais de aprendizagem dos sujeitos com os quais ele está formando.

d. Para além da perspectiva interdisciplinar, a holística

Neste campo empírico, são muitas as evidências que revelam as múltiplas e disformes esferas de saberes que emanam e se entrecruzam nas experiências singulares dos sujeitos e, por conseguinte, demandam abordagens de formação que passem a enxergar, (ou, ao menos, busquem) o ser humano em todos os seus aspectos, sem desconsiderar a complexidade da vida em movimento. Como forma de expressar as diversas demandas, interruptas e acidentadas que nos inspiraram a compor este núcleo de sentido, a espiritualidade emanada nas narrativas parece caricaturar a maior expressão deste devir vital:

> (...) você quer fazer uma oração com Tia? Ele falou: eu quero. Aí nós rezamos o Pai Nosso (P1, em entrevista narrativa).
>
> Deus abençoou e eu passei no concurso de 1999 (P2, em entrevista narrativa).

> Eu pedi a Deus que eu conseguisse concluir as minhas graduações, os meus estudos com os meus pais em vida para que eu pudesse entregar com honra para eles (P3, em entrevista narrativa).

Concordamos com Pellanda (2016, p. 19) ao explanar sobre educação e espiritualidade: "o contexto contemporâneo mostra um esfacelamento das diferentes dimensões da realidade. Tudo é fragmentado: o cosmos e o si mesmo, o corpo e a mente, a natureza e o ser humano, o conhecedor, o conhecido e o conhecimento (...)". Neste cenário, a superação deste olhar fragmentado tem sido um dos grandes desafios para a educação contemporânea que, em vias de regra, não consegue sobrepujar a cultura de violência e negação das diferenças e reconhecer a sua legitimidade. Assim, foi diante deste cenário de negações que estruturamos este centro temático baseado na perspectiva holística.

No âmbito deste estudo, pudemos constatar que a dinâmica dos movimentos emanados do método desenvolvido e as suas consequentes narrativas de histórias e percursos formativos são, essencialmente, interdisciplinares. Os caminhos contados e as reflexões legitimadas revelam tratativas diversas, expressando a complexidade das relações e as trocas experienciadas. As trilhas percorridas pelos sujeitos da pesquisa desvelam espaços geográficos distintos, alterações de clima, culturas transitórias e o diferente desenvolvimento econômico de cada região. As relações de afeto, medo e tristeza realçam as sensações plurais e os processos de adaptabilidade e sociabilidade, impactando, consubstancialmente, nas escolhas. As configurações identitárias descortinaram a beleza multiforme de cada sujeito e, sobretudo, mostram ser reconfiguradas a cada novo ciclo de percepções. As práticas dos cotidianos destes sujeitos ordinários criam, recriam e cocriam alternativas diversas para as suas próprias práticas em vida e profissão.

No caminho de compreensões tecidas nas análises das narrativas aqui produzidas, pudemos perceber que a interdisciplinaridade surge, espontaneamente, a medida em que os sujeitos rememoram as suas histórias e refletem (crítica e criativamente) sobre elas, trazendo para si uma multiplicidade de novas percepções, sentidos e teorias. Assim, a fragmentação do conhecimento, ao subjugar o sujeito às condições postas e aviltar as suas desordens e contradições, não consegue dar conta do que está sendo construído nas teias complexas das relações.

Fazenda (1995) aponta que a interdisciplinaridade parte da liberdade científica e está fincada no diálogo e na colaboração entre os sujeitos, instaurando a inovação, a criatividade, o desejo de ir além e exercitar a pesquisa. Para o autor, a postura

interdisciplinar questiona de forma transgressora as certezas impostas pelas teorias que estruturam a ciência escolar contemporânea e recolhe do cotidiano das práticas os fundamentos para novas teorizações e hipóteses que poderão estabelecer uma nova forma de conceber e de fazer a escola.

Ocorre, no entanto, que, embora posta como um processo transgressor e evolutivo, a interdisciplinaridade parece não dar conta de reestruturar os saberes fragmentados. Diante do exposto, Gallo (2009) questiona se a prática interdisciplinar cumpre a tarefa de resgatar a totalidade ou apenas coloca "remendos nos retalhos que a disciplinarização criou". O autor evoca a teoria da complexidade de Edgar Morin e a sua denúncia sobre o fato de que a interdisciplinaridade não consegue reordenar os saberes fragmentados, mas, ao contrário, endossa as fronteiras entre eles. Segundo Gallo (2009), o pensador francês propõe uma perspectiva mais vigorosa do que a interdisciplinar, a transdisciplinar. "Essa, sim, teria condições de quebrar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, promovendo uma "religação dos saberes", rumo a uma visão da complexidade e da totalidade do mundo" (p. 22).

Por oportuno, propomos uma concepção holística[6] para a formação do professor numa abordagem voltada para a aprendizagem do adulto, uma vez que buscamos a totalidade do sujeito em formação, que, previamente ao campo formativo, carrega histórias de vida opulentas de saberes, repertórios amplos, experiências formativas e identidades constituídas. Além disso, concordamos com Narajo (1991) que trata a educação holística, para além do sentido de educar o sujeito como um todo, deve ser holística em "outros aspectos como: a busca de uma integração de conhecimento, de uma orientação voltada à integração intercultural, de uma visão planetária das coisas, de um equilíbrio entre teoria e prática, da consideração do futuro juntamente com o passado e o presente (...)" (p. 112).

Considerações Finais

Diante da compreensão de que a educação deve criar rupturas com os paradigmas dominantes e com as metanarrativas, abandonando a pretensão da totalidade e a

[6] "O holismo é a posição que se opõe ao método cartesiano, na medida em que este afirma que a análise das partes é suficiente para compreender o todo. Sendo, portanto, um método não-reducionista, o holismo defenderá que o todo possui características que não podem ser adequadamente compreendidas pela simples análise das partes, mas apenas por uma análise sistêmica de toda a estrutura, já que as partes formam um organismo com características e configurações próprias".
Fonte: https://www.infoescola.com/filosofia/holismo/

fragmentação dos processos de ensino e aprendizagem, as narrativas baseadas nas histórias de vida incitam a promoção de saberes contextualizados com as individualidades e coletividades rizomáticas de cada sujeito. O processo de rememoração acaba por suscitar potentes reflexões sobre os processos formacionais (próprios e alheios) e produzir um efeito autopoiético[7] como marcas em devir da reinvenção de si.

Dispondo a intenção de produzir sentidos a partir das histórias de vida e formação dos praticantes (auto)biografados, intencionando criar pistas para possíveis caminhos formacionais, este estudo concede autenticidade à rememoração dos percursos formativos e a suas implicações com possíveis novas práticas. Os retalhos das memórias dos primeiros contatos com as letras, as sensações de afeto com a família e professores da infância, as lembranças da escola, os caminhos percorridos até a docência, entre tantos outros sentidos emanados das narrativas deste campo empírico evidenciam a abertura de um espaço potencialmente propício às ambiências formativas que se mantém em movimento. Portanto, o trabalho autobiográfico não se encerra em si mesmo, uma vez que a riqueza das suas revelações expressa apenas (não por ser insuficiente) os sentidos personalizados de cada sujeito, balizando possíveis provocações e conexões com o objetivo formativo que se pretende percorrer em prol de uma auto/hetero/trans formação. Para tanto, encontramos aqui a possibilidade de uma formação autoral, escrita coletivamente, também no diálogo com as histórias de vida e vivências. Igualmente, a potência do encontro/diálogo entre formação e pesquisa (auto)biográfica.

É útil ainda ressalvar o leitor sobre o fato de que não pretendemos afirmar que a rememoração das histórias de vida e as suas reflexões intencionadas encerram as questões da formação do adulto e nem que sejam suficientes para dar conta do processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, intencionamos afirmar a necessidade da associação entre as memórias resgatadas e ressignificadas, as análises críticas/criativas e os olhares mais refinados do conhecimento especializado, pensando as situações concretas a partir dos princípios teóricos aprendidos. Desta forma, distante de abandonar disruptivamente as técnicas tradicionais, propõe-se o seu aperfeiçoamento a partir de novas invenções formativas capazes de validar os múltiplos saberes que habitam as experiências, o

[7] Referente a "autopoiese" ou "autopoiesis". O termo foi criado por Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres humanos de produzirem a si mesmos, um sistema organizado auto-suficiente. Na educação, o termo é associado ao conhecimento e entendido como um processo de auto-organização do sujeito, por onde ele se realiza pela e nas relações que constrói com o meio.

cotidiano e as relações sociais, abrindo-nos à pergunta: o que podemos esperar dessa nova formação em construção?

Cabe salientar que as ideais tratadas neste artigo e as descobertas oriundas deste pequeno campo empírico faz-nos apreciar as suas potencialidades para os processos formacionais, não somente aos delineamentos próprios da formação docente, vez que as teorias contemporâneas tratadas aqui visam a formação do sujeito adulto em sua totalidade. Desta forma, enxergamos grandes e potentes possibilidades de usos da epistemologia biográfica para toda e qualquer ambiência formativa que trate o adulto como sujeito em formação.

Referências

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal.** Tradução de Maria Amalia Ramos. In: Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos: UFScar, 1998.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação,** v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. p. 345-357.

FAZENDA, Ivani**. Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

GALLO, Silvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias. In: BRASIL. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação a Distância. Currículo: conhecimento e cultura. ANO XIX, n. 1, Abr. 2009. p. 15–26.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (org). **Vida de Professores**. Porto, Portugal. 2ª ed. 1995.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-80.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2nd ed. Salvador: EDUFBA, 2004. Edição do Kindle.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-Formação/ Formação-Pesquisa criação de saberes e heurística formacional.** 1. Ed. Campinas: Pontes Editora, 2021.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR, V.; GALLO, P. R., ROLIM NETO, M. L., REIS, A. O. A.. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Ver. Esc. Enferm.** USP; 48 (n. spe. 2), 193-199, 2014.

NARANJO, Claudio. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. In: BRANDÃO, D.M S. e CREMA, R. **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991. p. 111-122.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 25, n.1, p. 11- 20, jan/jun, 1999.

NÓVOA, Antonio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org**.). O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os Professores e a sua Formação** (org.). Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

ORNELLAS, Adriana Silva; ALENCAR, Patrícia Vargas. A relação entre a empatia e a prática da leitura literária e sua influência para o bibliotecário de referência. In: Anais [...] **XVI Encontro Nacional De Pesquisa Em Ciência Da Informação**, 16, João Pessoa: ENANCIB, 2015. Disponível em: http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2892/1059. Acesso em: 30 jul. 2022.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Complexidade e invenção de si: rumo a uma integração cósmica. In: SOARES, E. M. S.; RECH, J. (Org.). **Educação e espiritualidade:** tessituras para construção de uma cultura de paz. Caxias do Sul: Educs, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **A formação de professores:** saberes da docência e identidade. Nuances, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio.; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 65-77.

ROBINSON, Kevin. Somos todos criativos. Os desafios para desenvolver uma das principais habilidades do futuro. 1 ed. São Paulo: Benvirá, 2019.

SOUZA. Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA. Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006b. p. 135-147.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALQUARESMA, Andreia; COIMBRA, Joaquim Luís. Criatividade e Educação: A Educação Artística como caminho do futuro? **Educação, Sociedade e Cultura,** p. 131-146, 2013.

VICENZI, Eduardo. Assistência por Meio da Afetividade. **Revista Conscientia**, v. 9, p. 23-37, jan./mar., 2005. Disponível em http://www.ceaec.org/index.php/conscientia/article/view/58/61 Acessado em: 30 jul. 2022.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Dra. Denise Aparecida Brito Barreto*

Submetido em 19/02/2023 **Aprovado em 16/11/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)