

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: CONTRIBUTOS, SINGULARIDADES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Ana Paula Martins Farias Vasconcelos**, *Sinara Mota Neves de Almeida***

RESUMO

Este artigo traz um recorte da dissertação intitulada de *Memórias e formação docente: das teias do vivido à tessitura de si por meio de narrativas escritas de professoras, uma dimensão da Colcha de Retalhos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Nesse artigo, discute-se a relevância do uso das narrativas (auto)biográficas, destacando o dispositivo investigativo metodológico e de formação: Colcha de Retalhos, de autoria da Berkenbrock-Rosito (2009). Dessa feita, tem-se como objetivo o alcance da escuta sobre a formação de três professoras que atualmente se encontram na condição de docentes aposentadas, por meio da dimensão escrita da Colcha de Retalhos. Desse modo, utilizaram-se como referência os estudos de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas em Josso (2004, 2010), Delory-Momberger (2010, 2012), dentre outros. Pautou-se também em Freire (1987, 1996) para destacar a importância do desenvolvimento da autonomia e em Adorno (2000) para tratar da emancipação do sujeito. Assim, a Colcha de Retalhos propiciou o desenvolvimento da sensibilidade, a retomada de experiências formadoras e os sentimentos guardados no tempo e no espaço docente. A construção dos dados narrativos está canalizada para a finalidade da pesquisa, isto é, defender a importância de processos (auto)biográficos na formação docente

* Mestre em Ensino e Formação Docente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Professora Bolsista CAPES do Curso de Pedagogia em EaD pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1202-6411>. Correio eletrônico: anapaulamfv7@gmail.com.

** Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8183-1636>. Correio eletrônico: sinaramota@unilab.edu.br.

tomando como contexto retalhos históricos de professoras no percurso da formação acadêmica.

Palavras-chave: narrativas (auto)biográficas; formação docente; colcha de retalhos.

(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES: CONTRIBUTIONS, SINGULARITIES AND PERSPECTIVES FOR TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the dissertation entitled “Memories and teacher training: from the webs of experience to the fabric of the self through written narratives of teachers, a dimension of the Patchwork Quilt”, from the Postgraduate Program in Education (PPGEF) of University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia (UNILAB) and Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE). In this article, the relevance of using (auto)biographical narratives is discussed, highlighting the methodological and training investigative device: Patchwork Quilt, authored by Berkenbrock-Rosito (2009). This time, the objective is to listen to the training of three teachers who are currently retired teachers, through the written dimension of the Patchwork Quilt. Thus, studies of life stories and (auto)biographical narratives in Josso (2004, 2010), Delory-Momberger (2010, 2012), among others, were used as references. It was also based on Freire (1987, 1996) to highlight the importance of developing autonomy and on Adorno (2000) to address the emancipation of the subject. Thus, the Patchwork Quilt facilitated the development of sensitivity, the resumption of formative experiences and the feelings stored in time and in the teaching space. The construction of narrative data is channeled towards the purpose of the research, that is, to defend the importance of (auto)biographical processes in teacher training, taking as a context historical fragments of teachers in the course of academic training.

Keywords: (auto)biographical narratives; teacher training; patchwork.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: APORTES, SINGULARIDADES Y PERSPECTIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Este artículo presenta un extracto de la disertación titulada “Memorias y formación docente: de las redes de la experiencia al tejido de sí a través de narrativas escritas de docentes, una dimensión de la colcha”, del Programa de Posgrado en Educación (PPGEF) de la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña (UNILAB) e Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE). En este artículo se discute la relevancia del uso de narrativas (auto)biográficas, destacando el dispositivo investigativo metodológico y formativo: Patchwork Quilt, de Berkenbrock-Rosito (2009). En esta ocasión, el objetivo es escuchar la formación de tres docentes actualmente jubilados, a través de la dimensión escrita del Patchwork Quilt. Así, se utilizaron como referentes estudios de historias de vida y narrativas (auto)biográficas en Josso (2004, 2010), Delory-Momberger (2010, 2012), entre otros. También se basó en Freire (1987, 1996) para resaltar la importancia de desarrollar la autonomía y en Adorno (2000) para abordar la emancipación del sujeto. Así, el Patchwork Quilt facilitó el desarrollo de la sensibilidad, la reanudación de las experiencias formativas y de los sentimientos almacenados en el tiempo y en el espacio de enseñanza. La construcción de datos narrativos se canaliza hacia el propósito de la investigación, es decir, defender la importancia de los procesos (auto)biográficos en la formación docente, tomando como contexto fragmentos históricos de docentes en el transcurso de su formación académica.

Palabras clave: *narrativas (auto)biográficas; formación de docentes; labor de retazos.*

1 INTRODUÇÃO

Narrar é uma necessidade humana, atividade que confere, por meio das experiências, significado ao vivido, valorização da memória, sentido à história de vida, dentre outras. Por intermédio da memória, ratifica-se a capacidade de lembrar, narrar, interpretar, de fazer história, bem como de preservar, diante do esquecimento, as experiências. A narrativa efetiva o sujeito como o personagem da ação, a partir de uma sequência singular de situações, construídas de acordo com o lugar em que o personagem ocupa na narrativa, diante da

intenção do narrador. As narrativas oportunizam ao sujeito a retomada de suas vivências, questionando e produzindo cenários que anteriormente eram concebidos como certos, de forma a revelar a cultura de cada um com o poder de mobilizar e transformar a realidade. Dessa feita, pautamo-nos em Delory-Momberger (2012, p. 43), que ratifica o seguinte:

As formas que toma a narrativa da vida remetem, com efeito, às representações que as épocas históricas se fizeram da individualidade humana e às concepções do espaço privado e público, da relação do homem com a sociedade, da relação do homem consigo mesmo que as fundamentam.

Nessa perspectiva, a narrativa tem possibilidade de desvelar ações intersubjetivas, a partir das quais o sujeito desenvolve seu pensar, sentir e olhar reflexivo, tendo também como base os múltiplos contextos vivenciados, reconstruindo-se de forma identitária e autoral, de modo a recobrar situações ocultadas da sua vida. Larrosa (2002, p. 21) ressalta a relevância de “[...] pensar a educação, a partir do par experiência/sentido [...]” através da palavra – “Quando fazemos coisas com as palavras, damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2002, p. 21).

Diante da perspectiva do autor, a experiência é “[...] aquilo que acontece e nos toca [...]” (LARROSA, 2002, p. 28), vinculado tal conceito à ideia de travessia, passagem. A transitividade do indivíduo entre suas vivências demanda o surgimento de momentos cuja premissa é a elaboração de estruturas subjetivas de modo a concretizar fatores simbólicos. Nesse aspecto, fazer uma experiência com algo prediz algo a nos acontecer, a alcançar-nos; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando tratamos do campo prático de experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa, aqui, sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo (LARROSA, 2004). Nesse sentido, a elaboração de uma experiência quer dizer, portanto, deixar abordar em nós próprios o que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Assim, podemos ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

A “experiência que me forma e me transforma” é considerada a relação entre experiência e formação, contexto em que “[...] a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2010, p. 62). Isso é próprio do processo epistemológico, uma vez que tal método de construção do conhecimento e das suas aplicações é, também, formulado com base em

processos empíricos, os quais, por sua vez, são fundamentais à estruturação do indivíduo enquanto aquele que experimenta e provoca experiências.

Este artigo traz um recorte da dissertação intitulada de *Memórias e formação docente: das teias do vivido à tessitura de si por meio de narrativas escritas de professoras, uma dimensão da Colcha de Retalhos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Neste artigo, discutimos a relevância do uso das narrativas (auto)biográficas, destacando o dispositivo investigativo metodológico e de formação denominado Colcha de Retalhos, com a proposição de que o professor é uma pessoa que possui seus saberes singulares sobre o exercício profissional que realiza, visto que as narrativas, como metodologia de pesquisa biográfica, destacam as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, significados e trajetórias de vida, oportunizando a percepção da complexidade das interpretações.

A escolha pela pesquisa (auto)biográfica deu-se pela necessidade de compreender, unida à de interpretar, as histórias de três professoras, atualmente na condição de aposentadas, porque entendemos, a partir das considerações de Josso (2004) com relação ao caráter formador das experiências de vida, que as narrativas de vida e da experiência poderiam revelar os cenários formadores de suas consonâncias e subjetividades.

2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA

As narrativas (auto)biográficas, enquanto instrumento de investigação, têm a possibilidade de captação dos movimentos de profissionalização dos professores, constituindo-se como metodologia de investigação, não sendo possível a separação da fase da construção de dados dos percursos singulares elaborados pelo pesquisador, que automaticamente já é uma narrativa com riqueza de significados, uma vez que as histórias dialogam entre si no instante da construção, seja pelo professor atuando em sala de aula, seja na condição de pesquisador. É importante compreender também que a metodologia de narrativas aborda enfaticamente tipologias de narrativas estabelecidas que obrigatoriamente não são de cunho (auto)biográfico. No entanto, aliam-se como oposição às metodologias tradicionais de pesquisa, por valorizarem a subjetividade com o intuito de compreender elementos da ação humana.

Nesse sentido, adere-se à ideia de Franco Ferrarotti (2014, p. 73), que se refere a uma narrativa biográfica, afirmando que esta “[...] é uma ação social com a qual um indivíduo retotaliza sinteticamente sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista) por meio de uma narrativa-interação”. O sociólogo ainda diz que “[...] cada entrevista biográfica é uma interação social complexa, um sistema de papéis, de esperas, de injunções, de normas e valores implícitos, e muitas vezes também de sanções” (FERRAROTTI, 2014, p. 54). A elaboração de um intercurso entre o indivíduo e seu espaço totaliza a perspectiva de criação da sua formação biográfica, possibilitando seu acesso a mecanismos ou fatores que serão considerados, diante do instante interativo (nesse caso, a entrevista), componentes basilares para sua formação individual.

Na formação de professores, devem-se considerar duas vias: o processo de formação e as percepções do pesquisador/formador, ou melhor, a formação enquanto teoria da ciência da educação. O processo formativo do professor é alicerçado nos saberes epistemológicos aliados aos saberes práticos, por meio da realidade das práticas pedagógicas, implicadas no processo de formação do sujeito e da formação enquanto teoria da ciência da educação, como ratifica Josso (2010, p. 61):

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se.

A formação de professores oportuniza espaço de reflexão sobre a aprendizagem, na qual as narrativas docentes reconstroem os itinerários formativos a partir das próprias vivências, ou seja, das experiências. No contexto da Educação, a pesquisa (auto)biográfica desenvolve e contribui para a produção de conhecimentos da pessoa em formação, bem como de suas relações com territórios, jeito de ser, de fazer, de biografar-se e de pertencer. O uso das narrativas (auto)biográficas como pesquisa-formativa possibilita a investigação do percurso de vida, atribuindo sentido e tomada de consciência dos conhecimentos e referenciais ao longo do tempo, proporcionando pertencimento e autoria ao sujeito da história.

É na elaboração do passado que o sujeito se emancipa quando compreende sua realidade, no exercício de pensar sobre si. O percurso formativo abraça variados modos de ser e viver, múltiplas maneiras de perceber a docência e os saberes, pois a formação efetiva e afeta, por intermédio das experiências, a condição de ser e de tornar-se professor.

Sob esse ângulo, Josso (2010) afirma que a formação do professor/pesquisador mostra-se a contento à medida que ocorre um trabalho do sujeito sobre si mesmo. Para a autora mencionada, a “experiência formadora” é também pesquisa, cujo olhar para si implica revisar experiências, concepções e posturas. No entendimento sobre “experiência formadora”, a ação e o pensamento estão entrelaçados, “[...] um percurso de formação toma vida quando o itinerário intelectual que o acompanhou é explicitado, assim como um percurso intelectual toma vida quando sua ancoragem nas realidades de um percurso de formação é explicitada” (JOSSO, 2010, p. 206).

Dessa feita, Josso (2010) acredita que o exercício reflexivo contido na narrativa alimenta a tomada de decisão do sujeito sobre si e do seu lugar de fala no processo formativo. Essa ação da tomada de consciência oportuniza o olhar para o passado e o projetar-se, com um olhar retrospectivo e prospectivo, o que se denomina de vir a ser.

Para Delory-Momberger (2012), as narrativas de vida dão condição ao ser humano de se apropriar de suas vidas com a interpretação do que se vive parte do que se narra. As narrativas ainda permitem o alcance da dimensão interpretativa, de carácter heurístico, que se resume na afirmativa de Delory-Momberger (2012, p. 37): “[...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”.

A narrativa não é, então, apenas o sistema simbólico de que os homens dispõem para exprimir o sentimento de sua existência: o narrativo é o lugar onde a existência humana *toma forma*, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 39, grifo nosso).

Para tanto, ao narrar, dá-se à vida uma história, com episódios e enredos devidamente explorados, processo que faz do indivíduo o próprio personagem, ou seja, o protagonista desse plano de desenvolvimento não apenas discursivo, mas subjetivo. Tal processo torna-se imprescindível para delinear os aspectos de sua identidade.

3 METODOLOGIA

Para Nóvoa e Finger (2010), a utilização do método (auto)biográfico nas ciências da educação é recente como alternativa sociológica ao positivismo e surgiu inicialmente na Alemanha, aplicado por sociólogos americanos da Escola de Chicago, em 1920. Segundo eles, “[...] o método constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e

na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõe” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 25). Nessa linha de raciocínio,

[...] o método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 16).

Na especificidade do método (auto)biográfico, destacam-se as entrevistas realizadas pelo pesquisador, que são consideradas materiais primários, enquanto outros materiais biográficos, como textos epistolares, documentos oficiais, fotografias, recortes de matérias de jornais, dentre outros, são considerados como materiais secundários e preferenciais para o método tradicional por razão da sua maior objetividade. Assim,

Devemos voltar a trazer ao coração do método biográfico os materiais primários e sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador (FERRAROTI, 2010, p. 43).

Ferraroti (2010) destaca a *práxis humana*, em que toda *práxis* releva as apropriações que os sujeitos fazem das relações e das estruturas sociais, contexto em que o caráter da subjetividade é explicitado pelo processo de interiorização e exteriorização do sujeito. Assim, a abordagem da pesquisa (auto)biográfica explicada por Ferraroti sinaliza que o conhecimento científico considera metodologicamente a percepção da subjetividade, visto que os métodos quantitativos e qualitativos não alcançam a complexidade existente na sociedade, cujos métodos não alcançam as singularidades nem compreendem a história de cada sujeito também como versão da história de um grupo.

Dessa feita, os efeitos da pesquisa (auto)biográfica são de especificidades heurística, sociológica e formadora, estabelecidas na importância e no interesse pelas experiências e histórias de vida de alguém, na enunciação dos sujeitos sobre si, na escuta sensível, sem julgamentos, atenciosa e respeitosa de narrativas (auto)biográficas. Com isso, a pesquisa (auto)biográfica que gera posteriormente este artigo assumiu a construção de uma narrativa escrita e pictórica do dispositivo formativo e investigativo intitulado de Colcha de Retalhos, da autoria de Berkenbrock-Rosito, que, desde 2001, propõe as dimensões narrativas: escrita, pictórica e oral. A pesquisa inquiriu três participantes a descreverem três cenas marcantes de suas experiências durante o ensino superior: como foi sua relação com o conhecimento?

Como foi sua relação com o professor? Que aluna fui? Nesse contexto, buscou-se compreender se elas foram pessoas de autoria ou submissão, residindo como finalidade entender o alcance da escuta sobre a formação das professoras que atualmente se encontram na condição de docentes aposentadas, por meio da narrativa escrita, uma dimensão da Colcha de Retalhos. De acordo com Berkenbrock-Rosito (2009, p. 9), esse processo pode provocar situações nos quais habitam

[...] possibilidades de construir metodologias não convencionais de pesquisa e ensino, religar os aspectos das relações sociais, políticas e culturais nas dimensões macro e micro; construir pontes de sentidos entre a experiência do conhecimento científico do mundo interno e externo dos sujeitos, e considerar as possibilidades/limites da formação de professores como cidadãos críticos.

O dispositivo investigativo e metodológico de formação compromete-se com os processos narrativos, dentre os quais se podem citar os seguintes: narrativas biográficas, (auto)biográficas, fílmica, oral e pictórica compreendida como fenômeno antropológico educacional que visa ao desenvolvimento da criticidade do sujeito dentro das dimensões escrita, oral e pictórica, na contramão de uma educação que reconhece o sujeito como um vazio, depósito disponível ao recebimento de determinadas informações.

Destacam-se abaixo as etapas constitutivas da Colcha de Retalhos. No entanto, respeitando o distanciamento por conta da COVID-19, fizemos uma reestruturação nas etapas para seguir com a pesquisa, visto que o trio das participantes, devido à idade, fazia parte do grupo de risco, realizando apenas a dimensão escrita da Colcha de Retalhos, a primeira etapa do dispositivo investigativo e formativo.

Quadro 1 – Etapas da colcha de retalhos

1. ^a Etapa - Narrativa biográfica	2. ^a Etapa - Narrativa (auto)biográfica	3. ^a Etapa – Narrativa fílmica
Relato de cenas: Descrever três cenas marcantes de sua experiência na educação básica: 1. Como foi sua relação com o conhecimento? Foi uma relação de autoria ou submissão? 2. Como foi sua relação com o professor? Foi uma relação de autoria ou submissão? 3. Que aluna fui?	Elaboração do quadro “Linha da vida”. Realização de um mapeamento de momentos charneiras. Categorias de espaço e tempo: 1. Vida familiar; 2. Vida escolar; 3. Vida profissional; 4. Pessoas; 5. Livros/filmes/músicas.	Assistir ao filme Colcha de Retalhos , buscar metáforas significativas da sua história de vida, compondo, assim, a etapa da narrativa fílmica.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Ressalvadas as condições das etapas apresentadas, as narrativas (auto)biográficas se constituem instrumentos de investigação profícuos, uma vez que a subjetividade das narrativas individuais (singulares) destacam as evidências ocorridas no contexto social, que são elementos para a análise da formação de professores.

A partir das perguntas da primeira dimensão da Colcha de Retalhos, as docentes entrecruzaram dizeres, saberes e fazeres sobre suas histórias de formação, em um movimento de dizer sobre si, focalizando experiências marcantes de percursos escolares, no período de formação inicial de cada participante, de modo a resgatar, nas suas respectivas memórias formativas, por meio de três perguntas disparadoras, experiências sobre o conhecimento, a relação aluno-professor e a aluna que cada uma foi nesse intervalo. Isso provocou a reflexão sobre suas posturas, se estas foram de autonomia ou de submissão, no percurso do “tornar-se professoras”, com o desenvolvimento da Entrevista Narrativa para a captação e para a análise de dados construídos durante o desenvolvimento da Colcha de Retalhos, na concordância segundo a qual “[...] não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91). Para os autores, contar história é necessidade humana, jeito elementar de comunicação humanizada, em que, ao narrar um fato ou ao contar história, organizam-se fatos a partir de uma ordem cronológica ou não, na seleção de fatos e detalhes importantes.

Assim, a Entrevista Narrativa (EN) foi essencial nesse processo. Sua finalidade é encorajar e fazer “[...] um entrevistado, doravante informante, contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93). A EN nasceu como método proposto por Fritz Schütze para a produção de histórias de vida como técnica específica, seguindo alguns passos. A primeira fase, que é a *preparação*, consiste em reconhecer o contexto em que o entrevistado está inserido, situação na qual inicialmente o pesquisador apresenta as “[...] questões exmanentes [...]” ligadas aos objetivos da pesquisa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 98). Na segunda fase, ocorre a *iniciação*, a qual consiste na “[...] formulação do tópico inicial para a narração” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97). Por fim, a terceira fase, que é a *narração central*, ou melhor, o momento da narração desenvolvida pelo participante entrevistado sem interrupções do pesquisador. Na quarta fase, realizam-se questionamentos, com “*perguntas imanentes*”, momento em que ocorrem o desafio de aproximação e o confronto com as “*perguntas exmanentes*”. Já na quinta fase, denominada de *fala conclusiva*, desliga-se a gravação da Entrevista Narrativa, para que a conversa fique mais descontraída, o que visa a

uma fala mais aberta. Como última ação, segue posteriormente a análise da entrevista transcrita.

4 SABERES DOCENTES E TORNAR-SE PROFESSORAS: SUBMISSÃO OU AUTONOMIA?

Indubitavelmente, ratifica-se que os saberes construídos no exercício da profissão nasceram e renascem quando o conhecimento teórico e o saber da experiência:

[...] se constrói na reflexão sobre o próprio exercício profissional, ou seja, é por meio da reflexão sobre minha prática, que consigo me afastar de ações mecânicas e descontextualizadas. Consequentemente, a prática se constrói no contexto vivenciado, num movimento reflexivo do que acontece e como acontece, constituindo-se pelas dimensões subjetivas e intersubjetivas, estas fortalecidas também em crenças, percepções, atuações e história de vida (VASCONCELOS; MENEZES, 2023, p. 940-947).

A narrativa de si promove um reencontrar-se que resgata, cria e reconfigura novos enredos para o vivido, na perspectiva de Freire, ocasionando o movimento de transição da curiosidade estética à curiosidade epistemológica, em uma prática que permite ao ser humano construir sua trajetória como sujeito histórico. Nesse sentido, no exercício da liberdade, ao assumir seu poder de decisão, de rompimento e da esperança, o sujeito exerce a autonomia (FREIRE, 1996).

Nesse horizonte, a partir dos desafios e das experiências, consciente da ação do sujeito em constante processo de inacabamento, é que se explica em Freire que ninguém nasce autônomo. Observa-se o seguinte:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

Educar para a autonomia é garantir o respeito à liberdade, em um estado de escuta com abertura ao diálogo, em que a palavra possa ser dita e ouvida sem preconceitos, autoritarismo e superioridade, em uma via horizontal e democrática. Para tanto, a respeito da indagação

realizada com uma das professoras sobre sua relação com o conhecimento no ensino superior, na condição discente, confirma-se o que segue:

[...] a minha relação foi de autoria, eu tinha vontade própria, tinha vontade de estudar, sabia me dirigir e consegui vencer porque eu não era “bitolada”, sabia decidir o certo e o errado. Eu sabia o que eu queria e o que eu não queria, fazia o que era justo, o que era certo, por isso, nunca dependi de professor, porque eu estudava e tinha minhas notas boas, estudava e passava (PROFESSORA MARIA, 2021).

Explicitamente, acredita-se que não se nasce autônomo, mas que é na superação e na relação horizontal, regada pelo diálogo, que se constrói a autonomia, ou seja, é na relação dialógica entre sujeitos iguais nas suas diferenças que ambos podem dizer a “sua palavra”.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar [...]. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 78).

A metodologia formativa Colcha de Retalhos traz à tona oportunidades de reflexões sobre a prática pedagógica, desencadeando denúncias marcadas e encobertas pelo medo, conforme relata uma das professoras mencionadas: “[...] era a pior que tinha. Ela reclamava muito das coisas. A outra era muito séria, ninguém nem falava com ela, porque tinha medo. Tinha a que ficava na porta. Eu era muito calma, boa aluna, calada e ela não dizia nada” (PROFESSORA ALBA, 2021).

O medo da liberdade¹ (FROMM, 1977) é o que impossibilita a libertação de muitos oprimidos, medo que os mantém heterônomos, sujeitos que deveriam impor-se em vez de acomodar-se, o que os distancia da condição autônoma. Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987, p. 35) explica que,

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se

¹ A expressão “medo da liberdade” faz referência à fala de Erich Fromm (1977) e foi adotada por Freire em obras como *Pedagogia da esperança*, *Educação como prática da liberdade*, entre outras.

manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

É preciso vencer o medo da liberdade com o propósito de evitar o comodismo à ação e a formação de uma manobra de massa, visto que a massificação transforma os sujeitos em seres passivos, conformados, incapazes de escolhas e sem liberdade de se colocar criticamente na sociedade. Freire (1987) defende que, para existir uma sociedade menos opressora, é necessário o exercício da autonomia, o qual, em sua perspectiva, é o movimento de tomada de decisão em direção à emancipação, visto que “[...] uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. (ADORNO, 2012, p. 142).

A compreensão de autonomia e de emancipação fundamentada em Freire e Adorno se refere a caminhar, considerando-se autonomia quando o sujeito busca a identidade de si e para si, pois, nesse processo, a emancipação de si acontece simultaneamente, já que, quando o sujeito é autônomo, concomitantemente, ele emancipa o outro, dando-lhe espaço de fala, respeitando o percurso de formação do outro, desenvolvendo uma escuta sensível. Para Adorno (2000, p. 67-68), a emancipação refere-se ao poder de refletir e de pensar sobre si próprio:

Quem não conseguiu emancipar-se da província, posiciona-se de um modo extraterritorial em relação à formação cultural. A obrigação de se desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir um meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém. [...] O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto.

Nesse viés, a narrativa se configura como um processo de conscientização, que relaciona autonomia e emancipação, porque, conforme Josso (2010), a narrativa é considerada como pesquisa-formação, na qual o sujeito procura significados em suas próprias experiências, no desenvolvimento de sua autoria.

Obviamente, a prática construída sobre o alicerce de uma educação bancária anula o sujeito como ser histórico, autônomo e crítico. No entanto, além da necessidade de fala, que é um direito que lhe deve ser assistido, pois facilita o encontro de cada pessoa com base nas suas habilidades, o poder de decisão e de escolha deve ser garantido a todos os sujeitos. Nesse sentido, o diálogo é uma necessidade da existência, o seu exercício implica parceria entre professor e aluno. Dessa forma, o discente será compreendido como sujeito da historicidade.

Por sua vez, Maria sinaliza sua relação com os professores no curso universitário, ao dizer o seguinte:

Minha relação com professor. Meus professores foram bons entre aspas. Até o 3.º normal, tudo. Nenhum problema. Na faculdade, tínhamos os professores bons e os medíocres. Como a minha faculdade era nas férias, a gente não aguentava ficar sem aula. Tinha professor que não passava nada e um dos professores não dava aula. Fizemos um abaixo-assinado, conseguimos substituir um professor. O líder da sala, Juriti, não aceitava e nem a turma (PROFESSORA MARIA, 2021).

Como bem conceituava Paulo Freire, é preciso respeitar as potencialidades do sujeito, dando-lhe poder de dizer a palavra, poder de decisão, de escolha e de escuta. Como relata a participante Dulcinea:

Me deu a oportunidade de escolher. Como toda vida eu gostei de história, geografia, ciências e novidade e saber as coisas do mundo. Tivemos duas semanas para estudar. Fiz ciências sociais, passamos. Eu passei e deu certo fazer ciências sociais porque era as matérias que eu gostava, ciências, geografia, história, sociologia, e a gente tinha muitos debates, era época da ditadura. A nossa professora de sociologia era a dona Olga Mattar. Tínhamos debates enormes. Eu sentia afinidade porque eu gostava de história e geografia, por isso escolhi o curso de ciências sociais (PROFESSORA DULCINEA, 2021).

Paulo Freire é categórico ao falar sobre a relação dialógica entre professor-aluno, afirmando que é combustível, motor propulsor que movimenta a escola e a sociedade. Portanto, é assegurando a atuação docente que respeite as liberdades, os posicionamentos e o processo de crescimento humano que se efetiva verdadeiramente o papel da escola. A relação professor-aluno implantada na verticalidade é experiência da professora Alba, que, ao relembrar sua vivência, executou o movimento de baixar a cabeça durante a Entrevista Narrativa. Em seguida, depois de um ligeiro silêncio, trouxe cenas de seus professores por meio da fala: “Mestra Sofia [...] era a pior que tinha. Ela reclamava muito das coisas. A outra, muito séria, ninguém nem falava com ela, porque tinha medo. Tinha a que ficava na porta. Eu era muito calma, calada e ela não dizia nada” (PROFESSOR ALBA, 2021).

Já a relação professor-aluno experienciada por Dulcinea traz o contexto histórico da Ditadura Militar, muito embora ela expresse uma dimensão de autoria nesse aspecto de sala de aula, visto que gozou de espaço de fala, conforme destaca ao assegurar que “[...] a relação era cordial, estava num período difícil por conta da ditadura, mas tínhamos debates e era como a Maria, nunca deixei de falar” (PROFESSORA DULCINEA, 2021). Para concluir a narrativa escrita, uma dimensão da Colcha de Retalhos, a pergunta se voltava para uma

(auto)reflexão. Sobre esse aspecto, apresentaremos o que cada uma delas sinalizou acerca da aluna que elas foram no período da faculdade:

Faculdade me deu a oportunidade de assumir o estado, a pós-graduação foi outro degrau. Sou feliz. Como aluna, nem na faculdade não tenho paciência para enrolação. Reivindicava meus direitos. Eu preciso do dinheiro, mas tenho responsabilidade com relação ao aluno. Sempre fui responsável, ainda sou (PROFESSORA MARIA, 2021).

As professoras participantes, docentes na condição de aposentadas, trazem falas e expressões corporais carregadas da necessidade da construção e vivência da autonomia e emancipação, muito embora, em alguns trechos proferidos durante a feitura da Colcha de Retalhos, percebeu-se a resistência em serem submissas diante do contexto que se lhes apresentava durante o curso universitário, ou seja, o período histórico da época: “Eu sempre fui quieta. Era uma boa aluna, eu só estudava” (PROFESSORA ALBA, 2021); “Eu sentia afinidade porque eu gostava de história e geografia, por isso escolhi o curso de ciências sociais. Tinha três anos de curso, fui transferida para Porto Alegre. Tudo bem, tinha que obedecer porque tinha feito voto de obediência” (PROFESSORA DULCINEA, 2021).

No registro da narrativa escrita de Dulcinea, fica evidente que ela experimentou autoria e submissão. Na transferência dela de uma cidade para outra, no período do curso universitário, não teve escolha, nem poder de decisão, já que havia feito votos perpétuos na congregação religiosa.

Como educadores, devemos estar preparados para o diálogo e para a reflexão como espaço de abertura a todos, principalmente para aqueles a quem são negados os espaços de fala. O diálogo, no contexto escolar, além de gerar conhecimento, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao mundo. Dessa feita, aprender a escutar o outro, a entender que cada pessoa traz uma história de vida repleta de sentidos e significados e a conquistar seu espaço de fala é um exercício contínuo de cada ser humano, ou, pelo menos, deveria ser.

Para exercer a docência, não basta cursar uma licenciatura ou ter conhecimento teórico que lhe autorize a assumir a sala de aula. É necessário, também, refletir sobre a prática pedagógica para ressignificá-la, identificando suas limitações e desafios. Para tanto, é importante conhecer a história dos nossos formadores, ou seja, os professores que constituíram nossas histórias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado por meio da confecção da Colcha de Retalhos teceu considerações relevantes no sentido de que cada indivíduo não carrega apenas herança genética, ou seja, reúne, sobretudo, uma herança pedagógica, por acreditar que as narrativas (auto)biográficas, como articuladoras de processos de autorreflexão, abrem percurso para “[...] a formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos” (JOSSO, 2010, p. 38). O garimpo das experiências por meio das narrativas (auto)biográficas configurou-se como exercício promotor da autorreflexão e invenção de si, no mergulho interior, subjetivo, proporcionado nas ações da pesquisa-formação.

Tomar para si a prática docente exige, além da licenciatura, dos saberes profissionais, a conduta sensível e sensata no construto dos seus retalhos formativos, com a finalidade de compreender potencialidades e limitações, revelando experiências e processos de formação que trazem acontecimentos da profissão docente. Nesse sentido, não só há demonstração de saberes, de desafios, de impedimentos, mas também se torna perceptível a compreensão do sentido social da ação docente, dando condição do poder-ser presença, uma vez que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 40).

Portanto, é imperioso despertar em si a necessidade da reflexividade sobre seu percurso profissional, visto que a compreensão da experiência insurge como preceptor dos demais saberes, por interferência do saber docente. Por conseguinte, a experiência de ser professor firma-se no exercício diário da prática docente e no compósito dos saberes-fazeres, na inteireza relacional que se justapõe na teoria e prática, no construto da pluralidade de saberes sociais, históricos, culturais, entre outros. Diante dessa perspectiva, o professor revela-se um ser detentor ou canalizador da percepção epistemológica, cuja natureza ôntica possibilita a formulação de saberes e a possibilidade de seu intercurso. Nesse sentido, dialogar, capacidade imanente ao construto de relações culturais, é vital para o desenvolvimento do ser humano que entende e luta por uma sociedade autônoma e emancipatória. Além disso, cada docente é ator/autor de sua constituição, sua emancipação, tendo em vista que, ao falar de si, constitui-se como vetor de acesso a um saber biográfico,

marcado por uma época, narrativa, meio e ambiente que delineiam a construção da identidade docente através de narrativas (auto)biográficas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BERKENBROCK-ROSITO, M. Colcha de retalhos: histórias de vida e imaginário de formação. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 487-500, set/dez. 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo do projeto. São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTI, F. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas ciências sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 54-73.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FROMM, E. **O Medo à Liberdade**. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

JCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 91-98.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 38-61.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

VASCONCELOS, A. P. M. F.; MENEZES, E. A. O. Colcha de retalhos: a dimensão escrita nos processos formativos (auto)biográficos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE, 21., 2023, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: Faced-UFU, 2023, p. 940-947.

Recebido em: 15 ago. 2023.

Aceito em: 02 out. 2023.