



A NARRATIVA DE SI NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO INVESTIGADOR: O DESAFIO NA ESCRITA CIENTÍFICA

SELF NARRATIVE IN THE CONSTITUTION OF THE INVESTIGATING SUBJECT: THE CHALLENGE IN SCIENTIFIC WRITING

Maria Margarita Villegas¹

Resumo: A partir da narrativa da minha trajetória no processo de me tornar professora-orientadora, este texto tem como propósito provocar reflexões sobre a constituição, no período de 2020 a 2024, de estudantes de programas de pós-graduação como sujeitos-investigadores. Adota-se a narrativa autobiográfica como abordagem metodológica, derivada das interpretações dialéticas acontecidas entre meu eu e os outros, em contextos sócio-históricos situados. Mudar o foco da perspectiva positivista na escrita científica que tem assumido os estudantes antes de chegar até o Programa de Pós-graduação em Ensino, constituiu um grande desafio para mim enquanto orientadora. Portanto, nos resultados, além de narrar meu próprio processo de me formar como professora-orientadora-pesquisadora de Pesquisas Narrativas, narro, também, como meus orientandos alcançaram assumir-se como produtores, sentindo-se com força para admitir-se como autores enquanto sujeitos epistêmicos; consequência de muitos momentos de interação, diálogos, discussões e de releitura da escrita própria para se ouvirem a si mesmos e refletir.

Palavras-chave: Autobiografar-se; Sujeito Epistêmico; Pesquisa Qualitativa; Subjetividade; Revisão Mediada.

Abstract: Based on the narrative of my trajectory in the process of becoming a professor-advisor, this paper aims to provoke reflections on the constitution, in the period from 2020 to 2024, of students from graduate programs as subject-investigators. The autobiographical narrative is adopted as a methodological approach derived from the dialectical interpretations that take place between me and others, in situated socio-historical contexts. Changing the focus of the positivist perspective in scientific writing that students have assumed before reaching the Graduate Program in Teaching, was a great challenge for me as an advisor; therefore, in the results, in addition to narrating my own process of graduating as a teacher-advisor-researcher of Narrative Research. I also narrate how my advisees managed to assume themselves as producers, feeling strong enough to admit themselves as authors as epistemic subjects; a consequence of many moments of interaction, dialogues, discussions and rereading them own writing to listen to themself and reflect.

Keywords: Autobiography; Epistemic subject; Qualitative research; Subjectivity; Mediated review.

1 Introdução

Quando ingressam em um programa de mestrado com ênfases em investigação, os estudantes regularmente enfrentam um desafio duplo, particularmente nos programas que têm como foco assuntos próprios das Ciências Humanas. Na minha experiência como docente-orientadora nesse tipo de programa, tenho percebido que os estudantes, ao ingressarem, ainda se mantêm na perspectiva positivista de pesquisa predominante nos

¹ Doutora em Educação pela Universidad de Carabobo - UC. Professora da Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA, Mossoró - RN, Brasil. E-mail: margarita.ufersa@gmail.com



curso de graduação, nos quais é exigido que os projetos e outras produções acadêmicas estejam esvaziadas da subjetividade do autor.

Nessa perspectiva de fazer pesquisa, ao pesquisador é exigido que mantenha uma atitude de neutralidade para, dessa forma, garantir a validade dos resultados que obtenha. Isso é devido a que, em acordo com Ibañez (1991), a pesquisa social clássica tem sido presidida pela suposição de objetividade, que assume que o sujeito deve estar separado do seu objeto de estudo. Essa distinção epistemológica entre sujeito e objeto era garantida através do uso de metodologias que exigiam técnicas e instrumentos que resguardavam esses princípios, como são os questionários estruturados e as observações não participantes (Sousa, 2008).

Essa premissa foi duramente criticada pela emergência de novas situações sociais e aportes de estudos que questionaram a distância entre sujeito e objeto, e construíram novas justificativas a favor de que o conhecimento não se descobre, é criado pelo cientista e seu saber é derivado da realidade que conhece (Sousa, 2008). Argumentava-se que não existe ser humano algum capaz de des-subjetivar-se, dado que toda pessoa humana está permanentemente habitada por suas emoções, afetos, cognições e histórias, as quais são parte constituinte de seu corpo vivente, concebido como o “[...] centro de orientação ao mundo, ao outro e a si mesmo” (Bicudo, 2022, p. 113). Em síntese, cada vez mais se reconhece “[...] que o conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis, [...] o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento” (Souza, 2008, p. 44).

Desse modo, ao ingressar em um programa de pós-graduação, os estudantes se sentem desafiados e confrontados quando lhes é demandado que produzam uma escrita embasada na sua subjetividade, por ser o oposto do que eles têm aprendido até então. Precisam entender que não pode ser realizada ação alguma sem que a mesma esteja atingida pelas emoções (motivação, compromisso ou paixão). Essa dimensão é vital em uma formação profissional de natureza humanista, que pretenda fazer possível a reconfiguração epistêmica do docente para que, de forma consciente, assuma uma prática de ensino sensível ao olhar dos outros.

Desenvolver sensibilidade e empatia nos docentes-mestrandos requer que eles consigam vivenciar a experiência de ESTAR, ou seja, assumir seu presente atual, ativando tanto seu corpo físico quanto sua mente. Esse “estar” é entendido aqui como: “[...] O saber que precisamos para viver (e para nós, viver como professores) é aquele que está unido a



nós, que nos constitui, que faz corpo com nós, que temos in-corporado” (Contreras, 2010, p. 63).

Mas, desenvolver essas condições de vivenciar as experiências de estar em um presente, é difícil de conseguir, quando temos um contexto de vida agitada, em que não se tem tempo de parar para pensar nas experiências vividas que têm nos tocado, como indica Larrosa (2002). Porém, as limitações da produção de pesquisa durante o mestrado derivam não só dos contextos institucionais, resultam de muitos outros fatores, tanto pessoais como sociais, os quais também incidem nas possibilidades para que o mestrando consiga alcançar estágios mais elevados de reflexão e de escrita sobre si. Processos esses, que precisam de tempo e concentração; tempo que eles alegam não achar em suas vidas cotidianas.

Portanto, no contexto de orientação, assegurar que essas condições possam acontecer, é uma das lutas iniciais que se tem que enfrentar. E isso se faz possível, porque temos aprendido a valorar que as experiências que vivenciamos marcam de modo inconsciente nosso agir cotidiano.

Formar pesquisadores constitui também, para mim, um dos grandes desafios que tenho enfrentado ao longo da minha trajetória profissional como docente, para fazer possível a criação de situações nas quais meus estudantes, em geral, e orientandos, em particular, disponham de espaços e oportunidades para que consigam resgatar suas experiências de modo pleno e, ao mesmo tempo, realizar diálogos e discussões que lhes permitam encontrar a si mesmos. Reconhecendo que eu, como pessoa e profissional que estou sendo parte desse viver e experimentar, também preciso dessas experiências para me encontrar e reconstituir-me.

Portanto, na produção deste texto, estou procurando proceder da mesma forma que proponho aos meus estudantes: resgatar e refletir sobre minhas próprias vivências, enquanto formadora de pesquisadores em programas de pós-graduação e, dessa forma, me apropriar consciente e reflexivamente de meu processo formativo.

Para isso, pretendo submergir no meu passado para revivê-lo e resgatar as experiências que tenho vivenciado, refletindo sobre o que tenho vivido ao longo dos quatro anos de atuação como professora-orientadora em um Programa de Pós-Graduação em Ensino. Pontuo que, em nenhum momento, pretendo que esta minha escrita venha a ser um modelo a seguir, pois reconheço que minha vida é singular e preciso de meu olhar retrospectivo para transformar minhas experiências como referentes do meu caminhar como orientadora, já que essa escrita autobiográfica, “[...] levou-me a reconhecer que a



evocação destas experiências e sua sistematização, constituíram um modo de reflexão que evidencia uma prática idiossincrática” (Villegas, 2011, p. 101) junto aos professores orientados.

Assim, com este escrito, desejo aproveitar minhas vivências para continuar meu processo de auto e sócio formação comigo e com os outros (Buber, 2002), empreendendo uma viagem para meu passado para, assim, compreendê-lo e usá-lo para continuar me constituindo enquanto docente, entendendo-lhe como um processo humanamente histórico e contextualizado.

Deste modo, nesta escrita, vislumbro socializar o percurso de formação que tem marcado minha vida profissional. Ou seja, aquilo que têm me tocado nas minhas interações com meus alunos e orientandos, como também o que tem emergido nos diálogos com meus autores de referência. Minha intenção é me abrir à possibilidade de atuar com mais proximidade tanto de mim mesma como de meus estudantes da pós-graduação, nas sessões de trabalho para sua orientação.

O roteiro da organização do texto é indicado a seguir: meus contatos iniciais com a narrativa; a narrativa de si na formação docente; a narrativa de si na formação de pesquisadores; minhas experiências de uso de narrativas de si na formação de pesquisadores; e, reflexões finais.

2 Meus contatos iniciais com a narrativa

Na década de 1990, estavam em voga as ciências cognitivas, dando destaque, principalmente, ao conceito de metacognição (González, 1996), que se refere à capacidade que temos de pensar sobre nosso próprio pensamento. Entre as habilidades que se destacam nas pessoas com elevados níveis de consciência metacognitiva, está aquela que permite a uma pessoa registrar seus pensamentos nos mesmos momentos em que eles estão se dando. Ou seja, podemos nos dar conta sobre o que estamos pensando e, ao mesmo tempo, registrar aquilo que estamos pensando. O registro desse pensar metacognitivo pode se dar mediante sua expressão em voz alta ou por meio de registros escritos, sendo então possível, o uso das narrativas escritas para o registro da atividade metacognitiva própria.

Por isso, em minhas aulas, naquela época, apesar de não ser exigido como estratégia nessa disciplinas, solicitei aos meus alunos que mantivessem um diário de nossas aulas, concebido como instrumento para lhes ajudar na tomada de consciência de

seus processos de aprendizagem, levando em conta que a revisão e reflexão sobre o conteúdo dos registros consignados no diário, dariam acesso a seu mundo interior que, de acordo com Salgado Ramírez *et al.* (2020), é pouco ostensivo na agitada vida da aula regular.

Para mim, enquanto docente, o desenvolvimento dessa estratégia constituía um grande desafio, pois a tarefa de ler e discutir os textos produzidos pelos estudantes, caracterizados como autores, demanda mais tempo, cuidado e atenção do que é disponível nas aulas convencionais, em que esse tempo é muito limitado. O desafio para os estudantes é ainda maior, dado que pela sua falta de costume na produção de textos originais, pessoais e próprios, ao se encontrarem diante da primeira folha em branco, não sabiam sequer como iniciar o registro das suas ideias. Assim, aos poucos, foram superando essas dificuldades, conseguindo se abrir para esse novo modo de ser nas aulas, mudando seu atuar como receptores passivos de informações e se tornando produtores ativos de seus próprios aprendizados.

No momento de construir seus primeiros escritos, os estudantes ficavam com muitas dúvidas, manifestavam-se com muito receio e com algo de resistência a se comprometer com o processo. Nesse contexto, cumprindo minha função como mediadora, eu estimulava suas próprias escritas, fornecendo ideias relativas ao porquê e o para quê escrever. Além disso, orientava sobre o que poderia ser escrito no texto, para narrar a experiência sobre o que foi vivido na sala de aula, enfatizando que a escrita poderia ir além dos aspectos relacionados somente ao conteúdo da disciplina. E mais do que isso: poderiam ser trazidas para o texto, as memórias de outras vivências passadas. Mediante isso, puderam ressignificar a experiência vivenciada na sala de aula, se dando conta de seu sentir emocional autêntico e dos aspectos afetivos desencadeados no contexto das situações vividas nesse ambiente.

Dessa forma, foram envolvendo-se e compreendendo que a produção de textos escritos lhes ajudaria na sua tomada de consciência sobre seu pensar próprio e, desse modo, o texto foi se ampliando de uma forma mais relaxada e fluida. Assim, trazendo para o presente suas experiências passadas, conseguiram revivê-las e colocá-las como pano de fundo das experiências que estavam sendo vividas no presente, para conferir sentido às suas escritas atuais (Contreras, 2010).

Mas, ao mesmo tempo que eu conseguia perceber o progresso dos meus estudantes, eu mesma estava me dando conta das minhas próprias mudanças. Fui apreciando o quanto exigente é a tarefa de fazer registros escritos sobre os fenômenos que



se dão para nós, no transcurso de uma aula. Além disso, também compreendi que, ao incluir nossas vivências passadas na escrita, são revividas muitas emoções, ficando reavivada nossa sensibilidade, ao mesmo tempo em que vamos nos apropriando de conhecimentos próprios da disciplina e, mais do que isso, nos reconhecendo a nós mesmos como humanos sensíveis.

Foi assim, vivendo esses processos junto com meus estudantes, que fui me implicando cada vez mais com as narrativas escritas dos estudantes, mesmo que no meu contexto acadêmico elas não fossem usadas como estratégia de aprendizagem e, sim, de criação de saberes pedagógicos na formação docente. Os vínculos que fui criando a partir das experiências com meus estudantes, me permitiram compreender a importância do narrar. Foi assim que, como derivação dessas experiências, emergiu meu interesse de aprofundar mais no assunto da escrita subjetiva nos processos de formação de professores.

No intuito de saber mais sobre essa escrita pessoal, na qual o “eu” se faz presente, procurei me aproximar dos autores referenciais que no início da década de 1990, já falavam do retorno do sujeito, como embasamento para inserir a subjetividade na escrita acadêmica e profissional no ofício de pesquisar (Martínez, 1989; Cordova, 1990; Ibañez, 1991; Cordova, 1996). Assim, derivado dos diálogos com seus trabalhos e as interações pessoais com alguns deles (dado que haviam sido meus professores), consegui me encaminhar para o mundo das subjetividades presentes no pensamento científico e, motivada por essa nova forma de pensar e de estudar a realidade, fui mergulhando cada vez mais aprofundada na escrita subjetiva. Tanto foi meu encantamento com a escrita, que consegui me apropriar da minha história pessoal e fazer possível o processo no qual está a “origem do conhecimento de si” (Passeggi; Nascimento; Antunes, 2016, p. 115). Animada por tudo isso, publiquei minhas primeiras reflexões (Villegas, 1997, p. 2001).

Dessas primeiras reflexões, consigo interpretar hoje (2024 e 2025), que as referências da década de 1990, como são reconhecidas por Martínez (2006), Jodelet (2009) e Minayo (2017), já davam destaque às correntes qualitativistas na pesquisa no campo da formação de professores que privilegiam a subjetividade do escritor-autor, resgatando-a e valorizando a produção de narrativas escritas na construção do conhecimento científico.

Na sequência, consegui produzir outros textos, porém, a experiência vivenciada e a mais marcante foi minha participação em um evento internacional realizado na Universidade de Buenos Aires (Argentina), no qual atuou como palestrante o Dr.



Contreras Domingo (2008). Na sua fala, encontrei esclarecimentos sobre o que eu estava realizando. Essa palestra, junto com o estudo de autores como Suárez (2005) e Ferrarotti (1989), me impulsionou para, definitivamente, assumir o uso das narrativas como estratégia para a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e, muito mais importante, para a formação de pesquisadores, levando em conta sua vida cotidiana, dado que a recuperação desta, “ [...] permite estabelecer as medidas das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social” (Josso, 2007, p. 414). Isso permite que essas narrativas sejam assumidas como um recurso muito valioso no processo de formação de pesquisadores, a partir da recuperação e reflexão na (sobre e da) sua própria prática. O desenlace de todo esse processo foi assumir, a partir dos anos de 2008 e 2009, a narrativa como estratégia para o desenvolvimento da minha produção acadêmica.

3 A narrativa de si na formação docente

Nesse percurso da minha vida, encontrei-me com o trabalho de Passeggi (2016), autora que afirma que, mediante a ação de narrar e, principalmente, de narrar-se, é possível dar visibilidade às histórias de vida de pessoas comuns, as mesmas que singularizam o desenvolvimento histórico de uma realidade mais abrangente. Realidade essa que é ignorada pela ciência histórica convencional, mas que pode ser resgatada quando a voz dos atores e atrizes que têm sido seus protagonistas, é reconhecida e valorizada.

Dessa forma, é possível alcançar uma melhor compreensão de determinado fenômeno social e reconhecer que essas pessoas são sujeitos de direito e protagonistas importantes das tramas sociais que constituem o corpo de qualquer organização, em geral.

Em função disso, assumi que as narrativas de experiência são dispositivos válidos nas pesquisas sobre formação docente. Elas ajudam a refletir e reconstruir práticas formativas e, ao mesmo tempo, contribuem para a reconfiguração da identidade profissional, porque, conforme defendido por Villegas e González (2021), a identidade não é algo estático, ela muda em atenção ao fluxo da vida. Então, com o uso das narrativas é possível:

[...] *conceber* aos professores como adultos em formação, pessoas plenas de experiências [...] que têm muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema... e valorizar as narrativas de si como prática de formação geradora de uma outra forma de produzir conhecimento em Educação [...] (Passeggi, 2016, p. 68-70, grifo meu).



Tal como exposto pela autora, tenho percebido que a produção de narrativas de si, faz possível que seu autor-narrador-escritor consiga se posicionar diante de sua própria existência, permitindo interpretá-la e ressignificá-la, ao revivê-la. Essas narrativas sobre nós mesmos são fundamentais na constituição de nosso “eu” (Almeida; Villegas; Gonzalez; 2024, p. 10).

Nesse contexto, é necessário estarmos conscientes de que: “A experiência é transmitida somente ao ser revivida, não aprendida” (Contreras, 2013, p. 11). Reviver uma experiência significa memorá-la e vivê-la de novo, com a emoção e a sensibilidade vivenciada no momento quando ela aconteceu, dado que cada experiência nos conecta com algo que tem acontecido conosco, em um tempo e espaço concreto (Contreras, 2013), no qual “[...] cruzam-se olhares múltiplos: introspectivos, retrospectivos, prospectivos” (Passeggi, 2000, n.p.).

Ao narrar nossas experiências usando a escrita, percebemos a natureza de nossas ações e reações, passando a compreendê-las. Isto é, mergulhar desde o tempo presente, em nosso próprio passado, nos permite apreciar nossa história com outros olhos, com uma mirada constituída na distância, que nos permite reconfigurar nossa própria identidade (Josso, 2007). Em efeito, narrar nosso passado, permite resgatá-lo e usá-lo como referência para refletir sobre aquilo que nos acontece ao longo do dia, conferindo-lhe seu verdadeiro valor.

4 A narrativa de si na formação de pesquisadores

No contexto de formar docentes-pesquisadores usando as narrativas de si, é preciso que todos –incluindo a mim – realizemos um esforço consciente para assumir a narrativa como um dispositivo sensível da pesquisa. Isso implica abrir mão dos padrões discursivos convencionais, que privilegiam a voz passiva e interditam a primeira pessoa como lugar de fala, privilegiando a impossível neutralidade do discurso científico.

As narrativas de si exigem a abertura de nosso interior introspectivo, para permitir a emergência de situações e aspectos que estão dentro de nós e formam parte substantiva do que nós somos e como nós fomos nos constituindo como humanos, ao longo de toda a nossa existência, de modo retrospectivo. Logo, produzir uma narrativa de si exige, propicia e permite a produção de um discurso vivo, vivido e sentido por seu autor, tanto como pesquisador quanto como sujeito pesquisado e, no plano do reconhecimento da subjetividade própria da pesquisa qualitativa, é gerada uma relação de horizontalidade



que permite a todos os envolvidos agirem com a confiança de serem acolhidos e escutados.

Portanto, conceber a narrativa de si como um espaço propício para a explicitação da subjetividade de seu autor, faz com que ela seja assumida como um recurso de registro de informação adequado para o desenvolvimento de pesquisas de natureza qualitativa. Porque, como afirma Minayo (2017), os sujeitos envolvidos podem manifestar suas emoções e outros aspectos afetivos relacionados com seus sentimentos, ações e expressões relativas ao assunto que estejam pesquisando.

Fazer mudanças na exposição do discurso científico tradicional é desafiador. Acredita-se que a escrita científica, para ser validamente reconhecida, deve ser neutra, ou seja, carente da subjetividade do autor. E, para isso, é exigido que o cientista autor-produtor de conhecimento se negue a si mesmo, controlando sua emocionalidade.

Por isso, a minha função como formadora de pesquisadores e as minhas tentativas de fazer com que meus orientandos se assumam como protagonistas de seu próprio processo de formação e como sujeitos produtores do conhecimento desde si mesmos, narrando suas práticas, têm me levado a ter que superar diversos obstáculos, dentre os quais estão os preconceitos sobre a pesquisa e o que significa pesquisar, que meus estudantes trazem consigo quando iniciam junto comigo seu processo de formação como pesquisadores.

Suas experiências prévias fazem com que eles se posicionem como atores passivos, nos quais permanecem os vínculos hierárquicos. À vista disso, assumir o protagonismo para gerar conhecimento científico a partir da sua escrita, constitui um desafio tanto para eles, que não entendem o que está sendo demandado, quanto para mim, que nesse momento preciso procurar, nas minhas lembranças e em materiais disponíveis, ideias e palavras que possam dar sentido e significado aos acontecimentos que ficam expressos nas narrativas e, ao mesmo tempo, propiciam a valorização de seus autores como sujeitos, como afirma Morin (1994), colocando no centro de seu próprio mundo, seus diferentes “eus”.

Para a superação das barreiras iniciais de todos os envolvidos, tanto as minhas quanto as dos meus estudantes, é preciso realizar um grande esforço de abertura (Vilaça, *et al.* 2023) e superar a linguagem própria das culturas acadêmicas tradicionais. Para tal, é necessário assumir uma atitude flexível, que permita ouvir e encontrar em seus primeiros escritos, os interstícios pelos quais emergem algumas expressões de subjetividade que se contrapõem ao discurso colonizador que interdita suas experiências

educativas. Passeggi (2000) nos orienta que: “Uma forma interessante consiste em adotar o ponto de vista desses profissionais, para compreender como constroem a autoconsciência das transformações exigidas pelo processo formativo” (Passeggi, 2000, n.p.).

Deste modo, enquanto orientadores dos pesquisadores em formação, devemos assumir uma posição de empatia com nossos orientandos e ler atenta e, respeitosamente, suas produções, já que quando eu realizo minhas escritas narrativas, posso dar conta e enfrento os mesmos desafios que meus estudantes. Assim, procuro reviver essa produção textual como uma oportunidade que possa me ajudar a ter um olhar mais sensível no processo de transitar, desde a pretendida objetividade, até a complexa subjetividade. E reviver essa experiência em sua execução, requer um olhar retrospectivo e a ativação de todos nossos sentidos para, assim, poder articular e resgatar tudo que aconteceu nessa experiência. Propiciar esse processo é o que procuramos efetuar em nossas práticas de formação de pesquisadores

Isso tudo constitui o nomeado processo de revisão mediada pelo qual compartilhamos nossa visão pessoal das escritas com a visão dos autores, convidando-os a revê-la, assumindo que nessa troca de visões, podem se produzir novos olhares na construção do texto, recuperando e valorizando as experiências e vivências que fazem parte da pesquisa, pois:

[...] suscitar sempre esta experiência em primeiro lugar, para que cada um possa encontrar uma linguagem que o ajude a pensar sobre si mesmo, a olhar para o que colabora ou dificulta, para que cada um possa cultivar a sua disposição de abertura para com o outro (Contreras, 2013, p. 22).

Distanciar-se das tradições acadêmicas que interditam a subjetividade singular do estudante, pretendendo com isso manter a neutralidade no discurso científico para, supostamente, garantir sua validade objetiva, é um processo lento. Assumir-nos como fonte potencial de conhecimento exige muita paciência e confiança em nós mesmos. Posicionar-nos e fazer-nos cada vez mais cientes de nosso lugar epistemológico próprio (González, 2020) e decidir ficar nus ante outros, escrevendo uma narrativa de nós mesmos, é um grande desafio individual que é possível de ser superado quando, em nossa trajetória de formação, somos acompanhados por aqueles que, junto a nós, conformam uma comunidade de aprendizagem da pesquisa.

Dessa forma, as primeiras versões das narrativas de si de meus orientandos são essencialmente descritivas, com pouca reflexão sobre os fatos narrados no texto. Mas, progressivamente e com o uso da revisão mediada, vão se ressignificando as experiências



vivenciadas e se esclarecendo os fenômenos que constituem o tema de interesse para a pesquisa. É um processo que, iniciado na descrição, progride para a teorização, passando pela reflexão.

Trata-se de uma construção emergente, baseada na informação contida no texto e desenvolvida mediante uma articulação, indutiva e recursiva, dos processos de: escrita descritiva, revisão mediada, reescrita reflexiva, compreensão individual, socialização, ressignificação e articulação entre o socio-simbólico (singular-individual) e o socio-estrutural (social-coletivo), que dá conta dos fenômenos que estão sendo pesquisados.

O processo descrito no parágrafo anterior, como exposto por Passeggi (2016), não é retilíneo, descreve uma trajetória em “zigue-zague”, na qual seu autor-narrador vai se desenhando aos poucos como sujeito epistêmico (Vestena, 2011). Ou seja, como uma pessoa que tem capacidade para se conhecer e produzir conhecimento a partir de suas descrições, análises, compreensões e ressignificações contidas na narrativa de si por ele produzida e que está “[...] em permanente metamorfose, transformando-se e adequando-se, continuamente” (Passeggi, 2016, p. 72).

Apoiando-me no que tenho exposto até agora neste texto, posso afirmar que a produção de narrativas de si, pelos estudantes participantes em processos de formação como pesquisadores, é um dispositivo adequado para essa finalidade formativa. Argumentos que servem para sustentar essa afirmação, são indicados, a seguir, mediante os quais se reconhece: (a) a importância das experiências vivenciadas pelos estudantes como um processo de formação como pesquisadores, na sua vida cotidiana; (b) a necessidade de experimentar sendo sujeito empírico, lembrando suas práticas; como sujeito biográfico, narrando suas situações e suas emoções vivenciadas; refletindo como sujeito epistêmico, ao ir escudrinhando as razões de suas narrativas com os olhares de outros e a releitura própria, passam por encontrar sentido “[...] em seu processo de formação pela pesquisa que realizam sobre sua prática” (Passeggi, 2016, p. 80); (c) o potencial epistemológico da recuperação das histórias singulares como fonte para a reconstrução retrospectiva de histórias sociais (Vestena, 2011); e (d) a oportunidade para que, enquanto sujeito em formação, cada estudante possa se assumir como autor-construtor de sua própria formação, valorizando suas vivências e dialogando, direta ou indiretamente, com suas experiências e as de outros (Josso, 2014; Passeggi, 2016).

5 Minhas experiências de uso de narrativas de si na formação de pesquisadores

O exposto nas seções anteriores constitui a visão que tenho construído a partir das minhas próprias vivências com o uso das narrativas de si, em minhas práticas como professora formadora de pesquisadores. A seguir, me referirei a algumas experiências empíricas que tenho desenvolvido, ao promover o uso da narrativa de si como estratégia de pesquisa, em um Programa de Pós-Graduação em Ensino de uma universidade federal do nordeste brasileiro, atuando como orientadora de quatro pesquisadores participantes desse programa, os quais, para preservar suas identidades, são referenciados por meio de nomes fictícios: Gersa, Érico, Antônia e Mary.

Cada um desses docentes desenvolveu uma pesquisa específica e todos desenvolveram uma estratégia que contemplava três fontes: testemunhal, documental e empírica. A primeira correspondeu à escrita de uma narrativa de si, na qual, entre muitos assuntos, eles deviam fazer referência às transformações que foram acontecendo neles, ao passo em que desenvolviam sua pesquisa; a segunda foi um estudo bibliográfico e documental, do tipo estado de conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014); e a terceira foi a produção de informação no ambiente social onde eles se desempenham como profissionais. Para comunicar minha experiência, formulei comentários e reflexões articuladas com fragmentos de texto extraídos do texto de suas dissertações, na seção de metodologia, em que ficamos combinados que insertariam suas narrativas sobre o processo de chegar até a escrita desde si.

Como é a tradição, a formação vivenciada nos níveis educacionais anteriores à universidade, ainda hoje, continua operando como uma barreira que obstaculiza a liberdade na escrita do pesquisador em formação, tal como é expresso nos excertos a seguir:

Estávamos convictas de que o ideal era prevalecer a neutralidade do investigador em todo tipo de investigação científica e não ser permitido a ele participar diretamente do contexto pesquisado (Mary).

[...] as concepções que tinha da pesquisa qualitativa eram de algo permitido apenas na forma impessoal. Acreditava que não era permitido assumir-me e reconhecer-me como parte da pesquisa e do assunto dela (Gersa).

Como mediadora de seu processo formativo, tentei propiciar nos orientandos a abertura da sua visão de mundo, questionando-os sobre a necessidade de articular suas percepções e interpretações com suas emoções e seus afetos, dado que eles são o substrato fundante dos conhecimentos e saberes que orientam suas práticas docentes.



Portanto, avançar do estado de sujeito empírico para sujeito biográfico, e logo poder atuar como sujeito epistêmico, na perspectiva de Passeggi (2016), requer ações e atuações em situações diversas, entre elas: discussões com colegas; participações em grupo de reflexão; assistência a palestras de pesquisadores consolidados como autores referenciais na utilização de narrativas de si; e leitura reflexiva e crítica de artigos publicados em periódicos de qualidade científica certificada, capítulos de livros e livros, nos quais é privilegiada a voz primeira e subjetiva do autor-narrador-pesquisador. A participação em situações da natureza indicada, propiciou nos pesquisadores em formação uma mudança de lugar epistemológico, iniciada no primeiro ano do mestrado e que se foi consolidando no segundo ano, quando, por fim, abriram-se a novas concepções e visões sobre a pesquisa, posicionando-se em um discurso mais subjetivo: “[...] agora (...) como sujeito autora desta pesquisa, a fim de poder me colocar nesta desde meu lugar epistemológico, desde a minha própria história (Antônia)”.

Se assumir como autores-produtores foi uma consequência de muitos momentos de interação que, como orientadora-mediadora, mantive com eles. Nessas interações, manifestavam suas inquietações, confusões, dúvidas, expectativas, raivas e incertezas, e todas essas diversas emoções foram sendo elaboradas pelos diálogos de mediação, que baseados no respeito, na tolerância e na compreensão, mantive com os orientandos, convidando-os a aprofundarem-se cada vez mais no seu autoconhecimento.

Mas, deixando de lado a verticalidade nas relações orientador-orientando, ao mesmo tempo em que questionava meus orientandos, questionava a mim mesma, mergulhando também nas minhas memórias, procurando questões adequadas para fazer possível suas reflexões, dialogando com outros pesquisadores-orientadores e me esforçando para me apropriar das perspectivas que expressavam nas suas escritas.

Essas interações com meus orientandos, de forma geral, têm me permitido confirmar que a releitura da escrita própria, mediante narrativas de si, permite aos pesquisadores em formação ouvirem a si mesmos, perceberem os significados que atribuem aos fenômenos que estudam e contrastarem esses significados com os que são assinados pelos sujeitos-participantes da pesquisa, tudo isso tendo como pano de fundo a recuperação das experiências vivenciadas por eles no contexto em que transcorre o cotidiano das suas vidas.

Além do anterior, com um olhar retrospectivo, é possível identificar os momentos marcantes da trajetória percorrida para se converterem em pesquisadores. O aqui afirmado pode ser percebido nos excertos que seguem:



[...] o primeiro passo dado nesse caminho foi quando nos inquietamos com as especificidades de escutar a mim mesma e buscar meios de respondê-las. Considero que foi a largada desse processo (Antônia).

[...] as experiências nos encontros de orientação onde, por meio de diálogos e discussões, fomos convidadas a questionar sobre qual era a melhor maneira de fazer pesquisa, junto a discussão de como alinhar a proposta que procuramos desenvolver com a perspectiva das ciências humanas e sociais e a linha de pesquisa na qual estamos inseridos (Érico).

Nessas testemunhas dos orientandos, são percebidos também os três momentos do processo de biografização que Passeggi (2016) achou em seus memoriais de formação: “[...] evocação, o da reflexão e o da conscientização”. É dizer que meus orientandos, durante suas evocações, trazem suas lembranças de diferentes acontecimentos que, junto às reflexões construídas através das discussões, de leituras, de ouvirem-se a si mesmos, possibilitaram fazer-se conscientes como autores de suas práticas na produção da escrita científica.

Confirma-se, desse modo, que não existe sujeito cognitivo, nem epistemologicamente fixo. As mudanças não são só físicas, senão cognitivas; as mudanças nos modos de pensar acontecem vinculadas com a participação em processos formativos, com destaque para aqueles que têm lugar nos estudos de pós-graduação que, se mediados adequadamente, podem ajudar o estudante de pós-graduação a se constituir como sujeito epistêmico, ao fazer-se consciente para dar passo a respostas para perguntas como esta: *quem sou eu na minha pesquisa?* Algumas das respostas dadas por meus orientandos foram as seguintes:

[...] compreendi que o instrumento principal é o pesquisador, que com sua sensibilidade pode perceber algumas situações que carregam sentidos e significados objetivados na singularidade do sujeito em seu ambiente natural (Geresa).

[...] não somos sujeitos neutros e não podemos evitar os laços que nos ligam com os outros, como meu caso, declarando essas subjetividades como parte do compromisso do pesquisador (Érico).

Percebo que na medida que avançaram no seu percurso formativo, meus orientandos foram reconhecendo, valorizando e assumindo cada vez com mais clareza, suas subjetividades e, com isso, se assumindo como o dispositivo principal de sua própria pesquisa, função essa extremamente desafiadora, no caso de pesquisas nas quais o pesquisador é, ao mesmo tempo, pesquisado. Situação essa que aconteceu com meus orientandos, dado que suas pesquisas foram realizadas nas escolas onde atuam como docentes e cujas dissertações foram tomadas nos parágrafos seguintes:

[...] para início de minhas narrativas, tanto da vida pessoal, quanto profissional, tem sido um ato de AUTOMEBIOGRAFAR (Geresa).



[...] o ato de “AUTOMEBIOGRAFAR” é uma ‘autoafirmação’ que eu, enquanto sujeito epistemológico que estou sendo, ocupo meu lugar no mundo através das minhas subjetividades e intersubjetividades (Gerusa).

Parto do conhecimento do meu interior, das minhas memórias mais profundas para o encontro da minha identidade e na interação com outros sujeitos: é como eu, fui mudando ao longo deste percurso (Gerusa).

Uma vez que desde uma posição de fora como pesquisador a um modo de agir envolvido por nossas subjetividades durante o processo de adaptar-se a pesquisa para manter-nos fiel aos princípios da mesma: não somos sujeitos neutros e não podemos evitar os laços que nos ligam com os outros, declarando essas subjetividades como parte do compromisso de investigação (Érico).

Expressões como essas: “*eu, enquanto sujeito epistemológico que sou, ocupo meu lugar no mundo através das minhas subjetividades e intersubjetividade*” (Gerusa) e “[...] *não somos sujeitos neutros e não podemos evitar os laços que nos ligam com os outros, declarando essas subjetividades como parte do compromisso de investigação [...]*” (Érico), dão conta de que meus orientandos conseguiram refletir e se assumir como produtores conscientes e não enquanto simples reprodutores de conhecimentos produzidos por terceiros em outros contextos. Atuando desde suas subjetividades, foram se sentindo com força para se admitir como autores, na qualidade de sujeitos epistêmicos.

Mas, na perspectiva da pesquisa qualitativa que se sustenta sobre a produção de narrativas de si, o sujeito não é só biográfico e epistêmico, é também sujeito político, porque, ao articular a pesquisa com sua realidade concreta específica, o pesquisador fica comprometido de alguma forma com essa realidade e, com isso, nas palavras de Passeggi (2016, p. 73), “quando o pesquisador se assume como sujeito político deve procurar que os resultados da sua pesquisa ofereçam alguma contribuição para a sociedade da qual faz parte, para que os outros consigam viver melhor”.

6 Reflexões finais

Em vista dos dispositivos comunicacionais contemporâneos, permanentemente estamos circundados por textos de natureza científica, porém, esse caráter é estabelecido pela atenção ao que, costumeiramente, se diz científico: conhecimentos baseados na aplicação do paradigma positivista de ciência que, como dito anteriormente, interdita a subjetividade do autor e privilegia a neutralidade.

Mas, ainda que em geral, essa visão da ciência pareça adequada para certos âmbitos da realidade físico-natural, não resulta pertinente para a realidade humana-social, porque as pessoas não podem ser tratadas como se fossem coisas. Isto posto, e reconhecendo tanto a dimensão afetiva como parte da essencialidade do ser humano,



quanto sua possibilidade de ser consciente de si mesmo, acredito na idoneidade das narrativas de si como dispositivo para realizar pesquisas relativas a assuntos próprios dos seres humanos.

Utilizar esse tipo de narrativas, no início, gera desconforto nos estudantes pelo seu costume de não se sentirem como produtores de conhecimento a partir de si mesmos; enquanto para quem cumpre a função de orientador, constitui um importante desafio propiciar a quebra dos paradigmas objetivistas que reclamam neutralidade na produção dos conhecimentos científicos.

Esses desafios se fizeram presentes em cada interação que tive com meus orientandos nesse quadriênio recente, porque eles acreditavam no estilo de formação tradicional que faz ênfase na reprodução, objetividade e neutralidade científica e, com isso, se interdita o sujeito, que fica ausente na produção escrita da ciência.

Nesse cenário, valorizando que a experiência constitui o conceito central da pesquisa-formação com o uso de narrativas, mudar a anterior experiência de meus orientandos sobre sua escrita científica, me exigiu assumir um processo de mediação para dialogar e me questionar junto com eles. Além de repensar com eles, como a da teorização sobre suas narrativas de si podia se constituir em um procedimento próprio que ofereceu sentido e significado aos acontecimentos que ficavam expressos em suas narrativas e, ao mesmo tempo, que adotaram atuar como sujeitos empíricos e biográficos até se constituir, através da reflexão e conscientização, em sujeitos epistêmicos.

Hoje, percebo que recorrer o trajeto que me conduziu para atuar como pesquisadora qualitativista e usar as narrativas de si como dispositivo importante, tanto nas minhas pesquisas, quanto nas que oriento, de meus estudantes, me levou um lapso de três décadas. A primeira delas, poderia se dizer que foi de preparo, mediante leituras de textos e de participação no movimento intelectual a favor do resgate da subjetividade na produção do conhecimento científico. Isso me impulsionou a questionar minha prática própria, enquanto orientadora de pesquisadores em formação.

Já na segunda década, fiz contato com o movimento a favor das narrativas de si, promovido por pesquisadores da Argentina e da Espanha. Isso me permitiu obter mais confiança, conseguindo desenvolver pesquisa a partir da minha própria voz, numa perspectiva autobiográfica que ficou expressa na minha pesquisa para o doutorado.

Por fim, na terceira década, que posso considerar como atual, tenho ampliado consideravelmente o referencial sobre pesquisa narrativa, assim como desenvolvido outras, tanto em mestrado quanto em doutorado. Isso tudo tem me animado para



desenvolver a orientação de pesquisadores em formação, convidando-os a assumirem nas suas pesquisas um papel autoral, que logo vai se manifestar em suas dissertações e publicações.

Mas, mesmo com os avanços nessas três últimas décadas, sou ciente de que a caminhada continua e ainda tenho muito a aprender. Me mantenho em um processo permanente de questionamento e de autoavaliação. Nas minhas leituras dos autores, tento sempre contrastar isso com minha própria prática.

Deste modo, interpreto que me formar como sujeito epistêmico, tendo como pano de fundo as narrativas, é um processo interminável que demanda leituras, discussões e confrontos. Com o desenvolvimento atual na produção de pesquisas com narrativas nas áreas de Ciências Sociais e da Educação, considero esse processo muito rico e interessante, o que me anima a mergulhar cada vez mais, escavando minha interioridade subjetiva, tendo em conta que, quanto mais fundo você chega, mais acontecimentos precisam ser esclarecidos, mas o prazer que se sente nesse caminhar é inacreditável. Portanto, convido aqueles que ainda não têm se atrevido a incursionar na Pesquisa Narrativa.

Referências

- ALMEIDA, D.; VILLEGAS, M.; GONZÁLEZ, F. A singularidade do sujeito nas pesquisas qualitativas. **Paradigma**, Maracay, v. 45, n. 1, e2024026, p. 1-22, 2024.
- BUBER, M. **Yo y tú**. Buenos Aires: Nueva Visión. 2002.
- BICUDO, M. A. O corpo-vivente: centro de orientação eu-mundo-outro. **MÉDICA Review**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 119-135, 2022.
- CÓRDOVA, V. **Historias de vida**: una metodología alternativa para Ciencias Sociales. Caracas: Tropykos, 1990.
- CÓRDOVA, V. **Hacia una sociología de lo vivido**. Caracas: Tropykos-Comisión de Estudios de Postgrado FACES/UCV, 1995.
- CONTRERAS, J. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 1-35, 2013.
- CONTRERAS, J. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 24, n. 2, p.61-81, 2010.
- FERRAROTTI, F. **Storia e storie di vita**. Roma-Bari: Laterza, 1981.
- GONZÁLEZ, F. Acerca de la metacognición. **Paradigma**, Maracay, v.14-17, n.1-2, p109-135. 1996. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/184>. Acesso em: 04 fev. 2025.



GONZÁLEZ, F. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 155-183, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acesso em: 10 mar. 2025.

IBÁÑEZ, J. **El regreso del sujeto**: la investigación social de segundo orden. Santiago, Chile: Editorial Amerinda. 1991

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 413-438, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

MOROSINI, M. C.; Fernandes, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MARTÍNEZ M. M. La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual). **Revista de Investigación en Psicología**, [S. I.], v. 9, n. 1, p. 124-146, 2006.

MINAYO, M. C. de S. Origen de los argumentos científicos que fundamentan la investigación cualitativa. **Salud Colectiva**, [S. I.], v. 13, n. 4, p. 561-575, 2017.

MORIN, E. Sujeto y objeto. Em Brinceño Leon, R. (comp.). **Las ciencias de lo humano. Homenaje internacional a Jannette Aubouhamad**. Caracas. Fondo Editorial Acta Científica Venezolana, p. 237-253, 1994.

PASSEGGI, M. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, [S. I.], v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732005/html/>. Acesso em: 05 maio 2025.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; ANTUNES, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, M. C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. **Anais...** Campinas: [s.n], 2020. Disponível em: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.fe.unicamp.br%2Feventos%2Fbr2000%2Ftrabs%2F1970.doc>. Acesso em: 02 mar. 2025.

SALGADO RAMÍREZ, A; GARCÍA MENDOZA, L; MÉNDEZ-CADENA, M. La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición? **Revista Educación**, [S. I.], v. 44, n. 1, p. 409-42, 2020.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. Ed. São Paulo:Cortez, 2008.



SUÁREZ, D. **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas**: una estrategia para la formación docente. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la Organización de los Estados Americanos-OEA. 2005. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2025.

VESTENA, C. L. B. **Piaget e a questão ambiental**: sujeito epistêmico, diagnóstico e considerações educacionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/109170>. Acesso em: 03 mar. 2025.

VILLEGAS, M. Em propuesta de orientación cogestionaria em Educación Preescolar. **Paradigma**, Maracay, v. XVIII, n. 2, p. 123-162, 1997. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1088/960>. Acesso em: 02 abr. 2025.

VILLEGAS, M. La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clases. **Revista de Pedagogia**, Caracas, v. XXII, n. 63, p. 133-144, 2001.

VILLEGAS, M.; GONZÁLEZ, F. Narração autobiográfica: meio para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente. **HOLOS**, [S. l.], ano 37, v.8, e11956, p. 1-24, 2021.

VILAÇA, A. P.; VILLEGAS, M. M.; BERTINI, L. M. Implicações do princípio da abertura no processo de investigação desde a perspectiva qualitativa. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, [S. l.], v. 2, n. 18, p. 78-94, 2023.

Recebido em: 28 de janeiro de 2025.

Aceito em: 13 de maio de 2025.