

CONTRIBUIÇÕES DA NARRATIVA E DA EXPERIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira¹
Luiz Botelho Albuquerque²

RESUMO

A presente escrita tem como objetivo refletir sobre os conceitos de narrativa e experiência e suas contribuições para a formação docente. Para tanto, realizamos um estudo tipicamente bibliográfico fundamentado nos estudos de Josso (2010), Larrosa (2002), Delory-Momberger (2012), Nóvoa (2010), dentre outros, por serem essenciais ao objetivo a que ora nos dedicamos. Os resultados revelam que se torna urgente repensar os processos formativos de professores de modo a proporcionar aos formandos, por meio de suas narrativas e experiências formadoras, a reflexão de suas trajetórias de vida através de uma atenção consciente ao caminho percorrido, desvelando assim os seus processos de autoconhecimento.

Palavras-chave: Narrativa, Experiência, Formação Docente, Paradigma da Racionalidade Técnica, Histórias de Vida.

INTRODUÇÃO

Refletir acerca dos conceitos de narrativa e de experiência e suas contribuições ao processo de formação de professores é o que nos move para a escrita desse artigo. Uma temática que consideramos de extrema relevância para a humanização dos processos de formação docente, ainda impregnados de pressupostos teóricos e metodológicos do Paradigma da Racionalidade Técnica, que insiste em transformar essa formação em um acumulado de técnicas a serem absorvidas e aplicadas nos contextos de sala de aula, de forma apartada das histórias de vida e das subjetividades dos educadores.

É nesta direção, a do enfrentamento a uma epistemologia centrada na aquisição de técnicas, que propomos refletir acerca das narrativas e das experiências dos professores em suas trajetórias de vida como elementos relevantes ao processo de aprendizagem da profissão docente.

Nas duas primeiras seções, discutiremos os conceitos de narrativa e de experiência, relacionando-os com o objetivo deste trabalho.

Na terceira seção, discutiremos a problemática que envolve a formação docente, situando a discussão em dois polos: o do Paradigma da Racionalidade Técnica, fruto do

¹ Doutorando em Educação Brasileira no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC), ivanilobezerra@yahoo.com.br.

² Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC), luizbotelho@ufc.br.

positivismo científico do século XX e centrado na aprendizagem de técnicas a ser aplicadas, de modo apartado das realidades dos sujeitos e o das Histórias de Vida, como uma epistemologia oposta ao referido paradigma, centrada nos aspectos subjetivos e nas trajetórias de vida dos sujeitos (professores). Em seguida, retomaremos os conceitos de narrativa e experiência para apresentar, dentro da abordagem das Histórias de Vida (ou biográfica) suas contribuições ao campo da formação de professores.

Por fim, apresentaremos as nossas considerações finais acerca de tudo o que foi discutido, seguida das referências teóricas utilizadas nesta escrita.

NARRATIVAS COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

De forma geral, narrar significa contar algo que aconteceu. Para Ricoeur (1983-1985 *apud* DELORY-MOMBERGER, 2012), o ato de narrar não designa simplesmente contar algo, e sim uma operação mais complexa que o autor chama de enredamento. Este enredo, essencial no processo de construção da narrativa se dá por meio de três etapas ou características. Tomamos de Delory-Momberger (2012, p. 529), o mote didático para explicitar, de forma geral, essas etapas/características propostas por Ricoeur, a saber:

1. Configuração. Etapa inicial onde o sujeito transforma uma diversidade de acontecimentos sucessivos em uma história organizada.
2. Síntese do heterogêneo. Nesta etapa, o sujeito reúne e organiza elementos diferentes: agentes, objetivos, meios, interações e resultados.
3. Círculo hermenêutico. Nesta última etapa, o sujeito transforma a relação de sucessão dos acontecimentos e dos encadeamentos estabelecendo uma função e um sentido para cada elemento, tendo em vista o papel deste no cumprimento da história narrada.

Todas as etapas/características do processo de enredamento levam a uma dimensão performativa da narrativa, pois o enredamento “age e produz ação, e a ação que produz se exerce sobre o texto enquanto forma, mas se exerce também sobre o agir humano a que se refere o texto [...] O relato, então, não é somente o produto de um ‘ato de contar’, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529). É neste processo que ocorre o interesse principal da pesquisa biográfica visando entender como os sujeitos constroem a singularidade de sua vida dentro da pluralidade de registros (social, econômico, cultural...) em que estão inscritos.

EXPERIÊNCIA COMO ALGO QUE NOS AFETA

Uma pergunta poderia ser feita agora: De que são constituídas as narrativas dos sujeitos? Se levarmos em consideração que a abordagem de pesquisa das Histórias de Vida, as quais enfocaremos mais adiante, realçam o que foi vivido, poderemos responder que as narrativas biográficas são constituídas de experiências vivenciadas pelos sujeitos, em nosso caso, professores.

Nesta escrita, tomamos como conceito de experiência o elaborado por Jorge Larrosa. Para o autor espanhol, “experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” (LARROSA, 2002, p. 25/26).

O autor estabelece ainda que para viver a experiência faz-se necessário a passividade do sujeito. O termo passividade não deve ser entendido na oposição ativo x passivo, mas sim no sentido da reflexão, da receptividade, da disponibilidade e da abertura. Se experiência é algo que nos passa, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2002, p. 24).

Na mesma linha de pensamento, Josso (2010) entende que nem tudo o que vivemos é experiência. Para a pesquisadora, experiências são vivências particulares, que nos fazem refletir e as quais atribuímos sentidos. Para tanto, moldou o conceito de formação experiencial como sendo a “atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária [...] que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros.” (JOSSO, 2010, p. 56).

Daí a necessidade de estarmos abertos para vivenciarmos o saber da experiência, entendido como um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal (LARROSA, 2012). Dito de outra forma, aprendendo com as experiências singulares que nos acontecem ao longo da vida e nos deixando perceber como damos sentido a esses acontecimentos. Daí reside o papel formativo, do qual os pesquisadores das Histórias de Vida se interessam nas investigações que realizam.

FORMAÇÃO DOCENTE: DO PARADIGMA DA RACIONALIDADE TÉCNICA AO MÉTODO BIOGRÁFICO OU HISTÓRIAS DE VIDA

Diante da discussão dos conceitos de narrativa e experiência, apresentados anteriormente, indagamos sobre como eles podem contribuir para a formação docente. Uma formação que tem se apresentado, historicamente, fundamentada no paradigma clássico de pesquisa, centrado na neutralidade e na objetividade dos processos.

Entretanto, antes de adentrarmos as contribuições que a narrativa e a experiência oferecem à formação docente, faz-se necessário apresentar, mesmo que de modo breve, o modo como eram organizados os processos de formação de professores que perdurou por grande parte do século passado, embora ainda haja resquícios de seus pressupostos na atualidade.

Por muito tempo vigorou um modelo de formação alicerçado no Paradigma da Racionalidade Técnica, que inspirado no positivismo científico considerava a formação docente como um acumulado de técnicas a ser aprendidas e aplicadas pelos professores em seus ambientes de trabalho, isto é, nas salas de aulas.

Neste sentido, o Paradigma da Racionalidade Técnica considerava o professor como um mero instrumento de transmissão de saberes produzidos de modo externo, por terceiros (organismos educacionais, especialistas, pesquisadores). Não havia a preocupação com a subjetividade e a autonomia dos docentes em relação aos saberes que mobilizavam. Nas palavras de Monteiro (2007, p. 174) “Cabia e ele [o professor] dominar técnicas e recursos que viabilizassem a realização dessa transmissão com a maior eficiência e eficácia possíveis”.

Ao Paradigma da Racionalidade Técnica, a mesma autora apresenta dura crítica, afirmando que este

nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que veem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas. (MONTEIRO, 2001, p. 122)

Somando-se às críticas apresentadas, vários estudiosos iniciaram estudos e pesquisas com a intenção de superar a relação direta e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática docente, conforme advogava o Paradigma da Racionalidade Técnica.

Com as transformações econômicas, sociais e culturais, operadas no mundo ocidental, notadamente no final dos anos 1960 e com efeitos até os anos 1980, foram provocados novos questionamentos ao cenário escolar, que deveria responder aos anseios dos “novos tempos”, os quais não eram possíveis mais ser respondidos à luz do Paradigma da Racionalidade Técnica. Assim, novas epistemologias eram necessárias e que tivessem como objeto principal

de investigação o *locus* da sala de aula, a prática docente e, principalmente, a pessoa do professor e sua subjetividade. No que tange a esse último aspecto, é que deslumbramos o surgimento da abordagem de pesquisa centrado nas histórias de vida, presentes na biografia dos sujeitos.

Data da década de 1980³ as primeiras pesquisas enfocando as Histórias de Vida, no campo da formação, mediante a quebra da hegemonia dos modelos de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas em voga até a década anterior (JOSSO, 2010) nas pesquisas sobre a aprendizagem dos sujeitos.

Os pioneiros do novo movimento de investigação⁴ estabeleceram em seus estudos o foco no sujeito que aprende, em sua pessoa e na singularidade de sua vida. Para tanto, esses intelectuais se serviram de outras ciências como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia, apenas para citar algumas, para fundamentar seus pressupostos que giravam em torno da “construção de sentido aos fatos temporais vividos pessoalmente.” (PINEAU, 2006, p. 333).

Em linhas gerais, as Histórias de Vida procuram dar voz aos sujeitos, considerados o centro dos estudos e as relações que estes estabelecem com o mundo social nos quais estão inseridos por meio de suas narrativas (auto)biográficas, estabelecendo assim uma metodologia de pesquisa-ação, onde “a pessoa é simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (NÓVOA, 2010, p. 23). Em outro texto, o pesquisador português, um dos pioneiros do movimento, esclarece que

Enquanto instrumento de investigação-formação, o **método biográfico** permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O **método biográfico** permite que cada pessoa identifique na sua própria **história de vida** aquilo que foi realmente formador. (NÓVOA, 2010, p. 24, grifos do autor).

Nóvoa (2010, p. 116), afirma ainda que a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.” Assim, entendemos que a formação não se processa de forma exteriorizada e distante da vida dos sujeitos, mas que estes ao refletirem sobre os seus processos formativos (nos caminhos percorridos no passado) poderão tomar consciência dos desafios do presente e melhor projetarem o futuro. É neste sentido que a abordagem biográfica, nos processos formativos de professores, poderá contribuir para o processo de

³ É preciso ressaltar que desde os anos 1920 e 1930, os sociólogos da Escola de Chicago já faziam uso de pesquisas que tinham como perspectiva metodológica, o método biográfico, como alternativa ao paradigma positivista.

⁴ Dentre eles destacamos: Gaston Pineau (Universidade de Montreal); Pierre Dominicé e Marie Christine Josso (Universidade de Genebra), António Nóvoa e Mathias Finger (Universidade de Lisboa).

‘olhar para si’, impregnando de sentido as escolhas realizadas ao longo das trajetórias de vida desses sujeitos.

Por tudo o que já foi discutido até aqui, pensamos que já possuímos elementos para responder a questão central desse texto: Qual a contribuição que a narrativa e a experiência oferece ao processo de formação docente?

Para responder a essa pergunta, faz-se necessário considerar os pressupostos teóricos de Larrosa (2002) e Josso (2010), aludidos anteriormente, e admitir que só existe formação quando algo é experienciado, isto é, quando o sujeito encontra sentido em algo que foi vivenciado e refletido.

Passegi e Souza (2010, p. 12) asseguram que o papel formativo originado das relações do sujeito com a experiência se dá “porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.”

Para que ocorra a aprendizagem experiencial (JOSSO, 2010), facilitada por meio da abordagem biográfica do processo de formação, é preciso que se estabeleça a articulação entre a formação do ponto de vista do aprendente aos saberes das ciências do humano e suas implicações nas singularidades de cada vida. E na condição de seres singular-plurais faz-se necessário também as interações com as outras subjetividades, tendo como meio a narrativa.

Neste sentido, a narrativa de formação ou biografia educativa (JOSSO, 2010) se constitui de recordações-referências definidas como “material narrativo, constituído por recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que constituíram de si mesmos e do seu ambiente humano e social”. (JOSSO, 2010, p. 47).

Assim, concordamos que ao narrar suas histórias de vida, os professores em formação, têm diante de si uma oportunidade lúcida para a (trans)formação de suas vidas, por meio da reflexão e da tomada de consciência do caminho que percorreram em suas trajetórias.

Nas palavras de Souza (2007, p. 69): “A escrita da narrativa abre espaço e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi apresentado, consideramos que as pesquisas que enfocam as Histórias de Vida, ao contrastarem o paradigma clássico da ciência moderna que apresenta um

sujeito apartado de sua vida pessoal e de suas experiências formadoras que o constitui como sujeito de sua própria história, podem oferecer relevantes contribuições ao processo de formação docente.

As Histórias de Vida por meio das narrativas (auto)biográficas, ao conceberem o professor como um adulto em formação, possibilita a esse sujeito refletir sobre as suas experiências acumuladas ao longo da vida e associá-las à realidade em que exerce seu ofício, impregnando-o de sentido. Desta forma, esse sujeito não mais será concebido como um mero aplicador de técnicas produzidas por especialistas de forma exteriorizada à sua realidade, como assim ditava o Paradigma da Racionalidade Técnica.

Neste sentido, torna-se urgente repensar os processos formativos de professores de modo a proporcionar aos formandos, por meio de suas narrativas e experiências formadoras, a reflexão de suas trajetórias de vida através de uma atenção consciente ao caminho percorrido, desvelando assim os seus processos de autoconhecimento.

Por fim, convém destacar que não desconsideramos as aprendizagens disciplinares, isto é, dos conteúdos das ciências do humano, conforme conceitua Josso (2010). O que não podemos admitir é que as aprendizagens a ser trabalhadas nos cursos de formação docente se restrinjam apenas a aquisição daquelas aprendizagens. Por essa razão, concordamos com os teóricos citados nessa escrita que as narrativas de si podem contribuir na formação de professores por centrarem-se no sujeito da formação (o adulto aprendente) e em suas experiências de vida.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, nº 51, set-dez, 2012.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002.

MONTEIRO, A.M.F.C. Professores: entre saberes e práticas. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abr/2001.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, A. Prefácio. JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. Introdução. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 21-29.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-
ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. v. 32, nº 2, mai/ago. 2006

PASSEGI, M. da C; SOUZA, E. C. Apresentação à segunda edição brasileira de JOSSO,
Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN; São Paulo:
Paulus, 2010.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO,
AD; HETKOWSKI, TM (orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador:
EDUFBA, 2007, p. 59-74.