

# RETRATOS SOCIOLÓGICOS E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS COMO METODOLOGIAS DE PESQUISA E ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

■ LUCIANA MASSI

 <https://orcid.org/0000-0001-8761-3181>

■ ALBERTO VILLANI

 <https://orcid.org/0000-0003-2760-240X>

Universidade de São Paulo

## RESUMO

As Narrativas (Auto)Biográficas (NAB) são importantes referências na educação, sendo adotadas como método de ensino e pesquisa sobre a formação de professores. Os Retratos Sociológicos (RS) são uma metodologia e teoria sociológica, ancorada na subjetividade dos agentes e no conceito de disposições. Este artigo defende as NAB e os RS como metodologias complementares de ensino e pesquisa na formação de professores. Para construir essa argumentação, discutimos sete semelhanças entre os métodos envolvendo suas premissas, metodologias e enfoques e ilustramos essa complementação com um exemplo empírico. Ancorado em uma sociologia disposicionalista, entendemos os RS representam a teoria da formação do adulto que faltava às NAB. É possível organizar e apresentar as histórias de professores através do conceito de disposição dos RS e dos momentos charneira das NAB, promovendo reflexões na formação sobre sua própria história a partir da história do outro, bem como reconhecer as idiosincrasias da profissão.

**Palavras-chave:** retratos sociológicos, narrativas (auto)biográficas, formação de professores.

## ABSTRACT

### SOCIOLOGICAL PORTRAITS AND (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVE AS RESEARCH AND TEACHING METHODOLOGIES IN TEACHER EDUCATION

The (Auto) Biographical Narratives (ABN) are important references in education, being adopted as a method of teaching and research on teacher education. Sociological Portraits (SR) are a sociological methodology and theory, anchored in the subjectivity of agents and

in the concept of dispositions. This article defends ABN and SR as complementary teaching and research methodologies in teacher education. To build this argument, we discussed seven similarities between the methods involving their premises, methodologies and approaches and illustrated this complementation with an empirical example. Anchored in a dispositionalist sociology, we understand SR represent the theory of adult education that was lacking in ABN. It is possible to organize and present the stories of teachers through the concept of the disposition of the SR and the hinge moments of the ABN, promoting reflections on the development of their own history based on the history of the other, as well as recognizing the idiosyncrasies of the profession.

**Keywords:** sociological portraits, (auto)biographical narratives, teacher education.

## RESUMEN **RETRATOS SOCIOLÓGICOS Y NARRATIVOS (AUTO) BIOGRÁFICAS COMO METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Las Narrativas (Auto) Biográficas (NAB) son referentes importantes en educación, siendo adoptados como método de enseñanza e investigación en la formación del profesorado. Los Retratos Sociológicos (RS) son una metodología y teoría sociológica, anclada en la subjetividad de los agentes y el concepto de disposiciones. Este artículo defiende las NAB y los RS como metodologías complementarias de enseñanza e investigación en la formación del profesorado. Para construir este argumento, discutimos siete similitudes entre los métodos que involucran sus premisas, metodologías y enfoques e ilustramos esta complementación con un ejemplo empírico. Anclado en una sociología disposicionalista, entendemos que RS representa la teoría de la educación de adultos que faltaba en NAB. Es posible organizar y presentar las historias de los docentes a través del concepto de disposición de la RS y los momentos bisagras de la NAB, promoviendo reflexiones sobre la formación de su propia historia a partir de la historia del otro, así como reconociendo las idiosincrasias de la profesión.

**Palabras clave:** retratos sociológicos, narrativas (auto) biográficas, formación del profesorado.

## Introdução

Parece haver consenso nas ciências sociais e humanas de que na primeira metade do século XX houve uma tentativa de mudança de paradigma quanto às metodologias de pesquisa. O ponto fundamental foi de que as pesquisas que utilizavam os mesmos procedimentos dos trabalhos em Física ou em Biologia não eram suficientes para dar conta da complexidade dos eventos relacionados com as dinâmicas da sociedade. Assim, na antropologia, Malinowsky (1976), nos anos 20, começou a estudar e interpretar as culturas de povos nativos com as categorias elaboradas a partir do ponto de vista deles, criando uma etnografia que não precisava obedecer às teorias elaboradas no século anterior. No campo da sociologia, também os anos 20 e 30 os pesquisadores da Escola de Chicago introduziram os métodos biográficos como uma alternativa à sociologia positivista, sendo que essa tendência foi inicialmente abandonada e depois retomada por causa do investimento dos sociólogos americanos nos dados empíricos corroborados pelas estatísticas. No campo da historiografia, uma revista francesa importante (*Annales d'Histoire Économique et Sociale*) a partir dos anos 1930 privilegiava trabalhos com uma nova perspectiva: não somente fatos, mas também problemas; não somente história política, mas também história de todas as atividades humanas; não somente os grandes eventos, mas também os do dia a dia.

As mudanças que delineamos caracterizam o nascimento das metodologias qualitativas cujo objetivo principal seria ter acesso também à subjetividade e ao mundo do significado, ultrapassando a mera objetividade dos eventos humanos.

Dentre as várias técnicas para a obtenção e elaboração de dados as Narrativas (Auto) Biográficas (NAB) tiveram um grande impulso,

principalmente por sua multiplicidade de uso nas várias áreas. Além de poder oferecer o suporte para caracterizar trajetórias de vida ou de atuação profissional, elas podiam também ser utilizadas como “exemplos”, “casos”, ou “ilustrações”, no âmbito de um quadro interpretativo de maior abstração.

O campo da educação demorou bastante para incorporar essas novidades e somente na década de 1950 começaram a aparecer pesquisas com este novo enfoque. Entre elas as NAB tornaram-se particularmente apreciadas, principalmente por poderem ser associadas com uma multiplicidade de referências teóricas e de modalidades de pesquisa. Por exemplo, Barbisan e Megid (2018), apontam 31 diferentes terminologias e epistemologias associadas às NAB no campo pedagógico agrupadas na pesquisa como cartas, abordagem biográfica, entrevista narrativa, etnobiografia, história de vida, história oral, memorial de formação, constelação narrativa, memórias, narrativas reflexivas, novela de formação, portfólio, entre outras.

Nosso interesse nas NAB tem como motivação o fato de que desde a década de 80 elas têm sido adotadas como metodologias de pesquisa na formação de professores. Elas surgiram ancoradas em um movimento de valorização da pessoa do professor e se sustentaram ampliando sua atuação como recurso e intervenção na formação de professores, estando presentes em diversos cursos de licenciatura e de formação continuada.

Apesar de amplamente adotadas nas pesquisas, as NAB enfrentaram desafios, pois as características que as tornaram bastante flexíveis para lidar com contextos diferentes, foram também apontados como indícios de ambiguidades. Em particular, foram apontados como elementos a serem aprimorados: a falta

de uma teoria da formação do adulto, a pouca clareza sobre a metodologia e as implicações das narrativas de grupos, a divergência quanto à sua abrangência e potencialidade nas pesquisas em educação e a grande diversidade de métodos e de fontes (Bueno, 2002; Bueno, 2005; Bueno et al., 2006; Catani, 2010).

Outra metodologia, também relacionada com as biografias, porém com uma orientação sociológica, foi a da produção de Retratos Sociológicos (RS), propostos como técnica de coleta e análise de dados na sociologia. Recentemente, os RS foram utilizados também no campo da educação e, em particular, nas pesquisas sobre desenvolvimento profissional e formação de professores, orientadas pela teoria de Bernard Lahire (Massi, 2018). Os RS são biografias sociológicas, ou seja, biografias distintas das literárias ou jornalísticas, que são construídas visando evidenciar a fabricação social do indivíduo (Junqueira, 2017). Eles representam um método de coleta e análise de dados, que pretende dar conta das influências institucionais, sociais e individuais presentes nas trajetórias pesquisadas.

Essas características nos levam a indagar sobre as possíveis relações entre as duas metodologias, NAB e RS, respeitando suas especificidades. Neste artigo, prevalentemente teórico, apresentamos pontos de convergência e distanciamento entre os métodos, esperando apontar aos pesquisadores em educação a potencialidade das contribuições de cada um. Nesse sentido, apresentamos brevemente uma introdução sobre as NAB e sobre os RS, que podem ser aprofundadas pelo leitor através das referências indicadas, e passamos a comparar as duas propostas através de suas semelhanças e complementariedades, inclusive utilizando exemplos encontrados na literatura. Por fim, discutiremos suas implicações para a pesquisa e o ensino em formação de professores.

## Breve introdução sobre as narrativas (auto)biográfica

Segundo Pineau (2006), os anos 80 representaram a eclosão de nova corrente de pesquisa -ação-formação existencial através das primeiras utilizações sistemáticas do método autobiográfico, para explorar os processos de auto formação na vida cotidiana. Para o autor, essa corrente, totalmente contrária à construção de um saber objetivo sem sujeito, se firmou tanto nos setores profissionais e faixas etárias como nas ciências humanas e sociais, “apesar do diktat dos feudos científicos que, à época, a taxavam de ilusão biográfica” (Pineau, 2006, p.333). De fato, os autores das autobiografias queriam falar deles mesmos e escrever sobre suas vidas para buscar sentido nelas. Ou seja, a intuição de Foucault (1984, p. 15 apud Pineau, 2006) de que “o trabalho de pensar sua própria história poderia livrar a mente do que ela pensa silenciosamente permitindo pensar sua vida de outro modo”, foi mais frutífera do que a opinião dominante nos meios científicos. O trabalho de Pineau e Michèle (1983), *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, marcou a eclosão da corrente das histórias de vida em formação, porque foi acompanhado, no mesmo ano, pela formação de uma rede a partir do primeiro simpósio internacional da linha de pesquisa em educação permanente.

O primeiro círculo de pioneiros constituiu-se com Pierre Dominicé e Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França; e Gaston Pineau, da Universidade de Montreal. Antônio Nóvoa da Universidade de Lisboa também estava lá, assim como Matthias Finger. Em 1988, estes publicaram *O método (auto)biográfico e a formação*. (Pineau, 2006, p. 331)

O impacto continuou no ano seguinte (1984) com o número especial de uma revis-

ta francesa sobre histórias de vida que serviu para preparar um colóquio internacional sobre o mesmo tema na França em 1986. Os trabalhos apresentados tratavam de muitas histórias de vida sobre formação de formadores de adultos, formação de educadores, orientação profissional, empresas, gerência e desenvolvimento de espaços coletivos, evolução dos saberes profissionais. As apresentações também envolviam diferentes atores sociais como jovens, velhos e excluídos sociais: estava sendo realizada uma mudança paradigmática histórica, na qual novos interlocutores buscavam tratar seus problemas vitais de orientação, de formação profissional e também existencial.

O domínio da língua francesa nos trabalhos dessa linha de pesquisa teve como efeito atrasar a participação dos pesquisadores dos países de língua portuguesa. Antes de Nóvoa e Finger publicarem seu trabalho em 1988, as abordagens biográficas eram pouco conhecidas em Portugal e a sua utilização na formação de professores não tinha qualquer significado. No entanto, a situação mudou bastante, pois houve um grande impacto a partir da divulgação do método autobiográfico na língua portuguesa: assim, a situação estava completamente diferente na época da publicação de “*Vidas de professores*” de Nóvoa (1992), na qual ele agrupou nove tipos de estudos sobre NAB a partir do cruzamento de três objetivos, relacionados com a investigação, a formação e a investigação-formação, e de três dimensões, da pessoa do professor, das práticas do professor e da profissão de professor.

Por causa do atraso nos trabalhos de língua portuguesa, durante a década de 1980, não houve autores brasileiros participando desta rede e desta linha de pesquisa. Somente encontramos alguns poucos trabalhos utilizados para complementar as fontes de dados sobre temas educacionais como fracasso escolar, relação professor-aluno, alfabetização e leitura.

Para Pineau (2006) nos anos de 1990, ocorreu um desenvolvimento com um impacto além do campo da pesquisa, envolvendo a criação de fundações e associações com perspectivas também terapêuticas. Isso criou uma sinergia entre elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais.

Sempre em Pineau, encontramos que a primeira instituição foi a *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF)*, criada para sair de uma cultura fechada do núcleo inicial e abrir-se para uma comunicação entre as gerações. O primeiro produto coletivo foi elaborar os regulamentos internos, inclusive com uma carta de princípios que definia o objetivo da Associação e as relações dos formadores e pesquisadores com aqueles que desejavam fazer sua história de vida (de si, de um indivíduo, de um coletivo, de um grupo específico). As produções coletivas marcaram esse projeto e, em particular, Colóquios Internacionais importantes contribuíram para o desenvolvimento desse campo.

Também no Brasil, na década de 1990, os trabalhos com histórias de vida aumentaram enormemente, apesar de utilizados muito mais para o desenvolvimento de um largo espectro de pesquisas e muito timidamente como instrumentos de formação. No entanto,

evidenciou-se que a intensificação de tais metodologias contribuiu para renovar as pesquisas sobre os professores, ao mesmo tempo em que fez aflorar o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram, por exemplo, nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes. (Bueno et al. 2006, p. 385)

Ainda em Pineau (2006), encontramos que no início do século XXI houve uma nova ampliação dos participantes dessa linha de pesquisa-formação, caracterizada por três grupos. O primeiro, constituído pelo núcleo dos *iniciadores* dos anos de 1980 (por exemplo Domini-

cê, Josso e Pineau) que começaram a ser traduzidos, conectando-os com o que apareceu nos outros países em inglês, alemão, italiano, espanhol e português. Entretanto esses pioneiros começaram a se aposentar colocando o problema de continuidade deles e do movimento. O segundo grupo, é composto pelos *contribuidores*, os inúmeros pesquisadores que, utilizaram as histórias de vida em formação, pesquisa ou intervenção, para sua difusão e também para o seu desenvolvimento metodológico, ético e epistemológico. Trata-se particularmente dos autores de memórias, teses e trabalhos coletivos. No caso do Brasil as pós-graduações deram uma grande contribuição nesse campo a partir do final da década de 1990. Entre estes dois grupos há um conjunto restrito do terceiro grupo, os *criadores*, que procuram sintetizar e recriar a intuição dos iniciadores e o aporte dos contribuidores de forma autônoma e original.

Como resultado desta expansão houve um aprofundamento diferenciando a *biografia* (escrita da vida de alguém baseada em relato oral ou documentos), da *autobiografia* (escrita da própria vida) e do *relato de vida* (a narrativa viva). Também houve quem diferenciou os *materiais biográficos primários*, como narrativas ou relatos colhidos por um pesquisador, e *materiais biográficos secundários*, como diários, correspondências, fotografias e documentos. De modo análogo, Cunha (1997) diferenciou as pesquisas que usam a narrativa, *como instrumento de coleta de dados*, para ser utilizado num processo de explicação e narrativas usadas no ensino, *como instrumento de formação, reconhecimento e reflexão* do sujeito sobre si mesmo para (re)conhecer-se como profissional educador.

Uma maneira semelhante de diferenciar o desenvolvimento dos trabalhos nessa área foi apresentada por Josso (1999). Para ela, as pesquisas em educação adotaram as histórias de

vida de duas formas principais: as histórias de vida como *projetos de conhecimento*, em que *busca-se uma compreensão biográfica sobre os projetos de formação através de um procedimento de pesquisa-formação*, e as histórias de vida *a serviço do desenvolvimento de projetos de extensão, profissional, de transformação de práticas, etc.*

Ao apontar essa diferença, pretendo destacar que as “histórias de vida”, colocadas a serviço de projetos, são necessariamente adaptadas e restritas ao foco imposto pelo projeto no qual se inserem. Ao passo que as histórias de vida no sentido pleno do termo, para os membros de nossa rede, abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, por tanto, em sua dinâmica global (Josso, 1999 p.19).

Uma contribuição significativa para o entendimento das características desta metodologia de pesquisa veio de Josso (2004) ao focalizar de várias formas os ‘momentos charneira’, que se tornaram um guia na análise das trajetórias de vida ou profissionais.

Momentos ou acontecimentos-charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado [...] para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida. (Josso, 2004 p.90).

Este instrumento teórico contribuiu para a divulgação das narrativas, tornando-se um elemento fundamental para interrogar os sujeitos sobre as mudanças

[...]o sujeito escolheu - sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas in-

terações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evita-la ou repetir-se na mudança. (Josso, 2010, p. 70).

Nessa perspectiva de formar-se a partir do confronto consigo mesmo nos *momentos charneira*, podemos interpretar as histórias de vida de professores de Nóvoa (1992), nas quais o trabalho reflexivo sobre os percursos da vida era essencial para que se realizasse esse processo formativo individual, que envolve que a pessoa caminhe a partir da experiência vivida.

Recentemente, houve um aprofundamento das pesquisas brasileiras sobre NAB, inclusive graças aos *Congressos Internacionais de Pesquisa Autobiográfica*, iniciados em 2004, e a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, fundada em 2016. Por exemplo, Da Costa (2016, p. 75) analisa alguns “efeitos colaterais” provocados por entrevistas de natureza autobiográfica, que ela chama de ‘auto-hermenêutica:

Trata-se de um tipo de processo reflexivo no qual o entrevistado elabora conteúdos que o levam a analisar sua trajetória, em uma dupla perspectiva: subjetivando as experiências que seleciona para relatar e objetivando a si próprio como sujeito socio-histórico.

Delory-Momberger (2016) procurou discutir as duas questões: *Qual o saber que a pesquisa biográfica busca? Como a pesquisa biográfica constrói este saber?* Para responder à primeira questão a autora focaliza a especificidade e a centralidade do fato biográfico nos processos de individuação e de socialização. Para ela, na consciência individual os fatos sociais determinam as situações, as interações, as trajetórias e fazem com que a vida de um indivíduo seja atravessada completamente pelo social. A lógica das experiências acumuladas determina a forma própria do sentimento de si próprio e de sua existência.

A segunda questão explora os modos de construção de um saber do biográfico que, de

um lado é um saber *do singular*, pois encontra sua fonte em particular nas narrações individuais, e, de outra parte, é fruto de uma *pesquisa colaborativa*, na qual estão engajados pesquisadores e pessoas com as quais eles “pesquisam”.

Em resumo, podemos dizer que as NAB têm contribuído significativamente para produzir um novo olhar e novos conhecimentos sobre os professores, partindo de suas histórias de vida e produzindo consensos sobre aspectos antes negligenciados nas pesquisas sobre formação de professores como a influência da trajetória escolar na formação do imaginário e escolha da profissão docente. Também evidenciou que a formação de professores tem início muito antes da entrada nos cursos de licenciatura, que as trajetórias profissionais e momentos da vida dos professores podem ser analisadas e entendidas a partir de ciclos de vida-formação-atuação e que as trajetórias de mulheres professoras apresentam particularidades que merecem ser compreendidas com mais cuidado.

Vamos agora apresentar uma breve introdução sobre os RS, focalizando suas características e suas modalidades de operacionalização. Desta forma poderemos comparar os dois tipos de pesquisa na busca de possíveis *complementações e pontos de aproximação*, que merecem ser discutidos pelas possibilidades de mobilizar novos estudos principalmente na formação de professores.

## Breve introdução sobre os Retratos Sociológicos

Bernard Lahire tornou-se popular no Brasil desde a publicação do seu livro que investigava as razões e os contextos que poderiam explicar o eventual sucesso escolar de estudantes oriundos de meios populares (Lahire, 1997). Sucessivamente tem desenvolvido esta



linha de pesquisa focalizando não apenas os comportamentos majoritários, como era usual na sociologia, mas também as dissonâncias minoritárias, ou seja, os eventos fora da curva principal. Esse movimento tinha como objetivo produzir um prolongamento crítico da teoria sociológica de Bourdieu em uma nova escala: o indivíduo. Sua sociologia em escala individual parte de noções bourdianas como *habitus* e campo, porém problematiza o entendimento corrente delas e critica seu uso em situações e contextos inconsistentes com os pressupostos de Bourdieu: por exemplo, nega a existência de um campo familiar ou de um *habitus* profissional associado a contextos que não se organizam na forma de campos (Lahire, 2008)<sup>1</sup>.

Sem abandonar a perspectiva da classe social, fundamental na teoria bourdiana, Lahire (2004, 2015, 2019) tenta compreender o social incorporado no indivíduo através da socialização. Ou seja, não parte de análises macrosociológicas para compreender as trajetórias singulares, mas entende que cada trajetória analisada a partir do conceito de disposições revela como se deu a incorporação particular do social por parte desse indivíduo. A noção de disposição é fundamental em sua perspectiva pois se mostra mais atomística e flexível que o *habitus*. Bourdieu (1983) entende o *habitus* como uma incorporação do social através de estruturas estruturantes que representam *comportamentos, práticas e percepções de classe*, sendo possível reconhecer diferentes *habitus* para cada classe social em função de práticas sociais ou campos específicos, por exemplo o gosto para arte, culinária e decoração de diferentes classes sociais, estudados em *A distinção: crítica social do julgamento* (BOURDIEU, 2007).

Para Lahire (2004), ao contrário do *habitus*, as *disposições* não se organizam e homogeni-

zam em torno da classe social, nem tendem a se manifestar em diferentes esferas de socialização, podendo inclusive manifestar dicotomia disposicional, ou seja, tendência contrária ou opostas, como também identificamos (Massi; Lima Junior; Barolli, 2018). Em síntese, as disposições são mecanismos de ação que indicam uma incorporação de práticas, comportamentos e percepções através de um longo processo de socialização e tendem a se manifestar nas práticas atuais e futuras dos sujeitos (Lahire, 2004). Por sua vez, os *Retratos Sociológicos* (RS) foram a metodologia proposta por Lahire para analisar e interpretar teoricamente a trajetória dos sujeitos em termos de disposições.

Lahire (2004) apresenta uma série de recomendações sobre seu método de coleta, análise e produção dos RS: o entrevistador deve ser relativamente próximo do entrevistado, algo como relações de conhecidos; devem ser conduzidas várias longas entrevistas divididas em seções sobre diferentes esferas de socialização dos atores (família, escola, profissão, relações de amizade e matrimoniais, práticas culturais, esportivas e políticas); a condução da entrevista deve ser semelhante a uma conversa confortável para o ator e atenta para o entrevistador não confiar imediatamente em tudo que é relatado (visando testar, durante as entrevistas, eventuais hipóteses de disposições que forem sendo construídas)<sup>2</sup>; por fim, após as entrevistas, realiza-se a transcrição cuidadosa dos principais fatos da vida do sujeito; em particular aqueles que tem relação com suas disposições são escritos na forma de histórias de vida em terceira pessoa. O RS envolverá essa narrativa e as disposições identificadas no ator.

2 Lembrando que geralmente as disposições não são conscientes e os atores dificilmente as “entregariam” diretamente ao entrevistador; assim afirmações como “sou muito organizado” nem sempre refletem uma disposição organizadora, que implica na tendência a organizar ações, ideias ou comportamentos em diferentes campos, quando o contexto o permitir.

1 Não nos deteremos nessa discussão que pode ser claramente compreendida em Lahire (2008).



Lahire (2004) apresenta essa metodologia como forma de testar sua perspectiva disposicionalista, portanto investiga diferentes esferas de socialização sem um enfoque específico; outra possibilidade, proposta por Antonio Firmino Costa e João Teixeira Lopes (2008), é produzir RS focados em questões e objetos de pesquisa particulares, que direcionam o foco do pesquisador para algumas esferas de socialização embora as outras também sejam brevemente invocadas. No Brasil, Véran e Vanberghe (2016) destacam o uso intensivo desta técnica na sociologia em pesquisas sobre a desigualdade, estrutura de classe e mobilidade, principalmente nos estudos coordenados por Jessé Souza.

Trabalhando com essa metodologia há muitos anos, construímos um dispositivo analítico, totalmente ancorado na proposta de Lahire (2004), que nos ajuda a identificar as disposições após construir as histórias de vida dos sujeitos (Massi; Lima Junior; Barolli, 2018).

Passamos a detalhar essa apresentação lembrando que a identificação da disposição não decorre de um processo linear. Inicialmente apresentamos a *descrição da disposição*, que se apoia em diferentes recursos: desde a definição dicionarizada da palavra até a recuperação de disposições semelhantes presentes em outros atores analisados com o mesmo referencial analítico, envolvendo uma dimensão geral e a forma de manifestação observada naquele ator em particular. Em seguida, identificamos a *gênese da disposição*, ou seja, o momento ou contexto de vida em que essa disposição começou a ser estimulada ou adquiriu um valor particular para o ator. Nem sempre é possível identificar claramente a gênese, mas a hipótese de que as primeiras socializações (família e escola) costumam ser disparadoras de disposições ou a atenção a práticas repetitivas em diferentes contextos é um indicador

que nos ajuda nesse processo. Posteriormente, apresentamos uma *série de comportamentos, atitudes e práticas coerentes e as experiências relativamente semelhantes*. Embora próximos, esses dois itens se referem, respectivamente, às práticas particulares do ator que foram observadas ao longo da trajetória de forma repetida ou articulada; e às experiências socializadoras que podem ter desencadeado esses comportamentos, mas que lhe são externas – portanto focam no sujeito ou no contexto. Analisamos também a *transferibilidade de contextos* visando reconhecer se a disposição se manifesta em um contexto socializador específico – família, escola, trabalho – ou se está presente em diferentes esferas de socialização do indivíduo. Temos como hipótese que as disposições mais fortes se manifestam em diferentes contextos, mas esse não é um critério para diferenciar uma disposição de um simples hábito. Por fim, verificamos se ocorre algum tipo de *inibição da disposição*, que pode ser diacrônica ou sincrônica. Ou seja, algumas disposições se manifestam apenas em alguns momentos da vida sendo inibidas posteriormente ou apenas em alguns contextos de socialização.

Outros pesquisadores exploraram essa metodologia de forma mais diversa e criativa. Amândio, Abrantes e Lopes (2016) produziram “relatos do interior”, ou seja, uma espécie de adaptação dos RS para novos formatos que funcionam como “uma ferramenta para o reencontro do sociólogo com os seus sujeitos de estudo” ancorada na epistemologia da sociologia do ator plural de Lahire. Articulando sociologia, literatura e leitura, os “relatos do interior” propostos pelos autores emergem como um prolongamento dos RS, permitindo a edição literária da ação dos indivíduos e de seus percursos despidos do jargão sociológico apresentados sempre em primeira pessoa. A produção dos relatos deriva de diversas fontes como entrevistas, narrativas, gravações

em vídeo cujas falas e imagens compõem o relato, diários de campo, entrevistas em grupo e até a apresentação de parte de um relato na forma de poesia. Essa nova proposta, derivada dos RS, evidencia ainda mais a sua aproximação com as NAB, pois o texto se confunde com uma narrativa diretamente produzida pelo sujeito.

Trabalhamos com os RS há mais de dez anos, sendo que nesse período produzimos cerca de 50 RS, principalmente, de professores de ciências. Para ilustrar esse trabalho e seu produto, em geral conduzimos entrevistas de, no mínimo, três horas divididas em duas sessões – dependendo do contexto já trabalhamos com seis sessões e um total de 12 horas de entrevista – esse resultado é transcrito, resultando em uma média de 80 páginas, que são organizadas na forma de um retrato de dez a 12 páginas; ao final do retrato apresentamos as hipóteses das disposições dos sujeitos recuperando e complementando dados dos RS, o que ocupa em média quatro páginas. Essa parte final é composta de seis itens que se relacionam diretamente, portanto envolvem um trabalho de ida e vinda na trajetória bem como na apresentação da disposição. Esse conjunto nos permite reconhecer a potencialidade desse referencial teórico-metodológico para captar a singularidade dos processos de incorporação individual dos condicionantes sociais. O enfoque nos processos formativos desses professores nos levou a produzir RS direcionados para esse contexto, o que não impediu que todos os outros contextos relacionados também emergissem nas entrevistas, permitindo identificar a variação diacrônica e sincrônica das disposições. Concordando com Lahire (2004) percebemos uma ampla variação do patrimônio de disposições mesmo que esses atores pertencessem a classes sociais semelhantes – principalmente classe média baixa e camada popular – e ti-

vessem vivenciado um contexto socializador universitário e profissional muito próximo. Essa homogeneidade de condicionantes sociais nos levou a perceber com a teoria disposicionalista modos muito distintos de vivenciá-los. Portanto, destacamos que essa teoria não comporta tentativas de generalizações. Em uma obra coletiva que organizamos, com diferentes pesquisadores produzindo RS de sujeitos pertencentes a um mesmo contexto formativo, ao listar as disposições encontradas percebemos que elas se articulavam de

alguma forma à escolha pela profissão e atuação do professor quanto à relação com o outro (coletividade, comunitarista, humanitarismo, renúncia de si, individualismo, ao reconhecimento), à relação com as regras (hipocorreção, hipercorreção, rigorismo, à submissão e ascetismo) e à relação com o conhecimento e a cultura (busca pelo conhecimento, ambição escolar, autodidatismo, à boa vontade cultural). (Massi, 2019, p. 406)

O mesmo tipo de regularidade temática foi identificada por Abrantes (2013) ao produzir 53 biografias de trabalhadores que se candidataram a um programa de educação de jovens e adultos sob uma perspectiva sociológica e disposicionalista e reconhecer padrões nos modos como essas vidas se organizaram, como a primazia da família, a centralidade do trabalho, as estratégias de adaptação ao mundo moderno, etc.; ou ao produzir análises disposicionais de três revolucionários da América Latina, Símon Bolívar, Benito Juárez e Che Guevara e identificar algumas aproximações (Abrantes, 2012).

Após esta introdução geral às NAB e aos RS, acreditamos ser possível apontar aproximações e semelhanças entre eles, inclusive explorando novas informações sobre ambas perspectivas visando sustentar nossa comparação. A maior parte das análises terá como base as observações encontradas em Belmira Bueno (2002) e na vasta bibliografia de Lahire.

## Aproximações entre Narrativas (Auto)Biográficas e Retratos Sociológicos

A primeira semelhança entre os métodos diz respeito ao fato de que ambos mantêm um foco no indivíduo e buscam produzir interpretações sobre o vivido por esses sujeitos, sem pretensões de generalização. Ou seja, tanto os RS como as NAB são formas de articulação entre indivíduo e sociedade.

Segundo Bueno (2002, p. 17) “o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social”. A sociologia disposicionalista tem como objetivo captar a incorporação do social pelo indivíduo, considerando que isso ocorre de forma particular e não homogênea ou diretamente transponível como suposto por Bourdieu. Lahire (2004, p. X, XI) adota a “metáfora do social em estado dobrado” em que

[...] o indivíduo não é redutível a seu protestantismo, ao seu pertencimento de classe, ao seu nível cultural ou a seu sexo. É definido pelo conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades passados e presentes.

Portanto, tanto a NAB quanto os RS partem do pressuposto de que existe uma relação entre sujeito e sociedade que será capturada pela metodologia, articulando os dois de forma particular através de sua história.

A segunda semelhança é que a ambos os métodos consideram a presença de uma alta carga de subjetividade. Segundo Bueno (2002, p. 17) as biografias são subjetivas em vários níveis:

[...] primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser “um sujeito-objeto que se

observa e se reencontra”; se orais, das interações entre o observador e o observado.

Os mesmos aspectos são reconhecidos na produção dos RS e justificam todos os cuidados que devem ser tomados pelo pesquisador. Segundo Bueno (2002, p. 17), a decorrência dessa subjetividade não é uma menor cientificidade, pois as NAB não devem se enquadrar nos “cânones tradicionais das ciências sociais”. Por outro lado, essa característica contribui para evitar interpretações equivocadas que tomam as biografias como exemplos ou ilustrações de um quadro teórico mais amplo que recorreria a outra epistemologia (Bueno, 2002, p. 18): “Ape-lar para a representatividade da biografia significa negar o caráter histórico do método [...] e o pressuposto da subjetividade nele contido”.

Embora fortemente ancorado no trabalho empírico que busca analisar objetivamente as disposições dos sujeitos, percebemos nas análises a diversidade de experiências que também não permitem generalizações ou representações. Inicialmente, os trabalhos de Lahire pretendiam dar conta das exceções deixadas por Bourdieu, como a pesquisa sobre trajetórias de sucesso escolar em famílias de classes populares (Lahire, 2012b); porém posteriormente, o foco nas disposições e nos RS mudou a escala de sua sociologia que perdeu uma relação mais direta com as macroestruturas sociais, no sentido de verificar como o social produz comportamentos, apetências e disposições, para se concentrar em como ele se manifesta na história individual do sujeito. Isso muitas vezes implica em não reconhecer como importantes aspectos macro como o pertencimento de classe, gênero ou profissão. As NAB partem desse mesmo pressuposto e buscam nessa relação entre o social e o individual sua objetividade científica, uma vez que devem procurar a “razão dialética capaz de compreender a práxis recíproca e sintética que governa a interação entre indivíduo e sistema social”

(Ferraroti, 1983, p. 72). Temos clareza que, assim como a NAB, o RS não pretende ser representativo ou ilustrativo, embora esse último tenha uma teoria sociológica disposicionalista que orienta sua interpretação e construção pelo analista. Um dos principais motivos que justifica essa interpretação é a ideia de que não existe determinismo na incorporação do social:

A relação entre a história social e a história individual não é, todavia, vista por ele como linear e nem constitui um determinismo mecânico, uma vez que o indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que manifestam a sua subjetividade. (Bueno, 2002, p. 19).

A aposta de Lahire (2003, 2004) nessa diversidade é que o leva a questionar a teoria bourdiana, que partia de um pressuposto de que o pertencimento de classe, principalmente, geraria *habitus* com um princípio unificador das práticas e que os comportamentos observados em um contexto social, escolar por exemplo, seriam transponíveis para outro, como o familiar.

Terceiro ponto de aproximação dos RS e NAB é o papel das primeiras socializações nas histórias de vida dos sujeitos. Segundo Lahire (2015) as socializações primárias, como a família costumam ser diferenciadas na sociologia das socializações secundárias, como a escola. A relação socioafetiva com o adulto influencia na incorporação do mundo pela criança e justifica a importância da família como primeira experiência socializadora (Lahire, 2015). Isso não implica que não existam outros contextos que influenciem a família e que a socialização seja totalmente dependente dela, mas ajuda a reconhecer contextos que tendem a gerar disposições. No mesmo sentido, Ferraroti (1983) defende a primazia da família, dos grupos de vizinhança e da escola como mediadores fundamentais entre o indivíduo e a sociedade.

A quarta semelhança diz respeito à fonte de dados usada para construir as NAB e os RS, uma vez que em ambos o material biográfico primário tem primazia sobre documentos. Segundo Bueno (2002), versões tradicionais das NAB deram mais importância aos materiais biográficos secundários do que os primários mas a nova perspectiva sobre esse método implica essa inversão. Da mesma forma, os RS se ancoram principalmente em entrevistas. Seria possível construir RS complementando as entrevistas com observações porém dever-se-ia estar atentos para o fato de que elas seriam obrigatoriamente focadas em um único momento e contexto, ainda que sejam conduzidas várias observações, portanto dificilmente seria possível captar a variação disposicional diacrônica e sincrônica. Uma exceção foi o RS de Franz Kafka, produzido por Lahire (2010), a partir de cartas e diários seus, de sua família e suas noivas, de suas obras e da análise realizada por outros autores sobre sua biografia e sua literatura. Nesse caso, não foi possível realizar entrevistas, mas essa ausência foi compensada por um volume muito grande de documentos, portanto entendemos que ele não rompe com a primazia da entrevista que é mais adequada para a maioria dos contextos de pesquisa que realizamos.

Ainda sobre as entrevistas, identificamos uma quinta semelhança pois tanto os RS quanto as NAB reconhecem que a interação no momento da entrevista ou da produção da narrativa para outrem influencia diretamente nos dados coletados. Segundo Bueno (2002, p. 20) “a situação interacional vivenciada, isto é, o modo mediante o qual a narrativa ou as narrativas foram produzidas, não pode ser ignorado no processo de análise”. Todos os cuidados citados anteriormente sobre a condução das entrevistas para a produção dos RS dizem respeito a esse aspecto.

Uma sexta semelhança diz respeito às biografias de grupos consideradas importantes

para os RS e as NAB. Para Bueno (2002) as biografias de grupo permitiriam examinar o campo e os processos de mediações sociais. Para Lahire (2004) também é importante pensar que os mesmos contextos socializadores podem mobilizar disposições semelhantes nos sujeitos.

As “disposições” podem ser de um único indivíduo, como aquelas de poucos indivíduos interagindo ou inter-relacionados, em situações de família, trabalho, brincadeiras, escola, público, etc., ou de uma classe ou categoria, um grupo de indivíduos que experimentaram condições de socialização parcialmente semelhantes (experiências familiares, experiências de gênero, experiências em instituições religiosas, esportivas, militares, políticas, etc.). (Lahire, 2012a, p. 48.49 – tradução nossa)

Por outro lado, as pesquisas sobre NAB apontam dificuldades sobre como fazer biografia de grupos, através de um relato coletivo ou da soma de diferentes biografias (Bueno, 2002). O trabalho que temos realizado com os RS nos permitem apontar para a fertilidade dos retratos individuais analisados em conjunto que revelam aspectos essenciais da docência, por exemplo, no sentido da mobilização de disposições a partir da relação com o outro, com o conhecimento e com as regras (Massi, 2019). Além disso, João Teixeira Lopes, importante sociólogo português que adota a perspectiva de Lahire, têm empregado entrevistas coletivas como importante instrumento complementar à entrevista individual.

Finalmente, um último aspecto de semelhança entre NAB e RS é seu caráter formativo. De um lado, as NAB têm como resultado

a tomada de consciência sobre possibilidades e desafios – pessoais e profissionais, presentes ou previstos no porvir – o que, por sua vez, gera novas tomadas de posição do sujeito, enquanto agente social. (Da Costa, 2016, p.75)

Ou seja, os entrevistados ao discorrer sobre fatos, valores, conhecimentos, experiências e

sentidos, *reconhecem e realizam* sua própria capacidade de reelaborar alguns aspectos de sua trajetória. Como consequência há uma transformação na percepção e na construção do mundo social do sujeito, organizado não mais segundo regras abstratas e formais como seria para um sociólogo, mas segundo seu ponto de vista e sua temporalidade.

Por outro lado, também o saber produzido nos RS se afasta das generalizações da sociologia para tornar-se um saber singular do sujeito a partir de uma colaboração com o pesquisador. Por isso, a tomada de consciência do sujeito do RS sobre suas escolhas mais significativas tem um efeito, em geral, impactante sobre as futuras orientações.

## Possíveis complementaridades entre Narrativas (Auto)Biográficas e Retratos Sociológicos

Nas pesquisas em educação em ciências, por exemplo, as NAB têm sido amplamente adotadas para investigar os motivos de escolha e permanência na licenciatura (SÁ, 2009); para analisar o desenvolvimento profissional docente (Freitas; Galvão, 2007) e como modelo para produção de crônicas da disciplina em que os estudantes registram seu processo de ensino-aprendizagem (Barolli et al., 2008). Porém observamos em alguns estudos, como o de Sá (2009), os limites interpretativos sobre a formação de professores pautada em NAB que se limitam a demonstrar a influência de outros professores e a falta de motivação pela carreira sem fornecer possibilidades de compreensão aprofundada desse fenômeno.

Apostamos que a teoria disposicionalista como fundamento para produção de RS forneça uma base para avançar na compreensão de aspectos destacados pelos autores que trabalham com NAB (Bueno, 2002) como: compreender o abandono do magistério; entender

as fases e períodos da carreira e as experiências de ensino e de vida profissional específica das mulheres. Esse avanço seria possível principalmente pela fundamentação teórica que sustenta os RS, mas reiteramos que embora o cuidado metodológico e o conceito de disposições seja bastante frutífero, não podemos pensar em generalizações a partir dos RS, portanto a compreensão desses aspectos almejados pelas NAB se daria em perspectiva e escala individual. Além disso, ressaltamos que as disposições dos professores nem sempre estão relacionadas diretamente com sua prática pedagógica, mas contribuem para identificar experiências socializadoras mais marcantes. Nesse sentido, atende outra demanda colocada pela literatura sobre NAB que diz respeito a reconhecer os períodos de “maior influência socializadora”. Por outro lado, também explica as dificuldades de mudança de prática e de identificar o impacto da formação inicial e continuada pois parte de uma teoria da formação do adulto que se sustenta na noção de que apenas experiências repetitivas e continuadas são incorporadas pelos sujeitos, o que contribui para entender a persistência de modelos de ensino criticados teoricamente, mas amplamente vivenciados e reiterados no contexto escolar.

Bueno (2002, p. 22) destaca como um dos desafios no trabalho com as NAB a ausência de uma teoria da formação do adulto, que diz respeito à “incapacidade de se pensar a educação dos adultos fora de uma perspectiva de ‘progresso’ ou de ‘desenvolvimento’”, pois o adulto tem “simultaneamente, uma visão retrospectiva e prospectiva”. Este é justamente o objetivo da teoria disposicionalista: reconhecer o papel que o passado incorporado têm nas ações atuais do sujeito e identificar possíveis tendências na forma de modos de agir que seriam as disposições. Além disso, entendemos que toda a teoria disposicionalista se esforça

para estudar os movimentos constitutivos dos atores, que poderiam ser entendidos como uma teoria da formação do adulto através do conceito de disposições.

Bueno (2005) adota os pressupostos bourdianos, principalmente o conceito de *habitus*, para investigar a trajetória de professoras reconhecendo o peso do capital cultural da família no seu projeto formativo e um senso prático e probabilístico subjacente às suas escolhas. Porém, como destacado por Lahire, a perspectiva sociológica bourdiana fornece poucos elementos para interpretar a incorporação individual dos condicionantes sociais. Por outro lado, reconhecemos que essa teoria macrossocial tem pouca relação com os aspectos subjetivos das NAB, principalmente com as características dos momentos charneira; por isso apostamos na perspectiva disposicionalista de Bernard Lahire.

Embora sem uma teoria da formação do adulto, as NAB ajudam a reconhecer o papel de diferentes experiências socializadoras anteriores à formação inicial do professor que se revelam fundamentais para entender sua prática (Bueno, 2002). Esse é justamente o pressuposto das disposições quando buscamos identificar sua gênese e sua presença como princípio de práticas recorrentes observadas na vida do sujeito. Portanto, entendemos que o conceito de disposições pode ajudar a identificar essas marcas de experiências que hoje constituem o professor e sua docência.

Outra possível complementariedade se refere ao fato de que as NAB são usadas na pesquisa e formação de professores, tanto inicial quanto continuada, reconhecendo o papel da subjetividade e dando voz ao professor. Se as NAB podem ser produzidas diretamente pelo sujeito, por não terem uma teoria associada, os RS precisam ser produzidos por pesquisadores; porém o processo de produção através das entrevistas se revela bastante produtivo para que o sujeito se conheça pelo olhar do

outro e os RS podem ser importantes ferramentas na formação de professores reconhecendo justamente os mesmos pressupostos e valores intrínsecos às narrativas.

O caráter formativo do método é bastante reiterado nas pesquisas sobre NAB (Bueno, 2002). O uso dos RS nessa perspectiva é pouco explorado, mas acreditamos nessa potencialidade, pois a análise do retrato de um professor, construído com base em uma teoria disposicionalista da formação do adulto, fornece ao licenciando ou ao professor em formação continuada a possibilidade de reconhecer o papel das diferentes experiências e instâncias formativas em sua prática. Isso rompe com visões rígidas ou técnicas sobre a formação e também ajuda a materializar um sentido de experiência que pode assumir um caráter muito amplo nas pesquisas sobre NAB.

Finalmente, gostaríamos de salientar a complementariedade entre os dois produtos fundamentais que constituem o objeto de busca nas duas metodologias: de um lado, os *momentos charneira* constituem informações indiciais para uma reconstrução significativa das NAB e das correspondentes trajetórias de vida dos professores; de outro lado, as *disposições* são essenciais para dar sentido aos RS, permitindo um entendimento não somente das escolhas passadas dos professores, mas também uma preparação para lidar com as futuras. No entanto, momentos charneiras e disposições, apesar de ambas se referirem às trajetórias dos sujeitos, têm um sentido diferente, porém complementar. Assim, os momentos charneiras referem-se a mudanças significativas na trajetória do sujeito focalizando o conteúdo e as modalidades das transições.

Para entendermos mais detalhadamente este aspecto, analisaremos, como exemplo, o caso a professora Nara, cuja trajetória pessoal e profissional foi apresentada em Massi, Silva e Agostini (2020) e que neste trabalho será resu-

midada e interpretada do ponto de vista dos momentos charneiras e das disposições. Durante sua entrevista relatou que durante o Ensino Fundamental tinha um ótimo desempenho, sendo elogiada pelos pais, professores e colegas. Para manter essa posição de destaque, ela inventou uma estratégia: se informar sobre qual seria o conteúdo das aulas futuras para poder ler antecipadamente e poder acompanhá-las com maior proveito. Naturalmente o resultado era altamente satisfatório para a professora, os pais de Nara e a própria aluna, que inclusive percebeu uma mudança em sua relação com o conhecimento. Assim podemos inferir que essa escolha inaugurava uma orientação para sua adesão às inovações: *investir mais nos estudos para alcançar os resultados desejados*. Por esta característica podemos chamar a realização dessa estratégia como ‘mudanças transpiração’, ou seja, uma mudança planejada e perseguida com dedicação, na qual a rotina é modificada de acordo com uma meta a ser alcançada. Em nossa opinião, esse evento pode ser chamado charneira porque ele sustenta a passagem do investimento voluntário no estudo até o sucesso na aprendizagem na escola e o reconhecimento por parte da professora.

Entretanto, durante sua trajetória escolar Nara experimentou também outro tipo de mudança, com efeitos bem mais marcante. Por exemplo, ao entrar no Ensino Médio ela manteve a dedicação aos estudos com o objetivo de alcançar uma meta profissional bastante ambiciosa: cursar Medicina, no campo da saúde mental e se tornar Psiquiatra. Essa meta a sustentou mantendo seu esforço até o início do terceiro ano do Ensino Médio, quando, ao entrar em contato com a Física, ficou encantada pelo próprio conhecimento, principalmente pela estrutura do Eletromagnetismo e depois da Física Nuclear que, na época, estava na moda no Brasil.



*“No último ano do Ensino Médio, eu estudei Eletricidade e Eletromagnetismo o ano inteiro, foi aí que eu me apaixonei! [...]. E aí eu falei: ‘nossa, eu acho que eu não quero mais ser médica [...] e mudei tudo ... queria muito ser física nuclear”*

A mudança de Nara foi bastante radical: antes o objetivo era conquistar uma profissão socialmente prestigiada, agora era produzir conhecimento científico, independentemente desta atividade garantir um retorno social e econômico. *“Foi o professor, com certeza, que me marcou e me fez ver uma outra lógica, outra perspectiva”*. A nova paixão foi suficiente para vencer a pequena decepção dos pais, que também prestigiavam o conhecimento científico e esperavam dela sucesso profissional. Podemos considerar esta escolha como uma *‘mudança inspiração’*, ou seja, uma ruptura em relação às perspectivas anteriores, sustentada por uma grande paixão. Também esta escolha pode ser considerada um momento *charneira*, no qual o reconhecimento da beleza e da atração da Física sustentam a mudança dos objetivos a serem alcançados e das correspondentes rotinas de estudo. A nova trajetória escolar e profissional torna-se atraente por ela mesma, pela satisfação que sua realização vai proporcionar, independentemente das eventuais perdas.

Estes dois momentos charneira nos permitem apreender várias características de Nara: de um lado, ela era sensível tanto ao sucesso escolar e reconhecimento social quanto a beleza do conhecimento científico; de outro lado era capaz tanto de realizar mudanças racionais visando um objetivo de curto prazo, quanto de se envolver em objetivos de longo prazo e de alguma maneira ideais. Ou seja, dependendo das circunstâncias ela poderia aprimorar suas rotinas vencedoras (levando a um aumento do reconhecimento social), mas também poderia abandoná-las radicalmente para perseguir um sonho (mesmo que fosse distante e pouco valorizado socialmente).

De fato, analisando a trajetória profissional de Nara encontramos vários momentos charneira, que envolvem situações, escolhas e conhecimentos diferentes; no entanto de forma bastante sistemática cada um deles pode ser reconhecido como relacionado com um dos dois diferentes tipos de mudança, sugerindo algo em comum no processo de socialização de Nara. Vejamos em resumo outros detalhes de sua trajetória profissional, caracterizada por muitas mudanças, cada qual apontando um rumo de alguma forma diferente. Em sua narrativa, ficamos sabendo de sua mudança de cidade para conseguir se tornar uma Física Nuclear e, simultaneamente de seu emprego para se manter economicamente e de seu envolvimento com o ensino como docente. Também ficou logo evidente o encantamento ao entrar em contato com a pesquisa em ensino, a decepção com a pesquisa em Física Nuclear e o grande envolvimento e satisfação com sua pesquisa durante o Mestrado em ensino de Física. Em seguida percebemos sua decepção por não ter sido aprovada na seleção para o doutorado e seu novo entusiasmo em planejar e realizar um novo currículo por vários anos numa escola particular, aceitando sucessivamente o desafio de uma mudança ainda mais abrangente, original e criativa em outra escola: reformular totalmente o currículo de Física organizando-o entorno da Física Moderna e Contemporânea. Mais recentemente, apesar de ter conseguido uma rotina de sucesso no Ensino Médio, preferiu aceitar outros desafios se envolvendo com a formação de professores e a elaboração de um currículo de ciências para a educação infantil.

Se focalizarmos cada escolha e cada mudança poderemos delinear uma trajetória complexa, fruto do encontro entre motivações diferentes e contextos eventuais. Assim, percebemos que algumas vezes a motivação que orientava as escolhas era o sucesso social ou

a solução de problemas profissionais ou a resposta a um apelo sedutor de um novo conhecimento ou de um novo currículo. No entanto, podemos avançar em nossa análise focalizando as semelhanças implícita entre os momentos charneira que caracterizaram a trajetória de Nara: encontramos um grande número de mudanças ‘*transpiração*’ indicadoras de uma busca constante da melhoria da atuação profissional e também um número significativo de mudanças ‘*inspiração*’, indicadoras de uma disponibilidade a seguir propostas encantadoras. De acordo com a teoria de Lahire, podemos interpretar a repetição dos tipos de mudanças como indícios de, pelo menos, duas disposições.

A trajetória de Nara mostra que ela gostava de uma rotina bem organizada que oferecesse a possibilidade de melhoramento, ampliação ou aprofundamento: todas as mudanças que chamamos de ‘*transpiração*’ tinham esta meta ou objetivo. Inclusive quando a rotina se tornava sem perspectivas, era abandonada. Desse modo, inferimos uma *disposição à mudança da rotina*, no sentido de um aperfeiçoamento. Outro movimento marcante na trajetória de Nara é sua disponibilidade para empreender novos projetos, em se encantando por novas escolhas, mesmo que as anteriores fossem de sucesso. É nesse sentido que inferimos uma *disposição à busca de inovações*.

Podemos agora perceber a complementariedade entre a focalização dos momentos charneiras e das disposições. Os primeiros apontam para o conteúdo das mudanças, enquanto as segundas apontam para a estrutura dessas mudanças, no nosso caso a relação com a rotina, a ser melhorada na ‘*transpiração*’ ou reinventada na ‘*inspiração*’. Os momentos charneiras são caracterizados por um conteúdo que depende do contexto, e que sustenta a passagem de uma situação para outra; as disposições são efeitos do processo de sociali-

zação que constituem tendências sistemáticas com boa probabilidade de se repetir em diferentes contextos. A sinergia ou conflito entre eles determinam o sucesso ou as dificuldades da trajetória e do rumo que ela adquire.

## Implicações para a pesquisa e o ensino sobre a formação de professores

Neste artigo teórico comparamos a fundamentação teórica e metodológica dos RS e das NAB como metodologias de pesquisa e ensino na formação de professores. Nesse sentido construímos sete semelhanças evidenciando que ambos articulam o indivíduo e a sociedade; tem alta carga subjetiva analisada objetivamente; se fundamentam em materiais biográficos primários para sua produção; valorizam as primeiras socializações; entendem que a interação entre o entrevistador e o sujeito são constitutivos do método; consideram a importância da produção de biografias de grupo para compreender as ações dos sujeitos e, finalmente, tanto NAB quanto RS têm um caráter formativo. Apesar dessas semelhanças, as NAB não partem de uma teoria do sujeito que possa contribuir para a compreensão das histórias de vida analisadas (Bueno, 2002). Assim, acreditamos que os RS podem representar uma importante complementação para as NAB, pois permitem identificação das marcas de experiências que hoje constituem o professor e sua docência e fundamentam uma análise subjetiva e sociológica que dá voz à pessoa do professor e o ajuda no seu processo formativo, principalmente focalizando os momentos charneira. A título de ilustração, da possibilidade de utilizar a complementariedade entre a produção de NAB e de RS relataremos uma experiência recente em um curso de licenciatura da área de ciências. Tradicionalmente atuamos nesse curso na perspectiva de formação do professor

pesquisador, dentro de uma racionalidade crítica (Contreiras, 2012), porém percebemos uma grande dificuldade dos alunos produzirem suas NAB por não compreenderem claramente os objetivos e a contribuição desses textos para sua formação. As NAB costumam ser solicitadas no início e complementadas no final do último ano de graduação, sendo que nesse segundo momento a contribuição do estágio e da produção das NAB parece adquirir maior sentido para os alunos. Neste contexto, apresentamos diferentes RS de professores formados na mesma área que os licenciandos e discutimos sobre suas histórias antes de solicitar a produção de narrativas. Os licenciandos foram motivados a analisar os textos a partir das seguintes questões: O que essa história te fez perceber ou revelou sobre a formação e atuação docente? O que essa história revela sobre a especificidade da atuação do professor de ciências? Com base no texto, como você entende que a história de vida do professor influencia na sua escolha pela docência e na prática docente? Como a aula de um professor pode ser marcada pelas suas características pessoais e individuais? Quais saberes e competências característicos desse professor são mobilizados em sua prática? Como é a relação desse professor com o conhecimento e a ciência? Como é a relação desse professor com a escola e a educação? Como é a relação desse professor com a docência?

A discussão se mostrou bastante produtiva e os licenciandos puderam se identificar com os professores apresentados, o que os ajudou a produzir NAB compreendendo melhor seu estilo e papel formativo. Não coletamos dados sistematizados na forma de pesquisa, porém comparando com os anos anteriores em que as NAB eram apresentadas dissociadas dos retratos percebemos uma grande melhora nos textos em termos de abrangência e reflexão dos licenciandos.

Como brevemente ilustrado neste artigo, os RS podem inspirar a produção de NAB e auxiliar no processo formativo ao evidenciar a importância das experiências repetitivas e continuadas na formação de disposições para a atuação do professor em sala de aula. Nos parece que, de um lado a localização de momentos charneira ajude a encontrar semelhanças que levam a construir disposições e, de outro lado, a identificação de disposições torne o entendimento das histórias de vida mais satisfatório e convincente.

Embora essa tentativa de aproximação esbarre em epistemologias e teleologias distintas, acreditamos que um trabalho cuidadoso e fundamentado evite a banalização dessas metodologias e traga uma contribuição efetiva e original para o trabalho de ensino e pesquisa na formação de professores. Lahire (2012a) questiona a hiperespecialização das ciências e da sociologia em especial que sequer consegue produzir diálogos entre a sociologia da cultura e da educação. Entendemos que nosso esforço contribui para mostrar aproximações possíveis entre teorias e métodos distintos da educação e da sociologia que podem ser associados na análise de um objeto comum: a formação de professores. Esperamos que a comunidade de pesquisadores em educação contribua para esse debate apontando, através de reflexões e investigações empíricas, os limites e potencialidades dessa junção.

## Referências

- ABRANTES, P. A escola da vida. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 24, n. 2, p. 189-210, 2012. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702012000200010>>.
- ABRANTES, P. **A escola da vida**: socialização e biografia(s) da classe trabalhadora. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2013.
- AMÂNDIO, S. L.; ABRANTES, P.; LOPES, J. T. **A vida en-**

**tre nós:** sociologia em carne viva. Porto: Deriva Editores, 2016.

BARBISAN, C.; MEGID, M. A. B. A. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 979-996, 2018. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-25922018000400979&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922018000400979&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 abr. 2023.

BAROLLI, E. et al. A crônica da disciplina: uma experiência na formação de professores de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, n. 3, p. 1-13, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4165>> Acesso em: 09 abr. 2023.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Ed.). **Pierre Bourdieu:** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

BUENO, B. O. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação & Linguagem**, v. 8, p. 75-104, 2005. Disponível em: Acesso em: 09 abr 2021.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografia na formação de professores e na formação docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p.385-410, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/D3dkY9Z7VMn8WxY64Nv5gpd/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

CATANI, D. B. Prefácio. In: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, A. F.; LOPES, J. T. C. (Coord.). **Os estudantes**

**e os seus trajectos no ensino superior:** sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Portugal: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Instituto de Sociologia. Relatório. 2008.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

DA COSTA P.C. Auto-hermenêutica em entrevistas autobiográficas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 01, n. 01, p. 75-88, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2522>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

FERRAROTTI, F. Biography and the Social Sciences. **Social Research**, v. 50, n. 1, p. 57-80, 1983. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/40958868>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciência e Cognição**, v. 12, p. 219-133, 2007. Disponível em: <[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212007000300021](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300021)>. Acesso em: 09 abr 2021.

JOSSO, M-C. Histórias de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p11-23, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNjxFHvDf8jX5Yx55Th-hH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

JUNQUEIRA, L. Entrevista com Bernard Lahire. In: VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (Orgs.) **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 132-140.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares** : as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

- LAHIRE, B. **O Homem Plural**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações intraindividuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, B. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.2, p. 373-389, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/TtZjPgP43GTrpxXWnpdPB-mP/?lang=pt>>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- LAHIRE, B. **Franz Kafka**: éléments pour une théorie de la création littéraire. Paris: La Découverte, 2010.
- LAHIRE, B. **Monde Pluriel**: Penser l'unité des sciences sociales. Paris: Editora Seuil, 2012a.
- LAHIRE, B. **Tableaux de famille**: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. 2ª ed. Le Seuil/Galimard, 2012b.
- LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Psk6v9crGTjWcs9QmJdLfsD/?lang=pt>>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- LAHIRE, B. **Enfances de classe**: de l'inégalité parmi les enfants. Paris: Éditions du Seuil, 2019.
- MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural,. 436 p. (Os Pensadores); v. 43, 1976.
- MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. (Orgs.). **Retratos da docência**: contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018.
- MASSI, L.; SILVA, R. V.; AGOSTINI, G. (Org.) **Retratos Sociológicos de Professores de Química**. São Paulo: Editora Livraria da Física e Editora Cultura Acadêmica, 2020.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Org) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p.329-343, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- PINEAU, G.; MICHÈLE, M. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**, Montreal, 1983.
- SÁ, L. Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: reflexões sobre a atividade docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 2, p. 617-271, 2009. Disponível em: <[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen08/ART13\\_Vol8\\_N2.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen08/ART13_Vol8_N2.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- VÉРАН, J-F.; VANDENBERGHE, F. Novas sociologias: um exercício de teoria comparativa. In: VÉРАН, J-F.; VANDENBERGHE, F. (Orgs.) **Além do habitus**: teoria social pós-bourdiesiana. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 9-25.
- VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Recebido em: 15/08/2023

Revisado em: 20/09/2024

Aprovado em: 25/09/2024

Publicado em: 30/09/2024

**Luciana Massi** É professora associada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Faculdade de Ciências de Bauru da Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: [luciana.massi@unesp.br](mailto:luciana.massi@unesp.br)

**Alberto Villani** Doutorado em Física pelo Instituto de Física Teórica de São Paulo (Universidade Estadual Paulista). Livre Docência pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professor Sênior da Universidade de São Paulo. E-mail: [avillani@usp.br](mailto:avillani@usp.br)