

<https://doi.org/10.1590/1980531412455>

APRESENTAÇÃO

SABERES EXPERIENCIAIS SOB O PRISMA DAS NARRATIVAS DE SI EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

 Hervé Breton^I

 Maria da Conceição Passeggi^{II}

^I Université de Tours (UT), Tours; Institut Universitaire de France (IUF), Paris, França; herve.breton@univ-tours.fr

^{II} Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo (SP), Brasil; mariapasseggi@gmail.com

Esta edição bilingue do dossiê *Narrativa de si e saberes experienciais em educação e saúde* reúne contribuições de pesquisadores e pesquisadoras de universidades da França e do Brasil que, em contextos situados na interface entre educação e saúde, vêm interrogando os desafios epistemológicos associados às narrativas de si e aos modos de existência do saber experiencial. A temática se articula em torno da narração como uma atividade própria do ser humano: a de contar a experiência vivida, em todas as idades, tempos e lugares, para partilhar, dentro do possível, o que acontece e o que lhe acontece. O compartilhamento dessas narrativas leva a pensar que, tanto na área da saúde quanto na da educação, suas práticas se humanizam quando ancoradas em saberes que emanam e tomam forma na ação de narrar o vivido.

Em educação, as pesquisas inaugurais sobre narrativas de si e saberes experienciais, em espaço francófono (França, Canadá, Suíça e Bélgica), emergem no início dos anos 1980, conduzidas pela rede internacional das histórias de vida em formação (Pineau & Le Grand, 2012) no contexto da formação continuada, dirigidas para diferentes atores sociais: adultos, jovens, profissionais, imigrantes. Essa prática se inscreve em diversos setores profissionais, tais como a formação de formadores e a orientação profissional, com objetivos específicos: o reconhecimento de saberes adquiridos e a elaboração de projetos profissionais, como lembra Pineau (2006, pp. 331-333). António Nóvoa, que participou dessa rede, introduzirá a perspectiva do narrar em Portugal, no final dos anos 1980, e no Brasil, nos anos 1990 (Nóvoa & Finger, 1988/2010). No interior da constelação multinacional, segundo Dominicé (2000, pp. 31-32, 69-70), Paulo Freire (2021) é um dos principais representantes da corrente crítica que inspirou, no âmbito das histórias de vida em formação, a compreensão das narrativas de si como modalidade de instauração de um espaço dialógico como práxis política, numa perspectiva emancipatória e de transformação social. Essas pesquisas e práticas de formação interrogaram, inicialmente, a dimensão formativa das narrativas de si na pesquisa-formação (Pineau & Marie-Michèle, 1983/2013; Dominicé, 2000; Josso, 2010). As engenharias da formação se debruçaram em seguida sobre princípios da alternância teoria-prática (Pineau & Puig-Calvó,

2019) e do acompanhamento (Paul, 2010; Breton, 2023). A partir da década de 1990, as noções de formação experiencial (Courtois & Pineau, 1991) e aprendizagem experiencial (Balleux, 2000) vêm reforçar a mirada política, visando ao reconhecimento de saberes experienciais, adquiridos na ação, suscetíveis de serem convertidos em créditos como parte de uma certificação universitária ou profissional.

O lugar atribuído às narrativas na formalização dos saberes experienciais tornou-se um objeto de estudos no seio da União Europeia (EU), quanto aos procedimentos de reconhecimento e validação de saberes adquiridos. No âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Instituto da Unesco para a Aprendizagem ao Longo da Vida [Unesco Institute for Lifelong Learning] (UIL), sediado em Hamburgo, documentou mundialmente as políticas de educação e formação visando especificamente aos processos de formalização e validação dos saberes experienciais. Nesse contexto, diversos livros foram coordenados, permitindo acompanhar e compreender a singularidade dessas políticas nos cinco continentes e em cada país envolvido (Singh, 2015; Pavlova & Singh, 2022). Em Portugal, ressaltam-se os trabalhos de Cavaco (2013) sobre o papel da narrativa nos processos de reconhecimento e validação de saberes experienciais nos dispositivos de educação e formação ao longo da vida.

No Brasil, o reconhecimento de notórios saberes profissionais remonta a uma tradição quase secular no ensino superior, sob a forma de uma narrativa institucional de si, denominada “memoriais” (Passeggi, 2010, 2019; Passeggi & Dahlet, 2024), escritos em resposta a uma exigência para fins de concurso público e avanço na carreira do magistério superior. Essa tradição narrativa, institucionalizada no início dos anos 1930 pela Universidade de São Paulo (USP), se expande a partir dos anos 1980 nas universidades federais para os mesmos fins. Nos anos 1990, ela se diversifica sob a forma de “memoriais de formação”, para fins de certificação da graduação em Pedagogia. A partir de 2012, os institutos federais de educação instituem, por sua vez, o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) para o avanço na carreira do magistério na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Em síntese, tanto na França quanto no Brasil, as narrativas de si e os saberes experienciais em educação permaneceram, durante muito tempo, voltados para a formação, para a vida profissional e para a validação de saberes experienciais adquiridos.

A virada narrativa dos anos 1980 nas ciências humanas, como lembram Brockmeier e Harré (2003, p. 525), passa a ser vista “como parte de transformações tectônicas mais amplas em nossa arquitetura cultural do conhecimento, que se seguiram à crise do conhecimento (*episteme*) moderno”. Essa mudança paradigmática, que ocorria em educação, como já mencionado, legitimará, paralelamente, novos campos de investigação na área da humanização em saúde, restabelecendo na clínica médica a escuta de narrativas de pacientes, consideradas então transformadoras dos parâmetros médicos e hospitalares. Daniel Defert, presidente da associação Aides, em 1989, refere-se a mudanças igualmente tectônicas em medicina, nos Estados Unidos e depois na Europa, provocadas pelos pacientes de HIV, que sentem seus corpos divididos sob duas formas de medo: a de um corpo fisiologicamente ameaçado e a de um corpo socialmente ameaçador. A soberania dos conhecimentos biomédicos sobre a vida e a morte cede o passo a conhecimentos das ciências humanas e sociais mais próximos da clínica médica, baseada na palavra e na escuta, na relação médico-paciente, para uma melhor compreensão das representações mútuas sobre a vida, a doença, os tratamentos, restabelecimento, incluindo cuidados paliativos. Nessa mesma direção, a Organização Mundial de Saúde (OMS) promoveu, no final dos anos 1990, a Educação Terapêutica de Pacientes (ETP), reconhecendo que as pessoas atingidas por uma doença constroem, no convívio

com ela, saberes experienciais que lhes conferem uma certa *expertise* e desenvolvem seu poder de agir, quando os mobilizam para se manterem em vida (Jodelet, 2013).

A partir dos anos 2000, a escuta de narrativas de pacientes reforça uma mirada biopsico-social, bioética e biopolítica que põe em questão uma perspectiva puramente biomédica na clínica, com fortes repercussões na formação em medicina, notadamente nos Estados Unidos. A medicina narrativa, introduzida pelos trabalhos de Rita Charon (2001), partilha com a ETP, proposta na França por Tourette-Turgis, que fundou, em 2009, a Université des Patient.es [Universidade dos Pacientes], em Paris, o entrecruzamento de práticas médicas e ciências humanas e sociais, abrindo novas vias para outras articulações entre educação e saúde, literatura, linguagens, narrativas e humanização. A propagação dessa noção, inicialmente enraizada nas ciências da educação, aos domínios da medicina e da saúde resulta, portanto, ao mesmo tempo de questões de ordem epistemológica, ética e política. Esse trabalho de genealogia da noção de saberes experienciais a partir desses alicerces disciplinares foi realizado em diferentes estudos e revisões sistemáticas da literatura (Breton, 2025).

O presente dossiê testemunha dessas modalidades cruzadas, em torno das temáticas das narrativas de si e dos saberes experienciais em educação e saúde, estruturando-se em três eixos gerais.

O primeiro eixo, intitulado *Caracterização dos saberes experienciais em saúde*, se organiza em torno da relação entre saber e experiência, estruturalmente problemática tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico. A proliferação de categorias que tentam conciliá-los indica a dificuldade de reunir essas duas dimensões da existência. Essas categorias podem se ordenar segundo uma lógica de diferenciação binária, por exemplo a relação teoria-prática (Barbier, 2011), ou por meio de três termos, como a distinção feita por Legroux (2008) entre informação, saber e conhecimento. Essa problemática foi abordada na implementação das políticas de reconhecimento e validação da experiência dentro da UE, no contexto da chamada formação ao longo da vida, baseada no seguinte tripé: aprendizagem não formal, informal e formal (Commission of the European Communities [Comissão das Comunidades Europeias], 2000).

O segundo eixo, intitulado *Análise dos efeitos da narração*, volta-se para os processos de formação de si em momentos ou períodos marcados por situações de vulnerabilidade – corpo em sofrimento, doença crônica, hospitalização –, nos quais entra em jogo a redução da agência e da capacidade de agir. Essa perspectiva interroga os efeitos da narração nos processos de reconhecimento e formalização dos saberes experienciais em educação e saúde, tanto nas relações entre saber e poder quanto nos efeitos de emancipação gerados pela narrativa de si, suas formas de reconhecimento recíproco entre pares, possibilitadas pela expressão coletiva das histórias de vida. Pineau e Marie-Michèle (1983/2013, p. 11, tradução própria) formalizavam a problemática do saber escolar, citando Illich (1980):

Muitos estudantes, em especial os oriundos de famílias modestas, sabem intuitivamente o que a instituição escolar lhes traz. Ela lhes ensina a confundir os métodos de aquisição do saber com o conteúdo do ensino e, uma vez que essa distinção desaparece, estão prontos a aceitar a lógica da escola.

Nesse eixo, a atenção recai sobre as dinâmicas de formação geradas pelo e para o sujeito, em função da prática narrativa: colocar em palavras a experiência da doença, acolher as narrativas de seus pares, dialogar e tematizar as experiências de aprendizagem.

O terceiro eixo, intitulado *Análise das formas e usos de narrativas experienciais*, interroga os efeitos da formalização dos saberes experienciais em educação e saúde a partir da prática narrati-

va, centrando-se nos contextos de intervenção e acompanhamento: biografia hospitalar, educação terapêutica, narrativas de crianças hospitalizadas, saúde comunitária, etc.

Em síntese, a ampliação da problemática em torno dos saberes experienciais representa também um deslocamento dos seus desafios. No campo da saúde, o artigo de Borkman (1976) é um dos primeiros a utilizar o termo “saber experiencial”, essencialmente com um propósito político: deslocar o poder detido pelos profissionais de saúde, pelas instituições de cuidado e pelos saberes provenientes da pesquisa biomédica. Nesse sentido, quando na área da formação de adultos, os saberes experienciais constituem alavancas de emancipação diante de saberes e poderes que destituem o sujeito de sua capacidade de autoformação; quando na área de saúde, o reconhecimento dos saberes experienciais do paciente visa a transformar as lógicas do cuidado. Trata-se, portanto, de pensar os lugares do saber e as políticas que permitem o surgimento de seus diferentes modos de existência (Breton & Halloy, 2025), bem como diferentes registros de expressão.

Os artigos que compõem este dossiê percorrem os eixos mencionados. Ao propor uma discussão sobre a caracterização e os modos de existência do saber, Hervé Breton, em “Narração do vivido e formalização do saber experiencial: Uma história de enunciados”, examina as formas de estabelecimento do conhecimento e a função da narrativa na circulação de enunciados.

Aprofundando as questões sobre os efeitos da narração em contextos de vulnerabilidade, os textos seguintes oferecem contribuições significativas. Maria da Conceição Passeggi, em “Saberes experienciais de crianças hospitalizadas: Um reconhecimento ético”, discute os princípios éticos e epistemológicos de pesquisar com narrativas de crianças hospitalizadas, valorando suas contribuições para a formação profissional. Na mesma linha, Luciane De Conti, com “A circulação da palavra no cuidado à criança em vulnerabilidade psíquica”, reflete sobre a palavra da criança como operadora do cuidado e a narrativa como ferramenta para configurar suas vivências com o câncer ou a amputação. O potencial de (trans)formação e emancipação é explorado por Lennize Pereira Paulo, Marie-Paule Vannier e Estelle Rousseau em “Palavras de futuros pacientes parceiros(as) em formação: Da experiência à especialização”. O texto analisa o processo de biografização na Université des Patient.es, que articula formação e elaboração de saberes experienciais, transformando a vivência da doença em *expertise* a serviço da coletividade.

Por fim, voltando-se para os usos das narrativas em contextos específicos de formação, Alessandra Martins dos Reis e Elizeu Clementino de Souza, em “Narrativas da práxis e a transição entre paradigmas educacionais na saúde”, investigam como educadoras da pós-graduação em Residência em Saúde articulam as relações entre teoria e prática para transformar a realidade e, ao mesmo tempo, se transformar.

O propósito deste dossiê é, portanto, considerar a partir de quais espaços e formas de narrativas – segundo as idades da vida, as formas de vulnerabilidade – os saberes experienciais encontram usos educacionais, políticos, éticos e coletivos.

Referências

- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: Vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
<https://doi.org/10.7202/000123ar>
- Barbier, J.-M. (Dir.). (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.

- Breton, H. (2023). L'accompagnement en formation d'adultes: Un paradigme. *Carrefours de l'éducation*, 56(2), 93-114. <https://doi.org/10.3917/cdle.056.0093>
- Breton, H. (2025). Savoirs expérientiels en santé: Revue systématique de littérature. *Santé publique*, 37(3), 241-251. <https://doi.org/10.3917/spub.255.0241>
- Breton, H., & Halloy, A. (2025). Lieux et modes d'existence du savoir expérientiel: Savoirs incorporés, savoirs situés. *Intellectica*, 82(1), 7-17.
- Borkman, T. (1976). Experiential knowledge: A new concept for the analysis of self-help groups. *Social Service Review*, 50(3), 445-456. <https://doi.org/10.1086/643401>
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 525-535. <https://www.scielo.br/j/prc/a/8z4tybyPwGwyfgfsVBQMXgH/abstract/?lang=pt>
- Cavaco, C. (2013). Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience: Les résultats (in)attendus. *Questions Vives*, 10(20), 79-93. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1383>
- Charon, R. (2001). Narrative medicine: A model for empathy, reflection, profession, and trust. *The Journal of the American Medical Association – JAMA*, 286(15), 1897- 1902. <http://dx.doi.org/10.1001/jama.286.15.1897>
- Commission of the European Communities. (2000). *Commission Staff Working Paper: A memorandum on lifelong learning* [Working Paper]. Commission of the European Communities.
- Courtois, B., & Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. La Documentation Française.
- Defert, D. (1989). Le malade transformateur. *Sida* 89, (5), 14-17. <https://www.journaldusida.org/ressources/8/jds-n005supp---06-1989.pdf>
- Dominicé, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés* (É. Dupau & M. Kerhoas, Trads.). Agone.
- Illich, I. (1980). *Une société sans école*. Seuil.
- Jodelet, D. (2013). La place des représentations sociales dans l'éducation thérapeutique. *Éducation permanente*, (195), 37-46. <https://www.utep-besancon.fr/content/uploads/2021/12/La-place-des-representations-sociales-dans-LET.pdf>
- Josso, M.-C. (2010). *Experiências de vida em formação*. Paulus; EdUFRN.
- Legroux, J. (2008). *De l'information à la connaissance* (2^a ed.). L'Harmattan.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Paulus; EdUFRN. (Obra original publicada em 1988).
- Passeggi, M. C. (2010). Memorial de formação. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Orgs.), *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente* (pp. 1-3). UFMG.
- Passeggi, M. C. (2019). Mémoial universitaire et de formation. In C. Delory-Momberber (Dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 361-364). Érès.
- Passeggi, M. C., & Dahlet, V. B. (2024). *Mémoial universitaire et de formation au Brésil: Une culture narrative dans l'enseignement supérieur brésilien*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2010). L'accompagnement: Un enjeu sociopolitique pour les territoires et les politiques éducatives? *Cahiers de l'action*, 30(4), 25-33. <https://doi.org/10.3917/cact.030.0025>
- Pavlova, M., & Singh, M. (Éds.). (2022). *Recognizing green skills through non-formal learning: A comparative study in Asia*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2072-1>
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial (M. T. Van Acker & H. C. Chamlian, Trads.). *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>

- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2012). *As histórias de vida* (C. G. Braga & M. da C. Passeggi, Trans.). Edipucrs, Edufrn. (Obra original publicada em 2005).
- Pineau, G., & Marie-Michèle. (2012). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Téraèdre. (Obra original publicada em 1983).
- Pineau, G., & Puig-Calvó, P. (2019). Histoire de vie avec l'alternance: La voie de recherche-formation en deux temps trois mouvements et le master Formation et développement durable au Brésil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, Artigo e7279. <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/7279>
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15278-3>

Como citar este texto

- Breton, H., & Passeggi, M. C. (2025). Apresentação – Saberes experienciais sob o prisma das narrativas de si em educação e saúde. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Apresentação e12455. <https://doi.org/10.1590/1980531412455>



Este é um texto de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.