



A REFLEXIVIDADE AUTOBIOGRÁFICA COMO DISPOSITIVO PARA A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS ESCOLARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria dos Milagres Diniz dos Santos; Jeciely Aguiar da Silva; Joana Elisa Röwer

Faculdade do Baixo Parnaíba, joanarower@gmail.com

Resumo: O presente trabalho, decorre de uma pesquisa em andamento, que tem como assunto as metodologias de ensino para a infância. A temática versa sobre o uso de narrativas autorreferencias como metodologia de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. A questão de pesquisa se debruça sobre quais as possibilidades de produzir auto-reflexão sobre questões da vida infantil na sala de aula a partir de narrativas de si. O objetivo central relaciona-se a reconstrução dos sentidos dados pelas crianças às experiências e situações de vida quando determinados temas são trabalhados no espaço escolar. Como proposta a ser aplicada no ensino fundamental em relação a diversos conteúdos disciplinares. O referencial teórico centra-se, sobretudo, no campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação e em John Dewey. Os resultados esperados se referem a possibilidade da construção de uma proposta metodológica com base em narrativas de si na relação com temáticas na perspectiva da ressignificação e da desnaturalização de temas da infância, da aprendizagem de conceitos e da possibilidade da não formação de preconceitos em relação ao outro e a si mesmo em meio a diversidade social e cultural. No momento apresentam-se os conceitos e teorias que fundamentam a proposta do projeto e suas etapas de aplicação.

Palavras- chaves: Metodologia de Ensino, Ensino Fundamental, Pesquisa (Auto)biográfica em Educação.

INTRODUÇÃO

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no artigo 13, o currículo “configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (DCN, 2013, p.66). O objetivo da educação escolar é centrado e compreendido como a condição primeira para o “exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos” (DCN, 2013, p. 6). O educando é concebido na sua inteireza humana debruçando-se a educação sobre a sua plenitude. Nesse sentido, liberdade, dignidade, respeito e valorização das diferenças tornam-se princípios pelos quais a educação escolar deve atuar. Além disso, a educação escolar para as três etapas e as modalidades da Educação Básica, compreendida como uma ação sobre e com pessoas na sua integralidade humana passa a ter somada a ideia-força e proposta de ação de *educar* a de *cuidar*, como referido acima.



A relação entre afetividade-amor e prática pedagógica está relacionada diretamente a compreensão da educação como uma ação sobre e com pessoas na sua integralidade humana e com a ideia-força e proposta de ação de *educar* e de *cuidar*, contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013). As DCN (2013) expõem como indissociável o educar e o cuidar e coloca na centralidade da educação o estudante. Na própria DCN (2013) o cuidar se refere ao acolhimento de forma igualitária a todos os sujeitos da educação, se refere a compreensão e a habilidade de estar e atuar na diversidade e imprevisibilidade humana, se refere a co-responsabilização da educação com outras instituições sociais envolvidas com a formação e atenção as crianças e jovens. Mas o documento aponta que “apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador” (DCN, 2013, p.18). Apregoa a internalização de valores “fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade” (DCN, 2013, p.18). O cuidado se refere a atenção e a responsabilidade no processo educativo que perpassa o trabalho educativo para a formação integral.

Neste sentido da centralidade do educando no processo educativo e de formação integral, os temas que fazem referência as questões dos contextos sociais culturais das crianças são imperativos no cotidiano da educação infantil. Contudo, é necessário refletir também sobre estratégias de reflexão sobre a vida dos educandos e suas possíveis conseqüências. Ou seja, trabalhar a partir do contexto social-cultural, da vida dos educandos exige debruçar-se sobre questões epistemológicas para embasar tais práticas. Assim, o presente trabalho tem sua importância por que trata de um tema que, apesar dos referenciais educacionais pontuarem a necessidade da educação a partir da vida dos educandos, não oferece propostas fundamentadas para esta realização e; por que esta pesquisa, em fase de fundamentação teórica tem o objetivo final de construir propostas com narrativas infantis como meio de autorreflexão e aprendizagem.

METODOLOGIA

Do ponto de vista da sua natureza esta pesquisa se classifica como básica, pois objetiva construir conhecimentos novos para uma posterior aplicação. Em relação aos seus objetivos é uma pesquisa exploratória, pois se encontra em fase preliminar e de construção da fundamentação teórica e, em relação aos procedimentos técnicos como uma pesquisa bibliográfica. Nesta etapa da pesquisa realiza-se primeiramente a fundamentação teórica, sobretudo, do campo da Pesquisa



(Auto)biográfica em Educação e também da filosofia da aprendizagem de John Dewey a fim de analisar a possibilidade teórica para trabalhar com narrativas autorreferenciais com crianças no espaço escolar. Posteriormente, apresentam-se as etapas da proposta metodológica com narrativas autorreferenciais na infância para os anos iniciais do ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os processos de biografização descritos por Delory-Momberger (2011) na relação com as pesquisas biográficas em formação têm uma dimensão definida entre biografia e aprendizagem. As pesquisas biográficas em educação não pretendem produzir saberes objetivados sobre os indivíduos que narram suas histórias de vida ou encontrar regularidades, mas compreender como as pessoas “dão significados as suas experiências de formação e aprendizagem em suas construções biográficas individuais, nas suas relações com os outros e com o mundo social” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 54).

Os processos de biografização nas pesquisas (auto)biográficas em formação tem como um dos seus pressupostos que os saberes subjetivos e não formalizados influenciam no modo como as pessoas investem e transitam nos espaços de aprendizagens formais e que tornar-se cômico destes saberes torna possível ressignificar sentidos e projetos de vida em formação (DELORY-MOMBERGER, 2006). Os processos de biografização implicam no estabelecimento da relação entre o social e o individual, a fim de questionar/problematizar as construções biográficas mediante os condicionantes sociais, políticos, históricos, culturais. Como escreve a autora:

Tal é o objeto que se fixa à pesquisa biográfica: explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 51).

A compreensão da especificidade da pesquisa (auto)biográfica, nos leva a entender conceitos centrais para a abordagem da autobiografia como dispositivo de (auto)formação, assim Passegi escreve:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social. Para isso está atenta as especificidades dos instrumentos semióticos (fenômenos culturais como sistemas de significação) que materializam o fato biográfico no processo de biografização. Analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar por esse viés, os processos de subjetivação e de socialização, do sujeito na interação dialética entre a história social e a história pessoal pela mediação da(s) linguagem(ns). Interroga os modos pelos quais os indivíduos dão forma às experiências, sentindo a existência, na interação com o outro e consigo mesmo. Em suma, a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou os grupos sociais atribuem sentido ao curso da vida no percurso de sua formação humana ao longo da vida, no decurso da história. (PASSEGGI, 2011, p.15-16).

Neste trecho é necessário especificar dois conceitos importantes que foram trabalhados anteriormente por Passeggi (2011), o conceito de fato biográfico e de biografização, que decorre, conforme explicitado pela própria autora, das leituras de Delory-Momberger (2009). O fato biográfico se inscreve em nós, em nosso interior, em nossas percepções do vivido, ainda não, talvez, compreendido e significado, ainda não narrado e explicitado em uma sequência que proporciona encadeamento e sentido. O fato biográfico se refere aos silêncios do vivido que constituem as memórias. O fato biográfico se refere aquela imagem do eu experienciado, mas ainda não compreendido entre a singularidade e a socialização, entre o eu e aquilo que me aconteceu. A biografização necessita e precede o fato biográfico que “consiste na ação de escrever (grafar) a narrativa de sua própria história de vida (autobiografia) e ou a história de vida de outrem (biografia)” (PASSEGGI, 2011, p.15).

Em texto de 2012, Delory-Momberger, intitulado *Abordagem metodológica na pesquisa biográfica*, faz a seguinte reflexão:

Assim, a *atividade biográfica* não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atividade mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. A utilização dos termos biografia e biográfico para designar não a realidade fatural do vivido, e sim o campo de representações e construções segundo as quais os seres humanos percebem a sua existência, enfatiza até que ponto essa compreensão da narrativa da experiência se apresenta como uma *escrita*, isso é, como um modo de apreensão e de interpretação da vivência, com sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras. Os neologismos *biografar(se)* e *biografização* salientam o caráter processual da atividade biográfica e remetem a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525)

Estas interrogações nos processos de biografização entre a construção e o saber sobre as histórias de vida e os contextos e processos de socialização nos interessa especificamente na



propositiva de fomentar desnaturalizações e autorreflexões através de relatos autobiográficos na infância. O que se pretende é visualizar a possibilidade dos efeitos dos relatos autobiográficos construídos dentro do espaço/tempo da sala de aula por crianças a fim de produzir desnaturalizações e que possibilitem aprendizagens.

É importante elucidar também o próprio conceito de formação e de experiência formadora, no sentido do uso de relatos autobiográficos como dispositivos de formação. Neste íterim, encontramos em Josso (2010) no livro *Experiências de vida e formação*, quando a autora expõe a sua compreensão sobre a “formação como atividade de um indivíduo em relação consigo mesmo, com o seu meio humano e natural no seu percurso de vida” (JOSSO, 2010, p. 245). O que a diferencia da educação compreendida como uma ação coletiva sobre o indivíduo. O conceito de experiência formadora é compreendido da seguinte forma:

Falar das próprias experiências formadoras, é pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor ao que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse *continuum* temporal, algumas vivências tem uma intensidade particular que se impõem a nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis as nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. [...] O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência. (JOSSO, 2010, p. 47-48).

Refletir sobre a educação escolar, em uma perspectiva de criar espaços de formação, entremeados de desnaturalizações, vai ao encontro das concepções de Dewey (2010) e das propositivas de Jorge Larossa Bondiá (2002) que reflete a educação a partir e através da relação entre experiência e sentido. Este conceito caminha na perspectiva de Dewey (2010), na medida em que vida, experiência e aprendizagem são processos inseparáveis e mutuamente referentes. Para Dewey (2010), a experiência educativa tem como função e efeito a percepção de relações e continuidades não percebidas anteriormente e, assim, pela compreensão de outros sentidos, há possibilidades de construção ou geração de novas perspectivas futuras.

O conceito de experiência educativa em Dewey (2010), de forma geral, envolve reflexão, dotada de significação, em que se percebem relações e continuidades antes não percebidas, em que a aquisição de novos conhecimentos é um resultado natural. Este conceito de experiência educativa é amplo e pode abranger a desnaturalização que significa procurar compreender as interpretações e explicações sobre as relações sociais de modo não naturalizado, ou seja, compreender a



historicidade dos fenômenos sociais e compreendê-los como decorrentes das razões e ações humanas.

Para Dewey (2010) é a intenção, o propósito de quem vai aprender que decide sobre o que será aprendido. Se aprendizagem é vida, a significação e a mobilização pelo sujeito aprendente é condição necessária. A intenção e a mobilização de conhecer são produzidas na medida em que o novo tenha alguma relação e faça algum sentido com o estabelecido. Dessa forma, ter uma consciência de si como um indivíduo que se constitui em meio às influências culturais-sociais (conhecimento/reconhecimento), é um elemento de disposição para a aprendizagem, para a reconstrução da experiência.

Conforme Cunha (2002) a possibilidade de aplicação da pedagogia deweyana atualmente deve-se a possibilidade da organização das instituições educativas e do ensino de modo democrático e contextualizado que proporciona a equidade social. Assim, o ensino-aprendizagem tem princípios como:

- reflexão e interpretação dos condicionantes sociais e econômicos atuais, na relação com a história e na perspectiva de novas configurações futuras;

- relação com as experiências sociais e culturais refletidas em experiências individuais dos estudantes, como base e como potencialidade para o desenvolvimento das disciplinas;

- relação recursiva entre a matéria científica, a experiência dos estudantes e os processos de conhecimento, os métodos da ciência para a compreensão da dinamicidade do conhecimento e produção de autonomia.

Assim, como ressalta Cunha (2002, p. 80) é da responsabilidade do educador ter uma prática com duas perspectivas centrais:

1. que o problema surja das condições da experiência presente e esteja dentro da capacidade dos estudantes; e,
2. que a reflexão sobre o problema desperte no aprendiz uma busca ativa por informações e por novas ideias.

Para Bondiá em texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (BONDIÁ, 2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21); é “em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (p. 25).

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (BONDÍÁ, 2002, p. 27).

Relatar-se, autobiografar-se pode ser compreendido como uma experiência e como um meio de dar materialidade ao saber da experiência, na perspectiva de Bondiá. Trabalhar com relatos autobiográficos em sala de aula pode servir como uma abertura ao processo de questionar, em que o próprio ato de relatar-se produz desnaturalizações. O relatar-se como ato pedagógico pode fomentar a *ampliação da visão de mundo e horizontes de expectativas*, e por isso tornar-se uma experiência formadora, pois relacionado a re-significações.

Monteagudo afirma que:

Nos novos contextos globalizados, pós-modernos e cambiantes, as histórias de vida, como práticas multiformes de investigação, formação, intervenção social, testemunho histórico e construção de identidade, aspiram aprofundar uma maneira integradora e complexa de trabalhar para fazer mais viável o desenvolvimento da autonomia pessoal, a convivência tolerante e a participação social. (MONTEAGUDO, 2011, p. 81).

As reflexões de Monteagudo mostram quanto o trabalho com histórias de vida e/ou relatos autobiográficos podem ampliar e tornar mais significativos os processos de constituição dos sujeitos na perspectiva da autonomia, das relações e da intervenção social. Refletir sobre a possibilidade de fomentar processos de desnaturalização através de relatos (auto)biográficos como ato pedagógico refere-se a proporcionar espaços/tempos de reflexão e conscienciosidade dos sujeitos e dos seus conhecimentos sobre si. O relato como dispositivo biográfico e antes, o processo de relatar-se pode ser compreendido com possibilidades de desnaturalizações, pois interroga e desestabiliza, gera abertura e suspensão de saberes.

Passeggi (2011) ao abordar sobre as narrativas (auto)biográficas como prática de formação do adulto, expõe sobre a potencialidade dos relatos autobiográficos e a sua consequente contribuição para o protagonismo individual:



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Nesse exercício de reconstrução das experiências vividas, as aprendizagens formais, informais, não-formais que se realizam(ram) dentro e fora das instituições de ensino, são reavaliadas. É admissível que essa reflexão permita ao narrador compreender a ação das forças sociais sobre suas aprendizagens ao longo da vida e, eventualmente, tomar consciência das representações que orientam sua ação no mundo. [...] É preciso guardar que a pesquisa (auto)biográfica, nesse eixo, visa a garantir, condições ideais de reflexividade autobiográfica, de modo que o trabalho de biografização exerça a ação de reversibilidade sobre o pensamento de quem narra, transformando representações de si mesmo e da vida. Essa ação regressiva e progressiva é que permite falar de “si mesmo” como um “eu refletido”, reinventado pela ação de linguagem. De modo que mediante o uso da escrita (grafia), o eu (autos) toma consciência de si e ressignifica a vida (bios) para nascer de outra maneira: autopoieses. (PASSEGGI, 2011, p.26).

Esta reflexividade autobiográfica apontada por Passeggi (2011) é que justifica e fundamenta o diálogo entre a abordagem (auto)biográfica como dispositivo de formação e a sua utilização em sala de aula com crianças do ensino fundamental. Desse modo, em base aos conceitos de reflexividade autobiográfica de Passeggi (2011), de experiência educativa de Dewey (2010), e a relação entre biografia e aprendizagem de Delory-Momberger (2006, 2012, 2014), sobretudo no sentido de que a aprendizagem de saberes escolares estabelece uma relação de complementaridade e reciprocidade com as aprendizagens e saberes biográficos, permitindo revisitações de si e outras projeções, ou ainda, “biografar-se de outro modo” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.136) é que são constituídas as etapas da proposta metodológica, que funcionam como dispositivos de aprendizagem de conteúdos escolares, nos anos iniciais do ensino fundamental.

- (1) Etapa de reconhecimento do contexto de ação. Nesta fase da proposta há a inserção na escola e a observação, análise e compreensão dos aspectos sociais, culturais e das características da escola e das especificidades do grupo de educandos;
- (2) Etapa de inserção no contexto específico de ação. Nesta fase da proposta há a inserção na sala de aula e a observação das características individuais dos educandos;
- (3) Etapa de intervenção. Esta etapa se constitui de seis fases, que configuram a proposta metodológica;
 - Apresentação da proposta e sensibilização para a construção de narrativas autorreferenciais, estimulando a auto-reflexão, o pensar sobre suas vidas. Nesta etapa também pontua-se sobre a temática a ser desenvolvida;
 - Construção das narrativas de si sobre uma determinada temática. É preciso esclarecer que a narrativa não se refere somente a produção de um texto escrito, mas pode ocorrer de diversas formas desde que o educando se coloque no centro da sua produção, como desenhos e dramatizações. Nesta etapa também há a explanação e



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

explicação por parte dos educandos das suas produções, em que há a percepção de sentidos e também o incentivo a autonomia reflexiva;

- Reflexão sobre a temática, em grande grupo, a partir das narrativas. Nesta etapa há o desenvolvimento de conceitos e explicações sobre a temática;
- Processo de reflexão e re-construção da narrativa. Nesta fase o educando analisa e reflete sobre a sua narrativa inicial na relação com a temática desenvolvida e a reconstrói através da produção de uma nova narrativa;
- Diálogo no grupo sobre as percepções das possíveis transformações na compreensão de si e do outro através da comparação com a narrativa inicial;
- Conversa sobre a experiência autobiográfica vivenciada pelos educandos. Nesta fase ocorre a interpretação e a avaliação da contribuição da proposta na aquisição de conhecimentos;

(4) Etapa de análise dos resultados e da proposta. Devolução para a escola em forma de explanação da metodologia utilizada e dos resultados obtidos.

Com esta proposta metodológica, espera-se que a partir da percepção de relações e continuidade antes não percebidas a aprendizagem ocorra de forma natural. Eis aí talvez uma aproximação do que Rancière (2011) descreve em *O mestre ignorante*: de ensinar o que se ignora. Por que se ignora a vida dos estudantes. Como educadores podemos compreender os contextos sociais e culturais em que as crianças encontram-se, mas a dimensão de como cada um vivencia e significa suas trajetórias é delimitado na relação educador-educando, circunscrito pelo espaço escolar. Pode-se tentar encontrar regularidades nos relatos, como também relacionar diretamente com suas aprendizagens escolares, mas os efeitos do questionamento, da abertura tem uma dimensão fugidia, mas que pode incidir nas relações cotidianas em tempos/espacos diversos.

Como escreve Rancière (2011, p. 97) ao expor sobre o imprevisto e a fala, o ato de dizer-se, como caminhos para a emancipação de si o “exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal. É preciso que o artesão fale de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender”.

Se Rancière (2011) fala sobre ensinar o que não se sabe, Brandão (2002, p. 181) utiliza a expressão “deixados a si mesmo” ao refletir sobre a possibilidade criadora, imaginativa e simbólica de crianças e adolescentes que ocorre fora do âmbito do controle de incentivo e avaliação da escola, mas que esta captura ao enquadrar pedagogicamente a criação. *Ensinar o que se ignora, deixar a si*



mesmo, fazer por conta pode parecer expressões transgressoras do ensinar-aprender, mas que podem constituir-se como atos pedagógicos pois viabilizam criações, (re)significações ou suspensões de saberes, como viemos pontuando, ou melhor, (auto)formação.

Como pontua Tardif (2005) a profissão docente é uma profissão que trabalha com e sobre outros, é um trabalho com coletividades que condicionam o exercício docente, ou seja, é um trabalho interativo. Mas, como uma dinâmica interativa, tais condicionamentos são recíprocos na relação educador-educando. A relação educador-educando passa necessariamente pela compreensão do olhar do outro, pelos significados e sentidos que professores e alunos atribuem ao contexto e as dinâmicas educacionais e a si mesmos, inseridos neste processo. Sentidos decorrentes também das experiências passadas ou da história de vida que se revela na relação educativa, na relação entre professores e alunos. A construção desses significados e sentidos resulta da confluência dos desejos individuais e do modo como se encontra organizada a instituição educativa, ou seja, como ela também produz espaços de possibilidade de atribuição de sentidos, assim como, dos valores, das normas, da ideologia que constitui a instituição determinada e que também vão se (re)construindo nos e pelos imbricamentos.

Dessa forma, pontuamos que o auto-conhecimento pela narrativa de si é possível se o relato de si for sentido como uma experiência, ou seja, se for atribuído sentido ao que é narrado e ao ato de narrar-se. Desse modo, pode-se pensar que a construção de espaços de possibilidade da narratividade de si ruma a um devir, na própria elaboração da experiência ou biografização da experiência, no dizer de Delory-Momberger (2012) traspassada pela postura de ignorar o que será narrado. Bondiá (2002, p. 28) nos explica:

a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

O importante é reconhecer que os relatos produzem efeitos de si para si e que estes inseridos em um espaço escolar podem gerar estranhamentos, ser fontes de desnaturalizações, promover aberturas, ressignificações, reconstruções e reorganização da experiência e, assim, aprendizagens.



CONCLUSÕES

O campo da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação confere a uma proposta de auto-reflexão através de narrativas infantis, embasamento epistemológico e metodológico necessário para a realização de uma prática sustentada e refletida. A reflexividade autobiográfica (PASSEGGI, 2011), a relação entre conhecimento, sentido e construção de si (JOSSO, 2010), e entre biografia e aprendizagem (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2012, 2014), somada a compreensão da narração de si como uma experiência que possibilita a reconstrução e a reorganização de experiências (BONDIA, 2002) (DEWEY, 2010), constituem-se como princípios norteadores que possibilitam o diálogo entre o campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação e a possibilidade de construção de metodologias voltadas para a infância com o uso de narrativas de si.

Por fim, pontua-se que a elaboração de uma proposta que tem como base a reflexividade autobiográfica como dispositivo para a aprendizagem dos conteúdos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental pode auxiliar na compreensão dos conteúdos escolares como indissociáveis da realidade de cada um. Tem-se também que a relação educador-educando transforma-se quando compreende-se o outro pelo outro, através das suas histórias de vida. A autonomia, a criticidade, o respeito e o reconhecimento de si e do outro, da igualdade e da diversidade humana são aspectos essenciais da formação humana defendidos pelas teorias da educação, de modo geral, e pelas legislações educacionais. Assim, a possibilidade de construir histórias de vida no contexto escolar significa trabalhar com a criança na sua integralidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014. p. 20-28.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCN**. Brasília, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Joana/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(3).pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Jonh Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, set-dez 2012a. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20(4).pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **A condição biográfica**: ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012b.

_____. **Biografía y educacion**: figuras del individuo-proyecto. Editorial de La Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires, 2009.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015/29807>>. Acesso em: 20 jul. 2013. p. 359-371.

DEWEY, John. Textos selecionados. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205233>. Acesso em: 12 abr. 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

MONTEAGUDO, J. G. As Histórias de vida em educação: Entre formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 59-96.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). **Alteridade**: o outro como problema. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.