



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 01, n. 01, 183 p., jan./abr. 2016.

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Biograph

Presidente

Maria da Conceição Passeggi – UFRN

Vice-Presidente

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Secretário

Jussara Fraga Portugal – UNEB

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Gilvete Lima Gabriel -- UFRR

Nordeste

Katia Maria Santos Mota – UNEB

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Centro-oeste

Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Simone Albuquerque da Rocha – UFMT

Sudeste

Inês Ferreira de Souza Bragança – UERJ

Zeila de Brito Fabri Demartini – UMESP/CERU

Sul

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Cleuza Maria Sobral Dias – FURG

CONSELHO FISCAL

Titulares

Paula Perin Vicentinni – USP

Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC

Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

Suplentes

Ercília Maria Braga de Olinda – UFC

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Maria Stephanou – UFRGS

Conselho de Publicação

Denice Barbara Catani – USP

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS

Ana Sueli Teixeira de Pinho – UCSal

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Edla Eggert – PUCRS

Marta Maria Araújo – UFRN

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP

Edla Eggert - PUCRS

Daniel Hugo Suárez - UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – Unijorge

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

Antonia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Antonio Bolívar | Universidad de Granada | Espanha

Carmen Teresa Gabriel | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

Caterina Bonelli | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

César Augusto Castro | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

Christine Delory-Momberger | Université de Paris 13 | França

Christophe Niewiadomski | Université de Lille 3 | França

Christophe Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

Eliane Greice Davanço Nogueira | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

Elsa Lechner | Universidade de Coimbra | Portugal

Filomena Arruda Monteiro | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

Gaston Pineau | Université de Tours | França

Guilherme do Val Toledo Prado | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

Henning Salling Olesen | Aarhus Universitet | Dinamarca

Inês Assunção de Castro Teixeira | Universidade Federal de Minas Gerais | Brasil

Inês Ferreira de Souza Bragança | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil

Jorge Luiz da Cunha | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil

José Antonio Serrano Castañeda | Universidad Pedagógica Nacional | México
José Contreras Domingo | Universidad Barcelona | Espanha
Laura Formenti | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália
Leonor Arfuch | Universidade de Buenos Aires | Argentina
Linder West | University of Cantubery – Inglaterra
Maria da Conceição Passeggi | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Universidade Federal de Pelotas | Brasil
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | Universidade Estadual Paulista | Brasil
Maria Stephanou | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil
Maria Teresa Santos Cunha | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Paula Perin Vicentini | Universidade de São Paulo | Brasil

Raimundo Martins | Universidade Federal de Goiás | Brasil
Rícia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico
Rosa María Torres Hernández Torres | Universidade Pedagógica Nacional | México
Silvia Chaves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Sonia Krammer | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil
Teresa Sarmento | Universidade do Minho | Portugal
Terezinha Valim Oliver Gonçalves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Vera Lucia Gaspar da Silva | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Verbena Maria Rocha Cordeiro | Universidade do Estado da Bahia | Brasil
Zeila de Brito Fabri Demartini | Universidade Metodista de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOGRAPH

Versão *on-line* / Online version:
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading: Maria Aparecida Vivian

Editoração eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

Versão para o inglês / English version: Lorena Lustosa

Versão para o espanhol / Spanish version: Ricardo Castaño

Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and ilustrations: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

E-mail: biographassociacao@gmail.com

RPAB, v. 1, n. 1, 183 p., jan./abr. 2016.

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral
Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

RPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

Indexada em / Indexed in:

- DIADORIM
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

SUMÁRIO

7 Editorial

DOSSIÊ

10 Pesquisa (auto)biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos

Dislane Zerbinatti Moraes; Elizeu Clementino de Souza

14 Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico

José Contreras Domingo

31 Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012)

Inês de Souza Bragança; Maria Helena Menna Barreto Abrahão

46 Questões teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica no VI CIPA

Sandra Novais Sousa; Jacira Helena do Valle Pereira Assis; Eliane Greice Davanço Nogueira

61 Identidade e profissionalismo docente: contributos da investigação narrativa

Raquel Sofia dos Santos Macedo Matos

75 Auto-hermenêutica em entrevistas autobiográficas

Patrícia Claudia da Costa

89 Videobiografias de exclusão na escuta de comportamentos desafiadores na escola

Cristóvão Pereira Souza; Maria da Conceição Passeggi

104 Notas sobre narrativa como instrumento de intervenção em contexto de saúde infantojuvenil

Ruzia Chaouchar dos Santos; Naiana Marinho Gonçalves; Henrique Araujo Aragusuku; Daniela Barros da Silva Freire Andrade

118 Histórias de vida de professores homens na educação infantil

Alexandra Coelho Pena

ENSAIOS

133 A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular

Christine Delory-Momberger

ARTIGOS

149 George Butler e a secularização: no Maranhão da transição republicana (1885-1892)

Rogério de Carvalho Veras

162 Itinerâncias de Carmen Teixeira: vida/formação da educadora na perspectiva de gênero

Cecília Maria de Alencar Menezes

DOCUMENTOS

177 Carta da ASIHVIF

180 Instruções aos colaboradores

CONTENTS

7 Editorial

DOSSIER

10 Search (auto) biographical in analysis between epistemological dialogue and theoretical and methodological

Dislane Zerbinatti Moraes; Elizeu Clementino de Souza

14 Stories of experience, in search of educational knowledge

José Contreras Domingo

31 Theoretical-methodological approaches of teacher training in two times: views on the CIPA I (2004) and CIPA V (2012)

Inês de Souza Bragança; Maria Helena Menna Barreto Abrahão

46 Theoretical-methodological approach issues (auto)biographical in VI CIPA

Sandra Novais Sousa; Jacira Helena do Valle Pereira Assis; Eliane Greice Davanço Nogueira

61 Teacher identity and professionalism: an (auto)biographical research approach review

Raquel Sofia dos Santos Macedo Matos

75 Self-hermeneutic in autobiographical interviews

Patrícia Claudia da Costa

89 Exclusion videobiographies and challenging school behavior monitoring

Cristóvão Pereira Souza; Maria da Conceição Passeggi

104 Notes on narrative as an instrument of intervention in the context of children-youth's health

Ruzia Chaouchar dos Santos; Naiana Marinho Gonçalves; Henrique Araujo Aragusuku; Daniela Barros da Silva Freire Andrade

118 Life stories of male teachers in kindergarten

Alexandra Coelho Pena

ESSAY

133 The Biography Research or the Joint Development of Singular Knowledge

Christine Delory-Momberger

ARTICLES

149 George Butler and secularization in republican transition of Maranhão, northeast Brazil (1885-1892)

Rogério de Carvalho Veras

162 Itinerancies de Carmen Teixeira: life / teacher training the gender perspective

Cecília Maria de Alencar Menezes

DOCUMENTS

177 Letter da ASIHVIF

SUMARIO

7 Editorial

DOSSIER

10 Investigación (auto) biográfica en análisis: entre diálogos epistemológicos y teórico-metodológicos

Dislane Zerbinatti Moraes; Elizeu Clementino de Souza

14 Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico

José Contreras Domingo

31 Abordajes teóricos-metodológicos de la formación docente en dos momentos: miradas sobre el CIPA I (2004) y CIPA V (2012)

Inês de Souza Bragança; Maria Helena Menna Barreto Abrahão

46 Cuestiones teórico-metodológicas de la perspectiva (auto) biográfica en el VI CIPA

Sandra Novais Sousa; Jacira Helena do Valle Pereira Assis; Eliane Greice Davanço Nogueira

61 Identidad y profesionalidad docente: contribución de la investigación narrativa

Raquel Sofia dos Santos Macedo Matos

75 Auto-hermenéutica en entrevistas autobiográficas

Patrícia Claudia da Costa

89 Videobiografías de exclusión en la escucha de comportamientos escolares desafiantes

Cristóvão Pereira Souza; Maria da Conceição Passeggi

104 Notas sobre la narrativa como instrumento de intervención en el contexto de salud infanto-juvenil

Ruzia Chaouchar dos Santos; Naiana Marinho Gonçalves; Henrique Araujo Araguskuku; Daniela Barros da Silva Freire Andrade

118 Las historias de vida de los maestros hombres en la educación infantil

Alexandra Coelho Pena

ENSAYOS

133 La investigación biográfica o la construcción compartida del conocimiento singular

Christine Delory-Momberger

ARTÍCULOS

149 George Butler y la secularización en la transición republicana en Maranhão, nordeste do Brasil (1885-1892)

Rogério de Carvalho Veras

162 Itinerancias de Carmen Teixeira: vida/ formación de profesores en la perspectiva de género

Cecília Maria de Alencar Menezes

DOCUMENTOS

177 Carta da ASIHVIF

É com prazer que a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph) apresenta aos leitores a edição do primeiro volume da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* – RBPAB. A publicação terá periodicidade quadrimestral e deverá configurar-se como um lugar de produção científica, favorecendo diálogos acadêmicos e funcionando como um espaço de difusão de investigações e conhecimentos nas diversas áreas em que haja pesquisadores interessados nas perspectivas metodológicas e epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica.

A Revista nasce de proposta da Diretoria da BIOgraph e do Conselho de Publicação da Associação, emergindo como espaço privilegiado de intercâmbio acadêmico-científico entre pesquisadores, estudantes e formadores dedicados às narrativas biográficas como fontes de pesquisa-formação. Como *locus* privilegiado de divulgação científica, a RBPAB materializa um dos objetivos da BIOgraph, ao congrega, através da socialização de pesquisas nacionais e internacionais, profissionais brasileiros, em diálogo com uma rede internacional, de pesquisa em (auto)biografia, memória, histórias de vida e práticas de formação. A Revista objetiva ampliar os modos de produção e circulação dos estudos (auto)biográficos e as ações da Associação, entre seus associados, ao contribuir para o fortalecimento dessa área de conhecimento.

Nesse número inaugural, contamos com a participação de autores estrangeiros e brasileiros, representando o encontro *intergeracional* de pesquisadores, pioneiros e iniciantes, no domínio dos estudos (auto)biográficos. A pluralidade de temáticas, teorias e modos de pesquisa marcam o primeiro número da revista, na medida em que os ensaios e estudos

empíricos aqui presentes discutem questões epistemológicas e teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Apresenta-se, ainda, o dossiê temático *Pesquisa (auto)biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos*, com oito artigos; um artigo na seção *Ensaio*, dois textos como resultados de pesquisa, na seção *Artigos*, e a publicação da seção Documentos da Carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF-RBE).

O dossiê *Pesquisa (auto)biográfica em análise* busca discutir aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos, perspectivas de análise de fontes narrativas, iniciando com questões sobre o estatuto epistemológico da pesquisa biográfica, os métodos e as disposições de pesquisa, e abrindo espaço para a abordagem de temáticas emergentes no campo da pesquisa (auto)biográfica, tais como as videobiografias, com as narrativas de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade, e as narrativas de professores homens na educação infantil, especialmente num momento histórico marcado por diversas discussões sobre identidades de gênero, educação e políticas públicas.

A seção *Ensaio* apresenta o texto *A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular*, de Christine Delory-Momberger, que discute os fundamentos epistemológico-metodológicos da pesquisa biográfica em educação ao questionar a construção do saber biográfico, em processos de individualização e socialização, ao tempo em que interroga o campo e explicita os conceitos operadores da pesquisa, notadamente os relacionados à atividade biográfica, à biografização e à biograficidade, como centrais à construção de um

saber biográfico singular, colaborativo e também social.

A seção *Artigos* conta com a colaboração de dois trabalhos na vertente das biografias de educadores e suas contribuições para o campo educacional. Inicia com o texto *George Butler e a secularização: no Maranhão da transição republicana (1885-1892)*, de Rogério de Carvalho Veras, que discute como a vida do médico missionário se implica ao processo de laicização, no período de inserção do protestantismo no Maranhão, na mudança da Monarquia para a República. O texto *Itinerâncias de Carmen Teixeira: vida/formação da educadora na perspectiva de gênero*, de Cecília Maria de Alencar Menezes, discute, numa perspectiva de gênero, a formação de Carmen Teixeira e suas contribuições para a formação de professores na Bahia.

Concluimos o presente número com a publicação, na Seção *Documentos*, da Carta ASIH-VIF-RBE, objetivando socializar com os pesquisadores brasileiros reflexões sobre princípios epistemológicos, metodológicos, axiológicos e éticos, presentes no domínio das pesquisas (auto)biográficas e das práticas de formação. Assim, a Carta mobiliza leituras e reflexões diversas para os pesquisadores e formadores que se dedicam aos estudos biográficos.

Diversos foram os desafios e a necessidade premente da Diretoria para a organização

da Revista e o lançamento do seu primeiro volume. Como ato inaugural, agradecemos ao apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, e à Gerência de Informática, pela disponibilidade para acolher a proposição da RBPAB, no Portal de Periódicos da UNEB. Da mesma forma, agradecemos aos colegas Editores da Revista, que assumiram o desafio de materializar o projeto da Associação, na medida em que o amplo movimento brasileiro de pesquisa (auto)biográfica e sua vinculação a uma rede internacional de pesquisa, tende a ampliar-se e a fortalecer-se com mais uma possibilidade de intercâmbio científico. Outros desafios colocam-se para a continuidade deste projeto, implicando a garantia da periodicidade, a circulação de estudos e pesquisas que contribuam para a área e para a ampliação colaborativa desta rede *inter-nacional* de pesquisa-formação.

Convidamos os leitores a submeterem seus textos para as próximas edições da RBPAB, na forma de dossiês temáticos, artigos, ensaios, entrevistas e propostas de documentos vinculados ao movimento acadêmico, nacional e internacional, dos estudos (auto)biográficos.

Diretoria BIOgraph
Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA EM ANÁLISE: ENTRE DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO- METODOLÓGICOS

Apresentação

A pesquisa (auto)biográfica no campo educacional brasileiro vincula-se a uma rede de cooperação acadêmico-científica e internacional, contando, notadamente, com Laboratórios e Grupos de Pesquisa de países latino-americanos e europeus, que têm contribuído para significativos avanços no âmbito dos estudos (auto)biográficos. As diversas perspectivas de pesquisa e os modos próprios como os pesquisadores, situados histórico e espaço-temporalmente, a partir das apropriações epistemológicas e teórico-metodológicas do método (auto)biográfico, fazem emergir formas implicadas de produzir conhecimento. Trata-se de um movimento de pesquisa-ação-formação, que tem como centralidade os sujeitos, suas histórias individuais, coletivas, institucionais, de formação, de inserção social, de empoderamento, através das formas como acessam suas memórias, mediadas por experiências e narrativas sobre a vida, em suas múltiplas dimensões.

No conjunto dos estudos já realizados e em desenvolvimento, especialmente a vinculação às práticas de formação configuraram-se como uma entrada fecunda e fértil para a consolidação do movimento biográfico no Brasil, que teve, como marco inicial, o começo dos anos de 1990, abrindo-se, posteriormente, para uma multiplicidade de práticas de pesquisa, em diferentes Programas de Pós-graduação da área, mas também, em um diálogo interdisciplinar, com a sociologia, a antropologia, a antropologia filosófica, a história, a literatura e as artes,

gerando os novos contornos que o domínio dos estudos (auto)biográficos tem conquistado no campo educacional.

Mapeamentos já realizados sobre a pesquisa (auto)biográfica no Brasil (BUENO et al, 2006; SOUZA et al, 2008; STEPANHO, 2008; SOUZA; MIGNOT, 2015)¹ atestam o rastreamento, desde o ano de 1985 até 2015, dos diferentes contornos e formas que a pesquisa (auto)biográfica vem assumido, bem como de suas contribuições para a formação de professores, para os estudos sobre a história da profissão docente, das instituições escolares, as histórias de educadores(as), as histórias institucionais e individuais, face à produção e socialização de conhecimentos possibilitados pela memória, por experiências e narrativas.

O presente dossiê foi organizado com vistas a contribuir com outras possibilidades de análise da pesquisa (auto)biográfica e seus

1 Para mais informações, consultar: BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006. SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de.; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008. STEPHANOU, Maria. Jogos de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-53. MIGNOT, Ana Christina; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015.

desafios epistemológicos e teórico-metodológicos. As análises aqui reunidas originam-se do desejo bem visível dos autores de dialogar com os diversos modos de investigação e tecer sobre eles considerações, distanciamentos e aproximações, de ordem metodológica e epistemológica. Com isso, esperam dar a ver aos leitores e ao campo de pesquisa alguns “nós” de investigação, encontros e desencontros, tendências já consolidadas e sugestões vislumbradas, mas ainda pouco exploradas. Objetos instigantes de estudo estão aqui contemplados, tais como as narrativas em oficinas “socioafetivas” e “videobiografias” de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade, e a presença pouco conhecida da figura masculina na educação infantil. Três retomadas da produção acadêmica oferecem indícios do movimento do campo de investigação (auto)biográfico no país. Dois textos iluminam aspectos epistemológicos e hermenêuticos, através de entrevistas (auto)biográficas e as disposições de mediação e reflexividade biográfica que se articulam ao ato de narrar. Em todos eles, há reflexões sobre a natureza do conhecimento educacional que é produzido no próprio processo de pesquisa (auto)biográfica, assim como nos modos de apropriação de metodologias e sínteses teóricas, de outros espaços de saberes e de intervenções, que se entrecruzam a análises implicadas e distanciadas de diferentes objetos biográficos e modos de narrar a vida e sua complexidade.

Em *Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico*, José Contreras Domingo indaga-se sobre a natureza do saber pedagógico que se expõe, ou que é produzido, no contexto mesmo do registro narrativo de experiências educativas. Como educadores, necessitamos aprofundar esta reflexão: tornar visíveis, identificar as possibilidades e prestar atenção às questões educativas que são postas no ato narrativo, quando envolve a experiência vivida.

Em seguida, podem ser lidos três exemplos da produção acadêmica, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, somando-se a outros que já realizados que estabeleceram o “estado da arte” dos estudos (auto)biográficos no país. Inês de Souza Bragança e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, no artigo *Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012)*, vislumbram as mudanças e tendências nos modos de produzir pesquisa, propor modelos de formação docente e perceber linhas de investigação ainda não percorridas, na distância do espaço-temporal de dois Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA).

Sandra Novais Sousa, Jacira Helena do Valle Pereira Assis e Eliane Greice Davanço Nogueira, em *Questões teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica no VI CIPA*, mapeiam perspectivas e direcionamentos epistemológicos dos autores que embasaram teoricamente a produção científica divulgada na última edição do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Como resultados principais, apontaram a diversidade de conceitos e entendimentos dos pesquisadores quanto ao (auto)biográfico, sugerindo uma pluralidade de enfoques epistemológicos, que priorizam ora os aspectos sociológicos, ora os históricos ou psicológicos, no tratamento das narrativas e histórias de vida, nas pesquisas em educação. Observam, por outro lado, que um número, ainda reduzido, de pesquisadores se posicionam epistemologicamente, reivindicando um status de método para o (auto)biográfico.

Identidade e profissionalismo docente: contributos da investigação narrativa, analisa trabalhos de natureza empírica, realizados em Portugal e no Brasil, na área educacional, sobre identidade e profissionalismo docente, ancorados na pesquisa (auto)biográfica. Corroborando outros estudos, o mapeamento de-

monstrou a grande diversidade de referenciais teóricos, de apropriações e aproximações à pesquisa (auto)biográfica, presentes nas perspectivas de investigadores de ambos os países. Para o caso brasileiro, foi possível identificar um número maior de investigações de caráter interventivo, com o uso de estratégias metodológicas que apostam na construção da identidade dos sujeitos-professores e nas investigações de pesquisa-formação.

Em *Auto-hermenêutica em entrevistas autobiográficas*, Patrícia Claudia da Costa analisa o que denomina de “alguns efeitos colaterais” provocados por entrevistas de natureza autobiográfica, tendo como base de dados 31 entrevistas, realizadas durante uma pesquisa sobre a trajetória de docentes universitários, sob a perspectiva inspiradora de Bourdieu. Conclui que o ato de falar de si corresponde a uma oportunidade de produção de conhecimentos de feição hermenêutica, à medida que o entrevistado reconhece a capacidade de reelaborar alguns aspectos de sua trajetória, reordenando os rumos da narrativa com base na reflexão sobre as condições reconhecidas no discurso produzido.

Abordando uma questão sensível para os estudos educacionais, de vulnerabilidade e risco na infância e adolescência, em *Videobiografias de exclusão na escuta de comportamentos desafiadores na escola*, Cristóvão Pereira Souza e Maria da Conceição Passeggi discutem as dificuldades de aprendizagem e inadaptação escolar de crianças e adolescentes institucionalizados por medida protetiva de abrigo. Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica e da antropologia (Manter a letra maiúscula) visual apoiaram a produção de narrativas *videobiográficas*, roteirizadas pelas crianças e adolescentes, como autores, em torno das experiências de vida, antes e durante o acolhimento institucional. Os resultados sinalizam, como dizem os autores, para a

necessidade de uma “escuta que atente para a riqueza humana e temporal dos trajetos desses meninos e meninas”, observando-se “as táticas, resistências e valores por eles convocados na arte de viver a singularidade de suas exclusões”.

Notas sobre narrativa como instrumento de intervenção em contexto de saúde infanto-juvenil, de Ruzia Chaouchar dos Santos, Naiana Marinho Gonçalves, Henrique Araujo Araguskuku e Daniela Barros da Silva Freire Andrade, acompanha o potencial da narrativa enquanto instrumento de intervenção psicológica em um CAPSI, a partir da apresentação de um estudo de caso individual. O estudo fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais, em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural e os Estudos sobre Narrativas. Em um primeiro momento, a narrativa constituiu-se em um discurso defensivo, pautado pelo modelo do estado de bem-estar, saúde e felicidade. No segundo momento, observou-se a emergência de narrativas espontâneas, liberadas das preocupações relativas ao protocolo de tratamento e anunciando conteúdos e conflitos, por meio de metáforas que deixam ver o processo de enfrentamento do desconhecido.

Alexandra Coelho Pena, em *Histórias de vida de professores homens na educação infantil*, chama a atenção para a necessidade de discutir a complexidade da presença masculina na educação de crianças de zero a cinco anos, em função do estranhamento por parte de professores, gestores e familiares, quanto à presença de docentes do sexo masculino nessa etapa da educação básica que, culturalmente, e historicamente, tem estreito laço com o feminino e o materno. Foram realizadas entrevistas de história de vida de professores da Educação Infantil, em instituições privadas e/ou públicas, com diferentes tempos de experiência profissional nesse segmento. Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin

apoiam, como referências teóricas, a análise das histórias recolhidas.

As análises empreendidas pelos autores, ao tomarem, como referência, os modos como se apropriam do método (auto)biográfico, através de diálogos epistemológicos, teórico-metodológicos e de diferentes perspectivas de análise, ampliam e marcam a diversidade de reflexões dos fenômenos (auto)biográficos, a variedade de fontes e aprofundamentos que o campo de pesquisa possibilita.

Esperamos que a socialização desse material favoreça outras reflexões, contribua para

as pesquisas e práticas de formação que têm se desenvolvido cotidianamente nos nossos espaços de pesquisa-formação, abrindo-se e comportando novos objetos de estudo, temas, fontes e análises ancoradas na pesquisa (auto)biográfica.

Dislane Zerbinatti Moraes
Universidade de São Paulo

Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia.

RELATOS DE EXPERIENCIA, EN BUSCA DE UN SABER PEDAGÓGICO¹

■ JOSÉ CONTRERAS DOMINGO

Universitat de Barcelona

RESUMEN

Nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano, puede ser origen de experiencia, si le prestamos atención a lo que nos pasa y si lo elaboramos y expresamos de un modo apegado a lo vivido, esto es, como narración. Pero como modo de indagación, su propósito no acaba en el registro narrativo, sino que busca hacer visibles y pensables las cuestiones educativas que, a través del narrar, se nos desvelan. Porque en gran medida, el saber pedagógico que necesitamos en tanto que educadores es un saber que pueda vincularse a lo vivido, que pueda nacer de la experiencia, para poder volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura. Con este texto pretendo desarrollar pues estas ideas: que mediante relatos de experiencia indagamos en lo vivido, buscando luz para percibir con más amplitud y orientarnos mejor en el camino de la educación. Pero a la vez, quisiera tantear lo que el título también da a entender: quisiera esbozar algunos relatos de experiencia que me ayuden a exponer el sentido de una investigación educativa preocupada por cultivar un saber pedagógico con el que vivimos en la relación educativa.

Palabras clave: Relatos de experiencia; saber pedagógico; indagación narrativa

ABSTRACT

STORIES OF EXPERIENCE, IN SEARCH OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE

Our educational profession, insofar as a human-focused profession, can be a source for experience, if we pay attention to what happens to us and if we process it and express it in a way which is attached to our living experience, in other words, as narration. But as a mode of inquiry, its purpose does not exhaust itself in a pure narrative register, but it seeks to make conspicuous and thinkable those educational issues that are unveiled through narration. Indeed, to a large extent, the educational knowledge we need as educators must be

¹ Este texto es fruto del proyecto de investigación “El saber profesional de docentes en Educación Primaria y sus implicaciones en la Formación Inicial del Profesorado: estudios de casos” (EDU2011-29732-C02-01) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

linked to what we have lived, to our experience, in order to be able to turn our eyes to what we live with more sensitivity, consciousness and open-mindedness. In this paper I purport to develop these ideas: we inquire into our living through stories of experience, seeking for light to be able to have a broader view and guide ourselves in the path of education. But at the same time, I would like to explore that which is suggested in the title of this paper: I would like to sketch some stories of experience which may be helpful in my purpose to describe the goal of an educational research concerned with the cultivation of a type of educational knowledge which allows us to share our experience in our educational relationship.

Keywords: Stories of experience; educational knowledge; narrative inquiry

RESUMO **RELATOS DE EXPERIÊNCIA, EM BUSCA DE UM SABER PEDAGÓGICO**

Nossa profissão educacional, como uma profissão do humano, pode ser uma fonte de experiência, se prestamos atenção ao que nos acontece e se elaboramos e expressamos de uma forma ligada à experiência, isto é, como narrativa. Mas, como um modo de indagação, o seu objetivo não acaba apenas no registro de narrativa, mas procura fazer visíveis e pensáveis questões educativas que, por meio de narrar, se nos desvendam. Porque em grande medida o conhecimento pedagógico que os educadores precisamos é um saber que posa ser ligado à experiência, que posa partir da experiência, para voltar ao que vivemos com maior sensibilidade, consciência e abertura. Este texto pretende desenvolver estas ideias: mediante relatos da experiência mergulhamos no vivido, buscando perceber uma luz mais ampla e orienta-nos melhor no caminho da educação. Mas, ao mesmo tempo, gostaria de apalpar o que o título sugere: gostaria de delinear alguns relatos de experiência para me ajudar a expor o sentido de uma pesquisa educacional preocupada com o cultivo de um conhecimento pedagógico com que vivemos na relação educativa

Palavras-Chave: Relatos de experiência; conhecimento pedagógico; investigação narrativa.

Introducción

“Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico” es la formulación que he encontrado para expresar lo que quisiera exponer aquí acerca de la investigación educativa. Con

este título quiero sugerir las cuestiones centrales que me gustaría presentar. La primera parte del título, “Relatos de experiencia” me permite expresar el inicio del que arrancará todo lo que sigue: que nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano (CIFALI, 2005)

puede ser origen de experiencia: en primer lugar, es algo que se vive. Es este vivir la educación lo que invita a prestarle atención a lo que nos pasa en ella; es decir, a considerarla de un modo existencial, como algo que nos afecta en muchas facetas de nuestro ser. La tarea de educar, como escribe Milagros Rivera (2012, p. 36) “[...] es algo que se hace en relación y es fruto, también, de la relación [...]”. Y por eso afecta y nos afecta. Y por eso supone también, a menudo, encontrarse con lo imprevisto, con lo que interrumpe nuestras previsiones y nuestra idea de las cosas.

Además, hablar de “relatos de experiencia” quiere indicar también la especial manera de mirar, de elaborar y de expresar la experiencia: como narración. Pero como veremos, la intención narrativa, en cuanto que propuesta de investigación, no pretende tan sólo contar relatos sobre lo vivido, sino que quiere hacer, del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no sólo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial.

Con la segunda parte del título, “en busca de un saber pedagógico” quiero abrir la pregunta acerca del saber que necesitamos en tanto que educadores para vivir la experiencia educativa. Porque aunque podamos afirmar que la razón de ser de la investigación es siempre dar lugar a un saber, sin embargo, desde la perspectiva de la experiencia, la pregunta por el saber tiene su origen en el modo en sí de vivir la educación en cuanto que educadores: lo que hace que la experiencia sea tal y no simplemente “cosas que suceden” es que da lugar al pensar educativo. Y lo que se propone la investigación a través de los relatos de experiencia es continuar lo que ya nos pide la experiencia: seguir pensando. Indagar en lo

que vivimos y nos pasa para obtener una mayor consciencia, percepción, comprensión de los acontecimientos que vivimos. “La investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: busca aquel saber que ilumina el hacer [...]” (CONTRERAS y PÉREZ de LARA, 2010b, p. 22). Busca dar más luz a lo vivido, pero también iluminar el camino, abriéndole posibilidades y sentidos.

Mi propósito es pues presentar la idea que ya queda aquí resumida: que mediante relatos de experiencia indagamos en lo vivido, buscando luz para percibir con más amplitud y orientarnos mejor en el camino de la educación. Pero a la vez, quisiera tantear lo que el título también da a entender: quisiera esbozar algunos relatos de experiencia que me ayuden a exponer el sentido de una investigación educativa preocupada por cultivar un saber pedagógico con el que vivimos en la relación educativa. Precisamente el primer relato formula esta preocupación del saber pedagógico.

En busca de un saber

Hace unos años, una estudiante, en una tutoría, molesta con el contenido y desarrollo de las clases, me espetó: “Quiero que me enseñes la Didáctica que necesitaré en la escuela”. La demanda no constituía un hecho aislado en el conjunto de la historia de mi relación con aquel curso. Desde el inicio experimenté una falta de sintonía con la mayor parte del grupo, y con el ambiente en sí de clase. No les acababa de entender (en sus actitudes, modos de estar y reaccionar en clase), y percibía que una gran parte del grupo tampoco me entendía a mí. Las propuestas que les hacía para desarrollar los contenidos fundamentales del curso (alrededor de formas de enseñanza en educación primaria) las vivían con mucha distancia y extrañeza, y mis intentos de crear formas de proximidad y relación (como por ejemplo, la propuesta que les hice de escribir y compartir en clase sus reflexiones pedagógicas), quedaron, en la mayoría de los casos, minimizadas en ciertos rituales

de contenido reducido que yo viví más como una solución de compromiso por su parte, que no como una auténtica presentación o exposición de sus pensamientos o inquietudes. Por otra parte, la relación con aquella estudiante se volvió cada vez más tensa, percibiendo yo cada vez más su descontento y su agresividad contenida. Aquel mismo día, tras su reclamación, intenté que pudiéramos hablar, y que expresara con más detalle lo que pensaba, cuáles eran sus expectativas como maestra, etc. Le dije que ella podía encaminar su relación con la asignatura y sus trabajos mostrando en dónde el curso no le respondía a sus expectativas y necesidades y cómo tanteaba otras aproximaciones más adecuadas a sus intereses. La conversación duró poco, porque en cuanto le propuse esto último, ella me respondió: “Yo nunca le diré a un profesor lo que pienso”.

He elegido contar esta historia, y que es parte de un texto más amplio (CONTRERAS, en prensa), porque plantea con toda su crudeza el asunto del saber pedagógico necesario. En su reclamación, esta estudiante cuestiona la utilidad de la Didáctica que les enseño para la realidad de la escuela. Lo que no es sino una versión de la crítica habitual a la universidad y la distancia entre los que en ésta se enseña y lo que en la escuela se vive y se necesita. Con esta petición, la estudiante parece sugerir que existe un contenido nítido del saber que se necesita en la escuela y también parece ser nítido para ella el proceso por el cual yo podría proporcionarle y ella adquirir ese saber. Esta demanda se quedó en mí como una duda sobre si debería replantear el contenido de la asignatura de arriba a abajo. Pero junto a esta duda, la demanda la viví también como una petición de algo que no sabía resolver. Porque, ¿qué Didáctica necesitaba ella? ¿cuál necesitaría en la escuela? ¿en qué escuela? ¿Cómo podía saberlo yo? ¿Y ella? Era evidente que yo no respondía a la necesidad de esta alumna, al menos tal y como ella la sentía en ese momento. Y aunque podía entender que a lo me-

jor no les estaba preparando para la realidad, sin embargo, cada vez veía con menos claridad qué podría ser esa realidad: Si la formación debería ser un período de preparación para la realidad educativa, ¿a qué realidad debe atender la formación? ¿La realidad de quién? ¿La de las niñas y los niños con quienes nos encontramos en las escuelas, la de sus familias, la de los establecimientos escolares, la de los docentes? ¿Qué escuelas, qué docentes, que niñas y niños, qué familias?

Estas preguntas –que yo me hacía aquellos días– abren un primer aspecto acerca de la realidad de la educación, al señalar que ésta es variada, plural e interpretable; como también es cambiante; mientras que la reclamación de la estudiante parece presuponer que la realidad está prefijada y es homogénea y estática. Y sin embargo, lo cierto es que también los estudiantes saben mucho del mundo escolar, y tienen una cierta expectativa que, aunque pueda ser incompleta, no es falsa acerca de lo que es probable que se encuentren en muchos casos cuando vayan a trabajar. Y aunque yo debo atender a esta su verdad sobre el mundo escolar, sin embargo, como profesor que asume una responsabilidad pedagógica en su formación, entiendo que mi trabajo se encuentra en una tensión entre el mundo que se da, que conocen o que perciben y el mundo que yo quisiera abrir para ellas y ellos, mis estudiantes. Abrirles el mundo, mostrándoles más rincones o dimensiones del mismo; y también la posibilidad de que ellas y ellos puedan abrirse al mundo, explorando nuevas inquietudes para su relación con él como docentes. ¿Qué Didáctica debo enseñarles entonces, la que confirma sus expectativas, o la que les abre nuevas lecturas de la realidad y de sí mismos? ¿La que ella necesitará en la escuela, o la que la escuela y ella podrían necesitar?

La tensión que me mueve revela un segundo aspecto constitutivo de la realidad educa-

tiva: aunque la educación se materialice en prácticas y vivencias concretas, su sentido de realidad no depende sólo de “lo que hay”, no es sólo el conjunto de cosas que ocurren o que se hacen; su realidad no es sólo lo que se da, sino también la tensión que la mueve, el sentido con el que se vive, lo que busca a través de ella, la apertura de algo nuevo que puede estar originándose en el suceder de cada momento. Lo que sea la realidad educativa depende de la forma en que la miramos y nombramos como posibilidad; y dependiendo de como lo hagamos, nos abrimos a una nueva realidad en movimiento (ZAMBONI, 1996).

Si aceptamos esta tensión constitutiva de lo educativo, ¿cómo poner en juego una Didáctica, un saber pedagógico que no mire a la realidad educativa como la aplicación de un conjunto de prácticas planificadas, sino que se abra a lo que, en el acontecer, la va nutriendo? ¿Cómo rescatarle a la realidad de la educación aquello que la mueve, que le da una existencia más plena, más abierta a lo que puede ser? ¿Cómo mostrar una realidad en la que percibir, en lo que es, la tensión que la mueve, su potencial implícito; una realidad que permita a mis estudiantes mirar con otros ojos y mirar otras facetas de la misma? ¿Cómo ver el potencial naciente de lo educativo en las miradas y los deseos de las criaturas, en los gestos de los docentes, en los imprevistos de la vida escolar, en lo que va sucediendo? ¿Cómo percibir posibilidades, potencialidades, emergencias? ¿Y cómo hacer para que la formación del profesorado sea la oportunidad de prepararse no para una confirmación de los supuestos de la realidad, sino para una nueva relación con ella, para un encuentro creador con la realidad, para ampliar la realidad, para hacerla crecer? Porque es éste el sentido profundo de la educación que como formador deseo favorecer, y el que quisiera que mis estudiantes pudieran promover con

sus niños y niñas cuando sean docentes: ampliar su visión del mundo y las posibilidades de relación con él.

Y el saber pedagógico que necesitamos nos debería ayudar a no desconectar del mundo escolar con el que nos encontramos, pero también a no reducirlo a su descripción y a su mera reproducción. Para poder así percibir lo que no se suele mirar y para captar, en la vida que late, su capacidad de emergencia de algo nuevo. Necesitamos un saber que nos ayude a percibir nuevas posibilidades y sentidos en el dinamismo de la vida que sucede. Un saber que no reduzca la Didáctica a procedimientos de acción, sino que se abra a la percepción de la vida imprevista en movimiento, para aprender a movernos con ella, abriéndole nuevas posibilidades. Es importante destacar que un saber pedagógico así no predetermina cuál es la realidad de la educación, sino que ayuda a estar atento a lo que acontece; como tampoco determina lo que hay que hacer, pero ayuda a prestar atención a lo que debe ser cuidado. Porque un saber así no fija la realidad; y por tanto, no es un saber estable, sino un saber en permanente recreación personal, en conversación con lo que se vive, con lo que acontece, preguntándose permanentemente por el sentido y por lo adecuado (VAN MANEN, 2003).

Sin embargo, en el relato de la escena anterior hay también esperando otra reflexión acerca del saber que necesitamos. Porque la cuestión acerca del saber no se refiere sólo a aquél que debo enseñar; no se reduce a cuál es el que necesita mi estudiante, sino que también me interpela acerca del saber que yo necesito como educador. Lo que sucede no sólo refleja un desacuerdo con una estudiante sobre el contenido apropiado para una asignatura; lo que ocurre entre esa estudiante y yo está en el contexto de una falta de entendimiento más amplia, un desencuentro que se ha ido gestando, una falta de sinto-

nía más difícil de comprender en sus causas y en su desarrollo, y que en cualquier caso me pone ante un misterio: un grupo que no entiendo, con el que no me entiendo, del que a veces capto señales difusas, pero con el que no acabo de encontrar el camino; una estudiante que cierra la posibilidad de una comunicación, con una respuesta que revela algo que parece estar más allá de la relación particular conmigo; ese “yo nunca le diré a un profesor lo que pienso”, que da a entender alguna mala experiencia anterior, o una historia escolar fundada en la distancia y en la falta de confianza. Vivíamos pues un ambiente de frustración, de fracaso en la relación con el grupo que iba más allá de las diferencias respecto a los contenidos de la materia.

Cuando aparece el desencuentro, las zonas oscuras, las dificultades de la relación entre unos y otros, ¿qué necesito yo saber? ¿en qué saber sostenerme como docente en el desequilibrio que me produce ese desencuentro? Por supuesto, el curso continuó, tanteando terrenos en las propuestas de trabajo de la asignatura, procurando entendimientos, pactos que no cerraran todas las posibilidades. Pero lo cierto es que la relación educativa a veces encuentra sus límites e imposibilidades; que el misterio del otro es a veces también el de su resistencia, el del desencuentro, el de la incompreensión, el del no saber. Que la realidad educativa es a veces oscuridad; que lo imprevisto nos desconcierta y que no siempre sabemos qué hacer. Que en el movimiento educativo en el que buscamos apertura, a la espera de que algo suceda, a veces parece que nada pasa, que nada se abre.

En mi imaginación, mi ilusión y mi esperanza hubiera sido que al ofrecerle una visión más amplia de la realidad pudiera llevar a mi estudiante a ver en ella otras posibilidades. Como han señalado autores como Clandinin (1993), Delory-Momberger (2009; 2014), o Souza (2006;

2009) la visión educativa que pueda tener mi alumna, como la de cualquiera de nosotros, está inserta en su historia personal de vida y aprendizaje. Sostenemos nuestro saber pedagógico como un saber personal configurado en la historia que hemos vivido y en la forma peculiar con la que nos la hemos contado. Y es viviendo otras historias y abriendo la posibilidad de encontrar otras versiones de los relatos que nos contamos como tenemos la oportunidad de reconfigurar nuestro saber pedagógico. Pero lo que mi estudiante piensa y espera de su trabajo en la escuela tiene una trayectoria propia de la que sólo podemos percibir la sombra de su negativa a ponerla en juego.

Esta estudiante, con su demanda, con su misterio, y en el contexto de la frustración del desencuentro con el curso, me muestra mis límites y me ha abierto todas las preguntas: sobre la naturaleza del saber que ella quiere, sobre la naturaleza del saber que ella podría necesitar como maestra sensible, y sobre el saber que yo también necesito. Un saber que requiere respuestas (¿qué les tengo que proporcionar para que puedan ampliar su sentido de la realidad educativa y para crear su propia relación con ella; qué les tengo que proporcionar para que puedan apreciar su necesidad; qué tengo que entender y cuidar para hacer posible una relación creadora con mis estudiantes?). Pero que necesita también mantener abiertas las preguntas, sostenerse en las zonas oscuras, aceptar el no saber y poder seguir caminando.

Explorar la experiencia, abrir la realidad es también abrir su lado misterioso para saber que el otro no es objeto de nuestra fabricación (MEIRIEU, 1998), que no es quien esperamos y no reacciona como deseamos (ELLSWORTH, 2005). Intentamos crear condiciones de posibilidad, pero la realidad siempre nos supera; no la podemos manejar a nuestro antojo. Por eso creo que hay un saber pedagógico que no

siempre tiene que ver con los qué y los cómo de la acción de enseñanza. Que la Didáctica no puede ser sólo eso. Que necesitamos también un saber de los límites, de nuestros límites e imposibilidades, y un saber del misterio del otro y de la relación; un saber que no consiste en desvelar este misterio, sino en sentirlo con más claridad, en conectar más intensamente con él (VAN MANEN, 2003). Un saber pedagógico que no es simplemente aceptación de la frustración, sino también un saber relacionarnos con nuestros límites para, a través de ellos (BIESTA, 2012), adquirir una nueva sabiduría de la vida. Porque la educación la hacemos también con nuestra sabiduría de la vida.

La experiencia y su exploración

La exploración de esta historia me ha permitido pensar en algunos aspectos esenciales para mí del sentido de un saber pedagógico para vivir y vivirse en la educación. Y me da también una orientación para la investigación educativa; esto es, de lo que busco con ella como saber, o quizás mejor, como modo de saber: una forma de cultivar una relación con lo que vivo que me proporcione mayor consciencia y orientación. Pero también, este recorrido que nace en el relato muestra algunos puntos clave de un sentido de la experiencia educativa como desencadenante de la investigación que ahora querría señalar.

En primer lugar, el relato inicial permite apreciar la propia noción de experiencia que me guía en mi aproximación a la investigación educativa. La experiencia, entendida como aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsiones, como lo que no puede dejarse pasar por alto; aquello que requiere pararnos y pensar. Pero este pensar no nace de una curiosidad intelectual; no se trata tanto de un enigma por resolver, como de la presencia ante nosotros de la realidad, nuestra realidad, que nos afecta en

nuestro ser, que nos toca en muchas dimensiones de nuestro ser. En este caso, el relato no indaga tanto en todas estas afectaciones, pero pretende dar a entender no sólo lo que pasa sino el modo en que eso no nos deja indiferentes. Al sugerir su multiplicidad y su ambivalencia de significados, o incluso, en este caso, su misterio, sus incógnitas, pretende acercarse a la forma en que algo se vive, antes que elegir una interpretación de los acontecimientos. Porque precisamente, si necesito contar –contarme– esta historia es porque no es clara ni unívoca, porque me reclama un pensarla, explorarla, indagar en ella, dejando primero que actúe en mí.

En segundo lugar, la necesidad de exploración, al mantenerse ligada a lo vivido, acepta su ambigüedad, sus múltiples mensajes potenciales. Pero la intención no es tanto interpretar lo sucedido como abrir el pensamiento pedagógico que el relato me está planteando. Lógicamente, la historia está contada desde esta inquietud pedagógica que me ha despertado; el relato no es una transcripción de lo vivido, sino una composición movida por la inquietud que lo vivido me suscitó. Como ha explicado Paul Ricoeur (1995; 2006) la configuración de un relato siempre es una composición que intenta poner un cierto orden en el desorden de la vida. Por eso, mi intención en este relato no era contar lo que hice aquel curso a partir de aquel suceso; por el contrario, lo que me estaba pidiendo aquello era pensar cuestiones de fondo acerca del sentido del saber pedagógico, que era sobre lo que me interrogaba lo vivido con aquella clase. Explorar la experiencia es entonces un modo de explorar asuntos pedagógicos que se te revelan en las experiencias (VAN MANEN, 2003). Pero sin desligarse de ellas. Esto es, sin usar la experiencia como una excusa. Lo que se propone mi reflexión es poder volver a mis clases con más claridad de lo que hay en juego en el trabajo

de la formación; en este caso, acerca de la naturaleza (y de la necesidad) de un saber pedagógico que permita vivirse en la educación con más consciencia y amplitud de miras. Además, dado el asunto particular de esta exploración, a la vez, me permite pensar acerca del sentido del saber pedagógico que debería favorecer la investigación de la experiencia, y que para mí es exactamente el mismo: aquel que permita vivirse en la educación con más consciencia y amplitud de miras.

Explorar la experiencia es pues pensar con ella, o pensar a partir de ella. *Pensar con* (pensar con los acontecimientos, a partir de ellos, intentando dilucidar lo que nos están diciendo, lo que nos están pidiendo como reflexión) es por tanto lo que significa la experiencia (“La relación pensante con el acontecer de las cosas”, como lo expresa Luigina Mortari, 2002), y a la vez lo que señala el camino de la investigación de la experiencia: continuar y ampliar eso que ya nos pide la experiencia: quedarnos pensando, seguir pensando.

En tercer lugar, esta exploración, este “pensar con” es lo que me permite cultivar un saber personal, sensible a lo que vivo. Un saber personal, en el sentido de un saber encarnado, que involucra a todo mi ser. Pero un saber que se nutre de todas aquellas aportaciones que nos abren el pensamiento, aquellas que nos proporcionan un lenguaje adecuado para pensar lo que vivimos (un lenguaje, por tanto, sensible a las dimensiones existenciales de la vida), y que nos ayudan a prestar atención a las relaciones, a las vidas de las personas con quienes realizamos nuestro trabajo y a nosotros mismos. Y en cuanto que investigación, esta exploración, aunque promueve un saber personal, también pretende hacerse público, más allá de mí. En cuanto que investigación pública, la pregunta es la relación entre la encarnación del saber y su potencial de sentido más allá de mí: ¿qué revela mi exploración que

vale la pena compartir; cómo participa de la conversación pública del saber compartido, del saber que circula y que nos nutre mutuamente?

La investigación de la experiencia da lugar a un saber que no funciona exactamente como información, ni como conocimiento acumulable. La comunicación del saber que nace de la investigación de la experiencia no pretende tanto transmitir conclusiones del pensamiento como un pensamiento vivo, un pensamiento en conexión con lo vivido que muestra un modo de cultivar un saber, y que reclama, a quien lo reciba, crear su propia transferencia también personal: lo recibo como originado en una relación personal con la experiencia que me pregunta acerca de mi propia relación con mi experiencia; lo recibo como aquel pensamiento encarnado, que presta atención a lo vivido, para que yo preste atención a lo que vivo y continúe la conversación iniciada, participando en ella.

En cuarto lugar, el relato anterior, junto con el pensar que ha nacido de él, me habla de la fragilidad de lo educativo, de sus equilibrios inestables, de sus tensiones y contradicciones. Y es que explorar la experiencia educativa supone una cierta manera de entender la educación: la que le presta atención a la centralidad de la relación en ella, a la vida que se va desarrollando en ella, a las vidas implicadas. “La experiencia educativa es siempre experiencia de la relación y extrañeza del otro” (CONTRERAS y PÉREZ de LARA, 2010a p. 18). Lo que pretende su exploración es ahondar en ese misterio, más que resolverlo. Y eso, porque la cuestión educativa es siempre lo imprevisible de las vidas y la posibilidad de una apertura creadora para ellas, y no su programación, predeterminación y control. Investigar la experiencia educativa es acercarse, sin violentarla, a la vida que va sucediéndose, para preguntarse por lo adecuado en una relación respetuosa con el

misterio del otro; una actitud en sí misma educativa: acercarse y acompañar las vidas en crecimiento, sin violentarlas. Pero precisamente por eso, la educación es siempre paradójica, frágil y escurridiza; un asunto delicado (CONTRERAS, 2015). Porque se pregunta por nuestra presencia y lo que traemos como educadores a la relación, a la espera de que algo suceda, a la vez que reconoce la imprevisibilidad y la sorpresa de lo que acontece. Investigar la experiencia es una manera de profundizar en la naturaleza de la educación como relación abierta (abierta al otro, al misterio del otro) y no resuelta (CONTRERAS, 2010, p. 243).

Todo esto hace, en quinto lugar, que el saber educativo que nace de esta manera de entender la exploración de la experiencia sea también paradójico. Porque la educación supone implicarse de un modo activo en las relaciones, disponer de propuestas, recursos, actividades, etc.; sin embargo, esta investigación pretende atemperar la urgencia de la acción para no taponar las preguntas que nos suscita lo que vivimos con la rapidez de una nueva propuesta, de una nueva intervención. Frente a la educación como actividad, la investigación de la experiencia se para en una cierta pasividad: en la recepción de lo que nos pasa, en el dejarnos decir por los acontecimientos. Más aún, podríamos decir, que la propuesta de la investigación de la experiencia no es sólo indagar en la experiencia (en el sentido de aquello que ha irrumpido en nuestras vidas y que nos exige pensar), sino hacer del vivir cotidiano de la educación la oportunidad de una experiencia (en el sentido de prestar atención, dejar que te lleguen las cosas, vislumbrar misterios donde sólo veíamos anécdotas, o asuntos menores, “cosas de niños”, o situaciones para manejar y resolver rápidamente, o como mucho, inconvenientes).

Promover una idea de lo que podríamos llamar saber pasivo –frente al saber también

necesario de la actividad y los recursos prácticos– no significa sin embargo un saber de lo inútil, de lo innecesario. Un saber pasivo es un saber de la receptividad, pero es también un saber de la disposición: es el saber que me ayuda a mantener una relación pensante con lo que vivo, para encontrar mi propia orientación en mi quehacer educativo; el que me ayuda a ver más lejos, con más sensibilidad y percepción ante lo que pasa y me pasa, el que me ayuda a preguntarme por las vidas de aquellos con quienes hago mi trabajo y a comprender (o si no, al menos a aceptar) también las paradojas y fragilidades, lo delicado de lo que tengo entre manos. En cuanto que saber personal, encarnado, es también un saber activo en mí, aunque no un saber de respuestas prefijadas de actuación. Es más bien una colocación personal para ir re-creando cada vez mis propias respuestas. La indagación en la experiencia es la oportunidad de verla de otra forma, y como consecuencia, de modificarse a sí mismo y de predisponerse a nuevas formas de relación con la realidad que vivimos.

De hecho, el relato inicial es precisamente parte de un ejercicio en este sentido que hemos practicado como grupo de investigación, explorando nuestras experiencias en la formación del profesorado. Durante un largo tiempo, hemos estado escribiendo acerca de experiencias vividas en nuestra docencia, que nos pedían ser profundizadas y que han dado lugar a la preparación de un libro. Con el tiempo pudimos comprobar que el hecho de escribir, compartir, profundizar y pensar conjuntamente nos iba abriendo una mayor consciencia de cuestiones sustanciales de la formación, y también que eso nos permitía encontrar una nueva forma de estar ante aquellos asuntos que más nos apesadumbraban o nos desconcertaban de lo que vivíamos en nuestras clases. Por este motivo, el libro que ha surgido de

este trabajo lo hemos titulado *Tensiones fructíferas* (CONTRERAS, en prensa), porque junto a la exploración de las tensiones que vivimos en nuestras clases, pudimos ir percibiendo que éstas, en ocasiones, cambiaban conforme profundizábamos en ellas; como también, que estas tensiones reflejaban asuntos de lo delicado frágil y contradictorio de la educación que podían ser recuperadas (haciéndolas por tanto fructíferas) como asuntos para trabajar con nuestros estudiantes, educadoras y educadores en formación.

Los relatos de experiencia, como forma de exploración educativa (VENTURA, 2010), componen versiones de lo vivido junto a un “pensar con”, que acompaña al narrar, para abrir nuevas relaciones con lo vivido. Son relatos para abrirse a un pensamiento necesario, cuando nuestro pensar anterior se nos muestra insuficiente, cuando la nueva experiencia de vida que supone el presente nos requiere un nuevo pensar. La vida se abre cuestionando nuestras versiones anteriores y reclamándonos algo nuevo, para afrontar de nueva manera lo que nos pasa, lo que se nos pone delante, lo que aquello que sucede nos reclama. En este sentido, los relatos de experiencia son también la oportunidad de abrirse a lo vivido para hacer de ello experiencia, esto es, para dejarse afectar por lo que nos pasa en nuestras clases con nuestros estudiantes y para hacer algo con ello. La oportunidad de cambiar nuestra relación con lo que vivimos puede reconfigurar la versión que de nosotros teníamos, generando un nuevo saber pedagógico, esto es, una nueva disposición con la vivir nuestras relaciones educativas. Si nuestro saber personal está inserto en nuestra historia y en la versión que de la misma nos contamos, la novedad del presente, esto es, lo que nos acontece, si es hecho experiencia, si se abre a un nuevo pensar, puede alterar nuestra forma de vernos en relación a lo que experimentamos.

Investigando otras experiencias: estudios con docentes

Pero volvamos de nuevo a la historia y a la reflexión que le seguía. La petición de mi alumna de una Didáctica que le sirviera en la escuela me había llevado a pensar en la necesidad de pensar en la relación escuela y universidad creando nuevas relaciones. Pero estas relaciones hablan más de la necesidad de mirar con otros ojos lo que ocurre en la escuela, que no de llevar a la escuela lo que la universidad propone. Estas relaciones tienen que hacernos llegar con nueva luz lo que en la escuela puede vivirse, la forma en que la vida que se da en ella puede acogerse para mover en nosotros y en nuestros estudiantes nuevas posibilidades. Necesitan hacernos ver que “la realidad de la enseñanza trasciende el plan de enseñar” (CONTRERAS, 2010, p. 247), que lo que en el aula puede llegar a desplegarse, o lo que en ella puede llegar a cuidarse, en relación a las vidas y experiencias que se comparten, nos pregunta por el contenido y la cualidad de una experiencia que sea educativa. Por eso hablaba de la necesidad de un saber pedagógico que no reduzca la Didáctica a procedimientos de acción, sino que se abra a la percepción de la vida imprevista en movimiento, para aprender a movernos con ella, abriéndole nuevas posibilidades.

Esta preocupación, que efectivamente nace de la exploración de nuestra experiencia en la formación del profesorado, es la que ha movido nuestro trabajo de investigación en este último tiempo. Hemos buscado acercarnos a la realidad escolar para percibir en ella su amplitud y su potencial, su capacidad de emergencia de algo nuevo en el dinamismo de la vida que sucede, como una creación incierta y delicada, en relaciones no predeterminadas (BIESTA, 2014; CONTRERAS, 2015). Y lo hemos hecho compartiendo un tiempo con maestras

y maestros que mantienen esta sensibilidad y apertura en sus clases con sus grupos. Es en el contexto de esta investigación en el que ha nacido este relato, del que expongo aquí una parte:

Tal y como solemos hacer los días que voy a la clase de Carmina, a la hora de comer nos hemos ido a un bar donde dan menú para poder charlar con tranquilidad acerca de cosas que ella me cuenta de la clase, o que yo le pregunto, o de asuntos que le preocupan de lo que va pasando. Aunque no es demasiado lejos, vamos en coche para ganar tiempo. De regreso a la escuela, son casi las 3, por lo que ella baja del coche para llegar a tiempo, mientras yo aparco, lo que hace que yo suba al aula un poco pasada la hora.

Cuando entro a la clase, mientras me dirijo a mi sitio habitual (una silla vacía al final, junto a uno de los grupos), me sorprende encontrarme a la directora dentro, junto con Carmina. El ambiente es serio, mientras la directora les está reprendiendo. Tardo un poco en entender lo que ha pasado: Blanca, una niña de la clase, ha estado usando el móvil en la hora de comedor, cuando está terminantemente prohibido utilizar móviles u otros dispositivos en la escuela. Además, parece que hoy se ha producido más de un caso, y alguien estaba usando un mp3 para grabar a escondidas a una monitora.

La directora se muestra muy enfadada por el incumplimiento de la norma, aunque también por las circunstancias que rodean lo ocurrido. Blanca se encuentra muy compungida y con signos de haber llorado. Algunas de las niñas y de los niños tratan de justificar el uso del móvil por una urgencia, “porque no sabía si su madre la vendría a buscar...”. La directora insiste en que no pueden desobedecerse las normas y responde diciendo que hay más formas de resolver eso: llamando desde la dirección, etc.

“Además –dice la directora– vosotros ya sois de 6º, sois mayores y ya debéis saber cuándo se puede hacer una cosa y cuándo no. Tenéis que saber lo que no podéis hacer”.

Carmina, que hasta ese momento no había intervenido mucho, les pregunta: “¿Vosotros sabéis cuándo estáis haciendo un buen uso de es-

tos aparatos y cuándo no? ¿Os ha pasado alguna vez que sabéis que no tenéis que hacer algo, pero lo hacéis?” Empieza a haber asentimientos y manos medio levantadas, como queriendo intervenir.

Carmina: “¿Alguien puede explicar alguna experiencia?”

Alicia: “Un día llevaba mucho rato jugando al ordenador, llevaba ya como 5 horas o así, y una parte de mí decía ‘¡para ya!’, pero otra: “¡todavía no, cómo me estoy divirtiendo!”

Y unas y otros van contando situaciones en las que saben que no deben hacer algo, pero lo hacen: “Mis padres salieron y me dijeron que no jugara con la Play, pero no me pude aguantar y la cogí; y me sentía mal, porque estaba jugando cuando mis padres me habían dicho que no lo hiciera”. “A veces llevo mucho rato viendo la televisión y lo quiero dejar, pero no puedo”. “Y sientes como una voz que te dice que no...”

Alicia: “Es la conciencia”

Iván: “Oyes la dos voces”

Tras un cierto barullo, en el que todos hablan, Carmina les dice: “Estamos hablando de la doble voz”.

Rosa: “Sí, a mí me pasa como en los dibujos animados; es como si tuviera en un hombro un ángel que me dice: ‘¡no lo hagas!’, y en el otro hombro, un demonio que me dice: ‘¡Sí, sí!’”

Siguen interviniendo otros niños y niñas contando experiencias similares, hasta que Carmina les dice: “Bueno, creo que ya lo podemos ir dejando, que tenemos cosas que hacer”.

Joan: “¡Ahora que se estaba poniendo interesante!”

Cerrado el tema, la directora, que se había quedado todo este tiempo escuchando la conversación, salió del aula, mientras los niños y las niñas se disponían para ver qué harían esa tarde.

Esta historia – como tantas otras que hemos ido componiendo en nuestra investigación – refleja una escena con la que asomarnos a una de las múltiples tramas de vida que una maes-

tra sostiene y mueve en su clase. En el devenir de acontecimientos múltiples y variados que componen la vida cotidiana de las escuelas, este relato nos permitía ponernos a pensar en la potencialidad educativa de lo que a veces, inesperadamente, sucede; o quizás mejor, de lo que se puede hacer suceder, si se le concede a lo que ocurre su apertura potencial. En esta ocasión, vemos cómo Carmina Bosch, la maestra de esta clase, ha hecho evolucionar una reprimenda hacia una conversación, ese modo de hablar entre unos y otros en el que puede ser dicho lo que no se había dicho, en el que se puede pensar lo que no se había pensado (Larrosa, 2008). Esta potencialidad de la conversación cobra aquí su especial fuerza porque ha surgido al pasar del lenguaje de las normas, de lo que debe hacerse, de lo que está bien y está mal, un lenguaje que parece ordenar y simplificar las cosas, al lenguaje de nuestros conflictos morales, a la experiencia de nuestras divisiones internas; porque tener una norma, o tener claro lo que uno “debería hacer” puede ser fácil, pero no siempre lo es comportarse con respecto a ella. Una vez sugerida con la pregunta que les lanza la maestra, la conversación empieza a fluir, sin que en ningún momento Carmina valore o juzgue lo que dicen. Y de la misma manera, llega un momento en que la conversación se deja, pero sin que la maestra intente sacar conclusiones, o cerrarla con algunas consideraciones, etc. Lo cual me hacía darme cuenta de cuánto de interiorizado tengo una cierta pedagogía en la que el profesor concluye y establece recomendaciones, o da consejos; cómo, en las conversaciones que propicio en mis clases, soy yo quien tiene la última palabra (algo a lo que me siento interiormente empujado, “por ser el profesor”).

En algunas conversaciones, Carmina, al expresarme algunas de las ideas que a ella le guían en su tarea educativa, me había señalado dos que veo presentes en esta escena.

Una era la importancia que tiene para ella que los niños puedan decir lo que sienten y cómo se sienten, sin temor a juicios, ni de ella ni de sus compañeros. Y la otra era que, gracias a la formación que había hecho en el programa Filosofía 6-12 (basado en las propuestas de Mathew Lipman, 1998), había podido aprender cómo iniciar y mantener conversaciones que no se basaran en preguntar “¿por qué?”, de tal manera que se pueda pensar y a la vez puedan conectar con su experiencia.

De esta manera, Carmina me enseñaba otra forma de ser docente, al abrir con sus niñas y niños una reflexión de hondo calado educativo: la importancia de comprenderse en las dificultades del vivir, la importancia, al compartirlo entre unos y otros, de ver que esa dificultad la tenemos todos. Y me mostraba también la importancia de abrir una reflexión íntima y a la vez compartida, que pone en escena la posibilidad de irse pensando en torno a las cuestiones de las que hablan. De este modo, la conversación mantenida probablemente ha sido la oportunidad de crear un espacio de experiencia, al hacer pensable y público algo de lo que viven; lo cual ha podido dar lugar a nuevas versiones de sí, del modo en que van configurando su historia, al poder ahora modificar su relato, por ejemplo, de un sentido de culpa, a una visión más compleja de la vida. La forma de enseñar que me muestra la maestra no se preocupa tanto de controlar las conclusiones del pensamiento, como de favorecer su apertura, de favorecer la reflexividad y el diálogo personal. Ha propiciado una conversación que, como toda auténtica experiencia, te enseña, pero no pretende determinar lo que con ella aprendas (BIESTA, 2015).

Cuando nos planteábamos en nuestro proyecto de investigación qué podríamos aprender de maestras y maestros en sus aulas para enriquecer nuestra perspectiva sobre el que-hacer docente, lo hacíamos impulsados por

nuestro deseo de llevar a la formación del profesorado lo que de esta experiencia pudiéramos aprender. Queríamos poder llevar a nuestras clases algo de lo que una maestra hace, siente, le pasa, imagina, desea. O algo de lo que nos sugiere aquello que ocurre en las aulas sobre la tarea educativa; o bien, lo que todo ello nos despierta como asuntos educativos que necesitan ser pensados. Lo que nos movía era poner en juego en nuestras clases algo de la sustancia de lo educativo que vivíamos en las escuelas, pero no como una colección de sucesos o anécdotas, por interesantes y relevantes que pudieran resultar. No estábamos buscando ejemplos de “buenas prácticas”, sino la oportunidad de pensar con la experiencia. Lo que queríamos era poder llevar la experiencia de la educación, entendida como una relación de pensamiento con la vida de un aula y con su maestra o maestro; como una relación de pensamiento con lo que una maestra se pregunta y se ve necesitada a seguir pensando, al hilo de lo que sucede en la tarea educativa.

El saber pedagógico que buscamos es aquel que puede nacer del pensar con lo que acontece. Este pensar puede ser el de la maestra que vive la experiencia; como puede ser el que, como docentes, vivimos quienes desarrollamos la investigación, a partir del cual componemos el relato; o el que puedan tener nuestros estudiantes al recibir esta experiencia relatada. En este sentido, para nosotros, aprender de los docentes no es exactamente “aprender lo que hacen”, sino el aprendizaje personal que nace al acercarnos a las experiencias que viven y promueven. Aprendemos porque nos hacen pensar en el sentido de lo que pasa, porque nos afecta lo que ocurre y nos pone en movimiento. Podríamos decir que aprendemos de estas experiencias porque (en un sentido literal) *nos con-mueven*: nos afectan y nos hacen movernos con lo que nos cuentan.

Así, aprendemos de los docentes y de lo que pasa en sus clases, porque compartimos con ellos y ellas una relación de pensamiento a partir de lo vivido en sus clases. Pero también, aprendemos porque genera en nosotros un pensar a partir de lo vivido, yendo en ocasiones más allá de eso vivido, abriendo reflexiones en las que intentamos “tocar” algo de lo que nos parece sustancial de la tarea educativa. Es un “pensar con” que nace de la experiencia compartida, que en ocasiones es pensar junto a la maestra, y en ocasiones es un pensar que ha nacido de haber vivido la relación con la maestra y su clase, aunque pueda ir más allá de ella. Desde este punto de vista, hemos hablado de una investigación “con”, que no es siempre hacer algo juntos, pero sí cuidar algo en el proceso de vivir y dar cuenta de la experiencia, dejándose tocar por esa vivencia, como una forma de crear pensamiento (ARNAUS, 2010).

Aprender con estos docentes, a partir de la relación creada con ellos y ellas, significa también que nuestra manera de vivir nuestro trabajo de campo no ha sido como recolectores de evidencias. Ha sido más bien un estar atentos y receptivos a lo que la experiencia de investigación tenía por decirnos y enseñarnos. No registrábamos experiencias, sino que las vivíamos; era algo que nos estaba pasando, implicándonos en distintos planos de nuestra manera de pensar el sentido de lo educativo y que nos interpelaba en nuestro ser docentes también nosotros (BLANCO, MOLINA y LÓPEZ, 2015). Por tanto, los relatos de experiencias que íbamos componiendo, lo son porque relatan nuestra experiencia, el modo en que vivíamos algo que nos afectaba, al convivir con la maestra y su clase. Y también son relatos que, en su desarrollo, al reflejar lo vivido y al poner en juego el modo en que nos afectaba –esto es, lo que hacía que para nosotros fuera una vivencia en la que valía la pena pararse y

ponerse a pensar—, aspiran a ser relatos que lleguen a quien los lea como una oportunidad de experiencia, esto es, como una historia que permita ser leída en conexión personal, y que despierte un pensar que deje huella.

En todo este proceso, ha sido una fuente especial de inspiración el trabajo de Jean Clandinin y Michael Connelly (2000); Clandinin (2013) y lo que han llamado la *indagación narrativa*. Bajo su perspectiva, y a diferencia de otras modalidades de investigación narrativa (aquellas que recopilan y analizan datos narrativos), su propósito es elaborar relatos en los que ir profundizando para abrir otras posibilidades de pensamiento de la realidad. En este sentido, la indagación narrativa no pretende tanto interpretar la realidad, sino más bien generar una nueva relación con ella. No se propone analizar los datos, sino componer relatos que son ya fruto de un pensar narrativamente lo vivido; y componerlos de forma que vayan abriendo nuevas visiones de esa historia, para que favorezcan la posibilidad de pensar con ella, a partir de lo que el relato y su profundización nos va ofreciendo como oportunidad para abrir nuevos sentidos y potencialidades de la realidad.

Vayamos ahora a otra parte de este anterior relato sobre “la doble voz”:

Días después, en otra visita posterior a la escuela, en nuestro momento de las tardes de conversaciones grabadas, una vez acabada la jornada, le recordé a Carmina esta escena de “la doble voz”. Al recordársela, le mencioné cómo yo la veía vinculada a su idea de la conversación y al interrogar sin preguntar “por qué”, a no juzgar, a no moralizar, sino comprendernos. Pero también, le comenté cómo me había parecido que era una manera de sacar el conflicto que se había producido del lugar en el que lo había colocado la directora. Sin embargo, si bien Carmina me confirmó la primera parte de mis interpretaciones, no lo hizo con la última. Por el contrario, ella me dijo que la directora había hecho algo que le correspondía: fijar los límites, recordar e

insistir en las normas de la escuela: “Como directora, a ella le toca esta parte normativa. Y a mí, como tutora, me tocaba decir: ‘¿Y a nosotros, ante la norma, qué nos pasa? ¿Cómo vivimos la norma?’ Como ella hizo este papel normativo, yo me pude permitir el lujo de hacer el otro”.

Esta parte del relato me permite no sólo deshacer la interpretación que yo había hecho de lo que estaba pasando. Además, al mantener aquí mi interpretación inicial y poder presenciar el modo en que me la desmiente la maestra, exponiendo su modo de pensar pedagógicamente acerca de lo que ocurrió, de pronto se resaltan unos cuantos asuntos sobre los que pensar. Porque lo que yo había interpretado como una desautorización de la maestra a la directora en el modo de enfocar la situación con los niños, ella me la coloca en una dimensión más grande para pensar educativamente. Lo que Carmina nos cuenta me permite pensar acerca de los difíciles equilibrios de la tarea educativa: entre la necesidad de establecer límites, por una parte, y saber, por otra, que la tarea educativa no está exactamente ahí; y también, me hace consciente de la facilidad con que esa necesidad de límites y controles puede engullir al aspecto educativo de fondo. La coyuntura que se produjo (este reparto de papeles entre la directora y la maestra) le permitió a la maestra convertir la reprimenda en una conversación, abriendo una posibilidad. Pero me hace más consciente de la dificultad de la tarea cuando uno mismo tiene que sostener los dos papeles. Esto me pide más atención como educador para no confundir un plano con otro y para pensar en mi capacidad de abrir el trasfondo necesario, más allá de establecer normas y límites. Nos encontramos aquí con dos voces otra vez; en este caso la doble voz la representan dos personas, directora y tutora. ¿Cómo conjugar la doble voz cuando tiene que pronunciarlas ambas una misma persona?

Este ir preguntándose por lo que el relato sugiere acentúa que el propósito de la indagación narrativa no se centra en la interpretación, sino en el deseo de saber que nace de la experiencia vivida. Su pretensión no es representar la experiencia, sino enriquecerla y transformarla. Y lo hace abriendo a quien se acerque a esta experiencia nuevas posibilidades de significado, nuevas lecturas de los hechos, y una forma de leerlos que permita pensar con más amplitud el sentido educativo que podría percibirse.

Lo que se propone la indagación narrativa y lo que nos planteamos con los relatos de experiencia es enriquecer la experiencia abriendo las cuestiones educativas que se pueden pensar con ella, para así, abrir la posibilidad de nuevas experiencias. Y ahora, al conectar de nuevo con este relato de la doble voz, pero al leerlo ahora teniendo presente lo que supone la propuesta de investigación de la experiencia, se me ocurre pensar que Carmina nos da una pauta para ello, si nos fijamos de nuevo en el modo en que a partir de lo que estaba sucediendo, abrió paso a una conversación con la experiencia de cada cual; una conversación que permite pensar lo que se vive, que sin desligarse de ello, abre paso a un pensamiento más amplio (en su caso, acerca de cómo vivimos las normas; pero en el nuestro puede ser acerca de la importancia y dificultad de combinar pero no confundir el establecimiento de normas y la tarea educativa). Además, la investigación explora la experiencia para aprender de ella, pero no pretende concluir, no pretende determinar lo que cada cual debe y puede aprender de ella; porque lo que busca es hacer pensable, al hilo de acontecimientos y relatos de experiencia, las complejidades y dificultades de la tarea educativa.

Hemos buscado, acercándonos a la realidad escolar, dar lugar a un saber que nace de la experiencia de la realidad escolar, amplian-

do el sentido de esa realidad, tratando de dialogar con lo que tenía para decirnos como potencial educativo. Hemos querido acercarnos a la realidad escolar para, prestando atención a lo que hacen, piensan y viven las y los docentes con quienes hemos trabajado, ir sin embargo más allá de dar cuenta de ello, tratando de poner en movimiento una reflexión pedagógica que nos permita pensar en el sentido educativo, pensar en lo que se mueve como sentido y posibilidad de lo educativo, en lo que vale la pena ser atendido y cuidado, aceptando sus ambigüedades, sus fragilidades, sus incertidumbres.

Decía unas páginas atrás que la investigación de la experiencia da lugar a un saber que no funciona exactamente como información, ni como conocimiento acumulable; no pretende transmitir las conclusiones del pensamiento, sino dar lugar a un pensamiento vivo. En este sentido, su aspiración no es la elaboración de un saber teórico abstracto, sino encarnado. Y como investigación educativa, preocupada por la forma en que puede iluminar el hacer, la investigación de la experiencia no pretende abstraer principios de lo que ocurre para después comunicarlos como tales, esperando que guíen la práctica. Por el contrario, el propósito de la investigación de la experiencia es poder partir de lo vivido para hacerlo pensable y expresable mediante el relato. Hacer esto significa favorecer aquellas mediaciones simbólicas que no sean abstracciones, sino acompañamientos a la propia experiencia, para mejor abrir los sentidos y las diferentes capas de significado que una historia sugiere. Y el relato llega a quien lo lee mediante las conexiones subjetivas que el receptor hace entre esa historia y su experiencia, unas conexiones que, como indica Paul Ricoeur (1995, p. 1001), apelan más a la imaginación que a la voluntad. Y abrir la imaginación es abrir el espectro de lo posible.

Referencias

- ARNAUS, Remei. "El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa". En CONTRERAS, José y PÉREZ de LARA, Nuria (comps.) **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010. p. 153-174.
- BIESTA, Gert. The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world. **Other Education: The Journal of Educational Alternatives**. Vol. 1, Nº 1, p. 92-103, 2012.
- BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014
- BIESTA, Gert. Freeing Teaching from Learning: Opening Up Existential Possibilities in Educational Relationships. **Studies in Philosophy and Education**, Vol. 34, Nº 3, p. 229-243, 2015.
- BLANCO, Nieves; MOLINA, M. Dolores, y LÓPEZ, Asunción. Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Vol. 82 (29, 1), p. 61-76, Abril 2015.
- CIFALI, Mireille. Enfoque clínico, formación y escritura. En PAQUAY, Léopold *et alii* (Coords.), **La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias**. Traducción de Consol Vilà. Madrid: FCE, 2005. p. 170-196.
- CLANDININ, D. Jean. Teacher education as narrative inquiry. En CLANDININ, D. Jean, *et alii* (eds.) **Learning to teach, teaching to learn**. New York: Teachers College Press, 1993. p. 1-15.
- CLANDININ, D. Jean. **Engaging in Narrative Inquiry**. Walnut Creek, Cal.: Left Coast Press, 2013.
- CLANDININ, D. Jean y CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry: Experience and Story In.: Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CONTRERAS, José. Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En CONTRERAS, José y PÉREZ de LARA, Nuria (comps.) **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 201. p. 241-271.
- CONTRERAS, José (2015) Profundizar narrativamente la educación. En SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.) **(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 37-62.
- CONTRERAS, José (Comp.) **Tensiones fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia**. Barcelona: Octaedro. En prensa.
- CONTRERAS, José. ¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación del profesorado. En CONTRERAS, José (Comp.) **Tensiones fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia**. Barcelona: Octaedro. En prensa.
- CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria. Introducción. En CONTRERAS, José y PÉREZ de LARA, Nuria (comps.) **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010a, p. 15-19
- CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. En CONTRERAS, José y PÉREZ de LARA, Nuria (comps.) **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010b, p. 21-86
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Investigación biográfica en educación: orientaciones y territorios. En PASSEGGI, Maria de Conceição y SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.) **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: CLACSO, 2009. p. 25-46.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol. 19, Nº 62, p. 695-710, Jul./Sep. 2014.
- LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación. En Masschelein, Jan y Simons, Maarten (eds.) **Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie**. Barcelona: Laertes, 2008. p. 45-56.
- LIPMAN, Matthew et al. **La filosofía en el aula**. 2ª ed., Traducción de Eugenio Echevarría, Magdalena García, Félix García y Teresa de la Garza. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein educador**. Traducción de Emili Olcina. Barcelona: Laertes, 1998.
- RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración**. Traducción de Agustín Neira. México Siglo XXI, 1995.

RICOEUR, Paul. La vida: un relato en busca de narrador. **ÁGORA – Papeles de Filosofía**, Vol. 25, Nº 2, p. 9-22, 2006.

RIVERA, María-Milagros. **El amor es el signo: Educar como educan las madres**. Madrid: Sabina editorial, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. En SOUZA, Elizeu Clementino de y ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. En PASSEGGI, Maria de Conceição

y SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.) **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: CLACSO, 2009. p. 153-172.

VAN MANEN, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

VENTURA, Montse. Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En CONTRERAS, José y PÉREZ de LARA, Nuria (comps.) **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010. p. 225-240.

ZAMBONI, Chiara. Lo inaudito. En DIÓTIMA. **Traer al mundo el mundo**. Traducción de Nuria Pérez de Lara. Barcelona: Icaria, 1996. p. 23-39.

Recebido em: 05.01.2016

Aprovado em: 04.02.2016

José Contreras Domingo é Profesor titular de Didáctica de la Universitat de Barcelona desde 1992, ha sido también profesor de la Universidad de Málaga, desde 1983 hasta 1992. Coordinador del grupo de investigación ESFERA (Experiència, Saber i Formació d'Educadores i Educadors – Recerca i Acció). Ha publicado libros y artículos sobre didáctica, profesorado, formación de profesorado e investigación educativa. *Investigar la experiencia educativa* es su último libro, publicado en colaboración con Núria Pérez de Lara. E-mail: jcontreras@ub.edu

Universidad de Barcelona
Facultat d'Educación
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 - Barceloa

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DOIS TEMPOS: OLHARES SOBRE O CIPA I (2004) E O CIPA V (2012)

■ INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

O presente texto retoma pesquisa que consistiu no estudo da produção dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), tendo em vista o levantamento de indícios sobre os movimentos teórico-metodológicos do campo. Partilhamos, aqui, um recorte do trabalho que focalizou 11 capítulos do livro do I CIPA e 34 da coleção de 9 livros relativos ao V CIPA, tendo como filtro a formação de professores, especificamente os textos voltados para uma abordagem geral/teórica sobre as dinâmicas de formação docente em diálogo com a perspectiva (auto)biográfica e os trabalhos voltados para práticas de formação, incluindo formação inicial, continuada e desenvolvida no contexto escolar. Iniciamos com o olhar dirigido para o I e o V CIPA, tecemos um diálogo entre os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam as pesquisas desenvolvidas e finalizamos com reflexões que apontam para a continuidade do estudo.

Palavras-chave: Abordagem (auto)biográfica. Formação de professores. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica.

ABSTRACT

THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES OF TEACHER TRAINING IN TWO TIMES: VIEWS ON THE CIPA I (2004) AND CIPA V (2012)

The present text takes up research that consisted in the study of the production of International Congresses of (Auto)Biographical Research (CIPAs), with a view to lifting of indications on the movements of the methodological-theoretical field. We share, in this paper, a clipping of the work that has focused on 11 chapters of the book of I CIPA and 34 chapters of the collection of 9 books relating to V CIPA, having teachers' training as filter, specifically texts facing a gener-

al/theoretical approach about the dynamics of teaching education in dialog with the prospect (auto)biographical and work directed to practices of training, including initial and continued training developed in the school context. We started with a gaze turned to the I and to the V CIPA, made a dialog among the theoretical-methodological approaches adopted that underpin the researches developed and finalized with reflections that point to the continuity of this study.

Keywords: (Auto)biographical approach. Teacher training. International Congress of (Auto)Biographical Research.

RESUMEN

ABORDAJES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN DOS MOMENTOS: MIRADAS SOBRE EL CIPA I (2004) Y CIPA V (2012)

El presente texto continua la investigación que consistió en el estudio de la producción de los Congresos Internacionales de Investigación (Auto)biográfica (CIPA) teniendo, en vista la observación de vestigios sobre los movimientos teórico-metodológicos del campo. Compartimos aquí un fragmento del trabajo que focalizó 11 capítulos del libro del I CIPA y 34 de la colección de 9 libros referentes al V CIPA, teniendo como énfasis la formación de docentes, textos específicamente destinados para un enfoque general/teórica sobre las dinámicas de formación del profesorado en diálogo con la perspectiva de (auto) biográfica y trabajos dirigidos a las prácticas de formación, incluyendo la formación inicial, continuada y desarrollada en el contexto escolar. Comenzamos con la Mirada dirigida para el I y V de la CIPA, entrelazamos un diálogo entre los referentes teórico-metodológicos que fundamentan las investigaciones desarrolladas y finalizamos con reflexiones relacionadas con la continuidad del estudio.

Palabras clave: Enfoque (auto)biográfico. Formación del docente. Congreso Internacional de Investigación (Auto)Biográfica.

Introdução

O presente texto retoma uma das dimensões de pesquisa que consistiu no estudo da produção dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), tendo em vista o levantamento de indícios sobre os movimentos teórico-metodológicos do campo.¹

¹ Apresentamos aqui um recorte da pesquisa realizada entre os anos de 2013 e 2014, no pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS),

No presente texto, partilhamos o estudo de 11 capítulos do livro do I CIPA e 34 da coleção de 9 livros relativos ao V CIPA, tendo como filtro a formação de professores, especificamente os textos voltados para: 1) uma abordagem geral/teórica sobre as dinâmicas de formação docente, em diálogo com a perspectiva (auto)biográfica; e 2) trabalhos voltados para práticas de formação, incluindo formação inicial, continuada

em Porto Alegre, tendo como orientadora a Professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

e desenvolvida no contexto escolar. Iniciamos com o olhar dirigido para o I e o V CIPA; tecemos um diálogo entre os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam as pesquisas desenvolvidas e finalizamos com reflexões que apontam para a continuidade do estudo.²

Olhar dirigido ao I e ao V CIPA

O I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica trouxe a força do sentido de *aventura*, presente no título proposto. Abrahão (2004) organizou a obra coletiva sobre a abordagem (auto)biográfica e, a partir do livro, foi tecida a proposta de realização do Congresso, tendo em vista reunir pesquisadores/autores para adensar as reflexões, favorecendo também o encontro e a partilha. Assim, *Aventura (Auto) Biográfica: teoria e empiria* é o título do livro e tema do I CIPA.

Iniciamos, então, um sobrevoo sobre o livro, trazendo elementos para essa reflexão, pontos comuns e tendências da abordagem (auto)biográfica, na discussão travada pelos pesquisadores, em Porto Alegre, no ano de 2004.

Só o folhear da obra traz indícios de sua densidade: 23 capítulos, com a participação de autores brasileiros e estrangeiros, e um total de 599 páginas (ABRAHÃO, 2013). Os temas que aglutinaram os capítulos constituíram os eixos temáticos para a apresentação de trabalhos no congresso, a saber: Dimensões metodológicas e epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica; Memória, dimensões socio-históricas e

trajetórias (auto)biográficas; Gênero, geração, infância e família: perspectivas (auto)biográficas; Corpos, saúde e cuidado de si: desafios (auto)biográficos; Práticas de formação e pesquisas (auto)biográficas e Linguagens, narrativas (auto)biográficas e interculturalidades.

O prefácio, escrito por Larrosa (2004), abriu as cortinas do cenário no qual vêm se delimitando conceitos caros à abordagem (auto)biográfica: narrativa, memória, experiência, processos identitários. Com o autor, mergulhamos em um “giro paradigmático” no qual, por um lado, o ser é impensável fora da interpretação e das relações discursivas e textuais e, por outro, um texto é impensável fora das relações com outros textos. Virada epistêmica pela qual o ser humano é um ser que se constitui no discurso sobre si próprio, que interpreta e se auto-interpreta na produção narrativa das tramas e intrigas que se articulam no ato de narrar, na produção de uma história que tenha sentido. No referido prefácio, Larrosa (2004) perspectiva o campo (auto)biográfico como muito criativo e de grande potência interdisciplinar, sem desconsiderar a tensão entre um paradigma teórico normatizado e movimentos que procuram não se enquadrar à normas (2004).

Do conjunto de capítulos do livro do I do CIPA, selecionamos seis com uma abordagem geral/teórica sobre as dinâmicas de formação docente, em diálogo com a perspectiva (auto)biográfica, e cinco trabalhos voltados para as práticas de formação, incluindo formação inicial, continuada e desenvolvida no contexto escolar.

Com base nesses capítulos, as duas primeiras mesas tematizaram aspectos teórico-metodológicos. Dos textos lidos, três apresentaram estudo teórico e dois fazem uma articulação entre a discussão teórica e o trabalho de campo, por meio de entrevistas narrativas. Os textos apontam para a preocupação dos autores no sentido de fundamentar teórica e epistemologicamente os caminhos trilhados

2 Como desdobramento da referida pesquisa, foi produzido o texto *A formação de professores em trabalhos apresentados no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica* que sistematiza o estudo de quarenta trabalhos publicados nos anais (CD) do I, III, IV e V CIPA, especificamente inscritos no campo da formação de professores. A seleção dos textos estudados focalizou os eixos temáticos denominados: Histórias de vida e de trabalho de professores (I CIPA); Histórias de vida, narrativas, conhecimento de si, representações da docência (I CIPA); (Auto)biografia e práticas de formação: lugares de aprendizagem e (re)invenção de si (III CIPA) e Práticas de formação e pesquisas (auto)biográficas (IV e V CIPA).

na pesquisa (auto)biográfica, recorrendo, para essa tarefa, à contribuição de diferentes campos disciplinares. Os capítulos de Constantino (2004) e Oliveira (2004) recorrem à História Oral, para discutir a potencialidade das narrativas na pesquisa em educação. Já os textos de Fischer (2004), Mosquera e Stobäus (2004) e Moura (2004) trazem da Filosofia, da Psicologia e da Epistemologia conceitos-chave na tessitura do campo (auto)biográfico de pesquisa.

Tais referências teórico-metodológicas dialogam com a perspectiva de formação docente apresentada em cinco textos estudados, voltados, nomeadamente, para as práticas de formação. Os capítulos consistem em desdobramentos de investigações realizadas prioritariamente por grupos de pesquisa, o que aponta para o fato de que seus pesquisadores já contam com uma trajetória de estudo consolidada na área. A história oral, a história de vida e a narrativa de formação são as abordagens trabalhadas, especialmente por meio de entrevistas narrativas, observando-se um enfoque em narrativas orais, com abrangência temporal temática. O número de participantes nas pesquisas varia de 6 a 33 colaboradores. Quanto à metodologia de análise de dados, registramos a análise de conteúdo, de contexto (compreensão cênica) e a análise de discurso; dois textos não mencionaram a forma de análise. O referencial teórico tomado como fundamentação circunscreve autores do campo da filosofia, da história e das ciências da educação, em geral. No que se refere ao quadro de classificação organizado por Nóvoa (1992, p. 20), observamos uma concentração em objetivos essencialmente teóricos relacionados com a investigação, centrados na profissão e na prática docente.

Assumindo a metáfora do ciclo, em 2012, o Congresso retornou a Porto Alegre, em sua quinta edição, ciclo “que se fecha para poder voltar-se sobre si mesmo”, assim como o movimento (auto)biográfico em sua tessitura de

idas e voltas, retrospectivas e prospectivas (DELORY-MOMBERGER, 2012). Os dados quantitativos da produção já falam sobre o crescimento e a consolidação da produção do campo, tendo em vista que, nessa edição, foi produzida uma coleção de nove livros “com um total de 101 textos e 2.438 páginas” (ABRAHÃO, 2013, p. 5). Desse universo, selecionamos 34 textos, sendo 19 relacionados ao referencial teórico-metodológico e 15 diretamente ligados às práticas de formação docente.

Apesar de constar no livro 1, Tomo II, dedicado à discussão metodológica, iniciamos esse sobrevoos sobre os capítulos estudados pelo belo texto de Josso (2012). Tomamos, aqui, a liberdade do adjetivo “belo”, presente em nossa interpretação da obra da autora, pois a leitura de seus livros e textos nos aproxima da força formadora que caracteriza essa perspectiva de estudo. No texto *Fecundação mútua de metodologia e de saberes em pesquisa-formação experiencial: observações fenomenológicas de figuras do acompanhamento e novas conceituações*, a autora retoma um texto clássico, publicado em 1998, em que desenvolve os sentidos do caminhar com. O caminhar com implica a natureza relacional da pesquisa-formação (auto)biográfica e o processo de aprendizagem mútua entre pesquisa e pesquisador.

Dirigindo um olhar para o total de 15 textos selecionados, nos 9 livros da coleção, que apresentam um entrelaçamento entre discussão teórica e desenvolvimento de trabalho de campo, no âmbito da formação, percebemos que todos consistem em desdobramentos de pesquisa acadêmica, especialmente do trabalho de grupos de pesquisa. As abordagens adotadas sinalizam que seis pesquisas trabalharam com histórias de vida, três com narrativas de vida e nas demais identificamos dois trabalhos em cada uma das abordagens, a saber, narrativas de formação, (auto)biografias e ateliês biográficos.

Do ponto de vista metodológico, nesse universo de textos, destaca-se o predomínio significativo de narrativas escritas (nove trabalhos), seguindo-se a ênfase nas narrativas orais (três pesquisas) e com a utilização de dispositivos diversos. Percebemos um equilíbrio entre a abrangência temporal das pesquisas propostas, sendo oito em uma perspectiva global e sete na perspectiva temática das trajetórias de vida. O número de participantes variou de 2 a 24, entretanto um número significativo de dez trabalhos não mencionou essa informação. Os contextos de pesquisa foram variados, incluindo o contexto escolar, as licenciaturas, especialmente a de Pedagogia, turmas de pós-graduação e de formação continuada de professores. Um quantitativo de dez capítulos não menciona a metodologia de análise de dados adotada, quatro fazem referência à análise hermenêutica e um à análise de conteúdo. O referencial teórico tomado como base dos trabalhos apresenta significativa presença das ciências da educação e, especificamente, do campo (auto)biográfico. Quatorze (14) pesquisas centram-se em objetivos emancipatórios relacionados com a investigação-formação, focalizando, preferencialmente, o atravessamento entre as três dimensões indicadas por Nóvoa (1992), a saber, a pessoa, a prática e a profissão.

Refletimos a seguir sobre os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam os capítulos estudados, pela presença dos conceitos de formação, memória, narrativa e a discussão das perspectivas metodológicas de pesquisa.

Itinerários da pesquisa (auto) biográfica no campo da formação de professores

O conceito de formação humana encontra significativa presença nos textos estudados, tendo como referência um projeto ecobiocogniti-

vo (SCHMUTZ-BRUN, 2012), traduzindo-se em um movimento de *trans-formação* existencial do sujeito, na mediação compartilhada com os outros e o mundo (PERES, 2012; PEREIRA, 2012; BARBOSA, 2012). Nas palavras de Araújo e Ribeiro (2012, p. 75): “a transformação de si como um devir em crescendo, enquanto processo de autoconhecimento que decorre de uma viagem de formação interior em que os múltiplos acontecimentos, encontros, conflitos e experiências felizes e infelizes”.

Tal sentido conceitual é tomado também no que se refere à especificidade da formação docente, como um processo permanente de desenvolvimento pessoal-profissional, ao longo da vida (MONTEIRO et al., 2012; FRISON, 2012; ARANGO, 2012). É também compreendido como um movimento que implica intencionalidade reflexiva na produção de conhecimento “sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano [...]”, pois “para a tomada de consciência, são necessárias reflexões referenciadas às aprendizagens e experiências construídas ao longo da vida [...]” (JOSSO, 2002 apud FONTOURA et al., 2012, p. 48), o que Alheit (2012) denomina de aprendizagem biográfica. Ou seja, professores que intencionalmente refletem sobre a trajetória ecobiocognitiva de suas práticas, não em um caminho solitário, mas em uma construção coletiva, que busca “interpretar a experiência por intermédio de uma mediação linguística compartilhada” (SCHMUTZ-BRUN, 2012, p. 30), um movimento que precisa ser lento para que fertilize a experiência, “olhar para si, diminuir a rapidez da própria vida, com vistas a assumir a reflexão” (BARREIRO, 2012, p. 193).

É importante registrar, entretanto, a advertência feita por Goodson (2004), em sua fala no I CIPA. O autor desenvolveu um argumento explícito a favor do uso do método das histórias de vida no estudo dos professores, mas alerta para o fato de que nos anos de 1980 se tornaram intensas as práticas de controle político e

administrativo dos professores. Nesse sentido, é significativo registrar que o trabalho com a abordagem (auto)biográfica, no campo da formação de professores, deve estimular sua potencialidade política, enquanto caminho para a narrativa dos coletivos docentes sobre seus fazeres e práticas que se colocam muitas vezes como microrresistências, táticas dos praticantes do cotidiano (CERTEAU, 2011).

O I CIPA coloca-se, na primeira metade dos anos 2000, no contexto do desenvolvimento multiforme da abordagem (auto)biográfica (PINEAU, 2006), em que os pesquisadores estavam se aproximando e buscando vivenciar a aventura (auto)biográfica de pesquisa, em suas diferentes possibilidades. A narrativa é então apresentada não como verdade, mas como “forma de representação do mundo subjetivo” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2004, p. 77), o que leva o conhecimento a assumir um caráter parcial, sendo a identidade vista como um processo (FISCHER, 2004; MOURA, 2004). Nessa perspectiva, o trabalho com as histórias de vida atribui centralidade à linguagem “como constituinte da realidade. É entender os depoimentos obtidos via história de vida como fruto de práticas discursivas, as quais por sua vez são históricas, porque contingentes” (FISCHER, 2004, p. 11). Para Abrahão (2004) e Souza (2012), a narratividade contribui para a autocompreensão, para o conhecimento de si, quebrando o fluxo espaço-temporal linear de dar sentido às trajetórias pessoais e coletivas.

Quanto às narrativas, Lani-Bayle (2012, p. 75) destaca a importância do fluxo narrativo, de um envolvimento desejante e voluntário do sujeito, e não um caminho de obrigatoriedade, pois as narrativas obrigatórias são características das sociedades autoritárias”.

As narrativas são produzidas no tempo, tempo do tríptico presente (RICOEUR, 1994) vivido de forma ativa pelo sujeito de memória, que seleciona, articula e compartilha a trama

(ABRAHÃO, 2004; BRAGANÇA, 2012). Nos textos, percebemos o enfoque em um movimento essencialmente coletivo e político de construção das narrativas (CONSTANTINO, 2004; ARANGO, 2012; OLIVEIRA, 2012).

As reflexões sobre identidade estão muito presentes nos textos, uma identidade em processo e que rompe com a linearidade, incorporando múltiplas dimensões presentes na construção da subjetivação (MOURA, 2004). Processo profundamente relacionado à formação, como “duas faces da mesma moeda” (GABRIEL, 2012, p. 207), “a formação do(a) professor(a) passa pelo lugar da produção da pessoa, pelos diferentes movimentos constitutivos das identidades” (RIOS, 2012, p. 96).

Além do olhar dirigido aos conceitos fundamentais trabalhados, buscamos também apreender, na leitura dos textos, os caminhos metodológicos que têm sido construídos pela pesquisa (auto)biográfica, no campo da formação de professores. Observamos nos trabalhos do I CIPA uma ênfase em abordagens orais, por meio de entrevistas, e no V CIPA o trabalho sobre suporte escrito ou a confluência de diversos dispositivos. Adentramos, então, em cada texto, com objetivo de visualizar formas específicas de trabalho.

Caminhos metodológicos da pesquisa (auto)biográfica na formação de professores

Tanto em pesquisa anteriormente realizada (BRAGANÇA, 2008) como a que agora apresentamos, os trabalhos brasileiros têm se centrado especialmente nos caminhos que cruzam investigação e formação, ou seja, a pesquisa não tem como foco apenas a produção de conhecimento específico sobre determinado tema/problema, mas, partindo de um movimento dialético, busca a perspectiva de ao mesmo tempo produzir conhecimento e for-

mação para todos os envolvidos no processo de investigação.

Os trabalhos aqui destacados inserem-se nessa perspectiva teórico-metodológica. O texto de Barreiro (2012) apresenta o desenvolvimento de oficinas de investigação-formação.

[...] a metodologia adotada tem sido bastante semelhante à descrita por Josso (2004). Os alunos marcam uma data em que deverão trazer escrita ou esquematizada sua história de vida ou de formação. Busco deixar livre o foco, pois alguns necessitam descrever fatos pessoais para chegarem a perceber suas atitudes profissionais e outros preferem manter seus relatos mais a nível escolar, profissional, e não revelar fatos mais íntimos. Entende-se que, ainda que o aluno não revele ao grupo suas memórias mais pessoais, o trabalho de escrever 'Como venho me tornando/formando professor ao longo da vida?' certamente evoca memórias pessoais que poderão ser ressignificadas sem a mediação do grupo. (BARREIRO, 2012, p. 189-190)

Rios (2012) desenvolve o que denomina de oficinas biográficas inspiradas teoricamente nos ateliês biográficos.

[...] Foram produzidos memoriais de formação durante as Oficinas Biográficas. [...] As 'Oficinas biográficas' inspiraram-se teoricamente nos ateliês biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359), os quais são tomados como 'procedimentos que inscrevem a história de vida em uma dinâmica prospectiva [...] e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida aberto ao *projeto de si*'. As atividades das Oficinas trouxeram as vivências dos docentes através de uma arquitetura dialógica bahktiniana, em que a interação foi o elemento principal na constituição do 'eu' na relação com o 'outro'. (RIOS, 2012, p. 92)

É interessante registrar que as propostas de Barreiro (2012) e Rios (2012) dialogam com as abordagens desenvolvidas, respectivamente, por Josso (2002) e por Delory-Momberger (2006), tendo denominações específicas, a sa-

ber, Seminários de Histórias de Vida em Formação e ateliês biográficos; os desdobramentos metodológicos, entretanto, aproximam-se de oficinas ancoradas em diversos dispositivos de narrativa oral e escrita.

Furlaneto (2012) relata trabalho de formação continuada de professores desenvolvido no cotidiano de uma escola por meio de diversos dispositivos de mediação pedagógica.

Acreditávamos que juntos, pesquisadores e professores, poderíamos ampliar o sentido da indisciplina, mais provavelmente das disciplinas presentes na escola. Para isso, foram disponibilizados diferentes dispositivos de mediação pedagógica: selecionamos filmes, músicas e poemas, sugerimos desenhos e colagens e organizamos vivências cuja temática girava em torno da indisciplina. Consideramos importante proporcionar aos professores experiências formativas, partindo-se do pressuposto de que elas marcam aqueles que as vivenciam. (2012, p. 48)

Fortuna (2012a; 2012b) apresenta o trabalho com a ludobiografia/encontros ludográficos que articulam jogo e biografia em contextos de formação continuada de professores.

Segundo Staccioli (2005, p. 93) 'a ludobiografia é uma modalidade de jogo que prevê o contar de si mesmo e dos outros, o mostrar-se aos outros, o acolher as histórias pessoais que outros colocam em evidência no jogo'. (FORTUNA, 2012a, p. 178)

Nesse sentido, a ludobiografia, uma vez transformada em técnica de coleta de dados sobre a formação lúdica do professor, considera com especial atenção as histórias de brincar relativas à infância dos professores, convencida de que nelas há pistas importantes para a compreensão do seu devir como professores que brincam. (FORTUNA, 2012a, p. 181)

Nas propostas de Furlaneto (2012) e Fortuna (2012a), percebemos como fio comum a multiplicidade de dispositivos/dinâmicas orais e/ou escritas, como alternativas de práticas de formação narrativa. A estimulação da recordação é outra dinâmica formativa que consiste

na “reprodução (reapresentação), por meio de áudio e/ou vídeo, de um episódio/aula gravado com a finalidade de permitir ao espectador/ouvinte (geralmente o docente ou o discente que o protagonizou) recordar e relatar os seus pensamentos e decisões, durante o mesmo” (SIMÃO, 2012, p. 108). Nessa perspectiva, temos o uso do vídeo como suporte e o foco na reflexão oral e partilhada entre professores e pesquisadores.

A seguir, destacamos estudos que, usando diferentes denominações, tomam a escrita autobiográfica como foco do trabalho e da formação. Vicentini (2012) apresenta o estudo de memoriais de formação de professores participantes de um curso para tutores do curso de gestão do currículo direcionado a professores coordenadores e oferecido à distância. A autora apresenta o memorial de formação como um “instrumento a partir do qual os professores poderiam refletir sobre suas experiências na escola, aprendendo ou ensinando” (2012, p. 167).

Oliveira (2012) faz um relato do trabalho que desenvolve com estudantes da graduação em pedagogia, por meio da autobiografia educativa.

[...] comecei há um bom número de anos a pedir a meus alunos que me contassem sua história de leitor e escritor: como tinha se construído, ao longo da vida e antes mesmo da entrada na escola, sua relação com a escrita. (OLIVEIRA, 2012, p. 66)

[...] Num segundo tempo, sugeri que formassem pequenos grupos e que cada participante narresse aos demais a sua história de vida e formação para depois poderem compartilhar sua reflexão com toda a turma. (OLIVEIRA, 2012, p. 66)

[...] Para o relato final, tenho pedido que cada um, retomando o que já escreveu e refletiu, redija sua autobiografia de formação [...]. (OLIVEIRA, 2012, p. 70)

Na mesma direção, identificamos o romance de formação – *bildungsroman* – como dis-

positivo de pesquisa-formação. Segundo Pereira (2012, p. 142) “o *bildungsroman* é um tipo de narrativa que se caracteriza pela formação do protagonista e do leitor nos próprios atos de escrita e leitura, respectivamente”. Tendo como referência os estudos de Louis Dumont (s/d), Araújo (2012, p. 79) afirma que o *bildungsroman* “implica a ideia de movimento, de trajeto, de percurso de um personagem em ordem a uma maturação”.

O romance de formação consiste em ‘uma intensificação da experiência subjetiva, no sentido da narrativa das experiências pessoais, do cotidiano privado, representando o momento ideal da reconciliação entre indivíduo e realidade social coletiva, uma síntese realizada entre a subjetividade individual e o sentido universal da história coletiva’. (PEREIRA, 2012, p. 150)

O ‘romance de formação’, se pela sua relação com o tempo se aproxima, por um lado, da autobiografia; por outro lado, distingue-se dela por enfatizar aquilo que é mais geral e mais abstrato na figura do humano: é, portanto, a alma humana universal que mais interessa no melhor ‘romance de formação’, pois ‘a imagem do homem em devir perde o seu caráter privado e desemboca na esfera espaçosa da existência histórica’. (BAKHTIN, 1992, p. 240 apud ARAÚJO, 2012, p. 92)

Percebemos, assim, os fios comuns que unem as propostas de memorial de formação, autobiografia formativa e romance de formação como escritos que revelam a trajetória de formação trilhada pelo sujeito. Por serem escritos pelos próprios sujeitos, consistem em autobiografias e todos apresentam foco no processo formativo vivido por seu autor nas itinerâncias de sua vida.

Mas, nos capítulos dos livros do I e do V CIPA, encontramos, também, abordagens centradas na investigação em torno do professor e de seus processos de formação. Nessas pesquisas, observamos a possibilidade de uso de diversas fontes, tais como narrativas orais,

epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos (ABRAHÃO, 2004).

Barbosa (2012) desenvolve pesquisa em memoriais acadêmicos, escritos por professores, entre os anos de 1993 e 2000, e, em diálogo com Passeggi (2008b), define essa modalidade de escrito autobiográfico: o memorial acadêmico é, desse modo, representativo de um investimento de *aparar a si mesmo* (PASSEGGI, 2008b), considerado como possibilidade de retomada dos fossos da trajetória profissional, de reconceitualização e de novas reflexões sobre ações pretéritas (BARBOSA, 2012, p. 224).

Cunha (2012) realiza pesquisa tendo como fonte a coleção de livros e cadernos de um professor. “O estudo dos cadernos marca uma das linhas de atuação e investigação como escrituras ordinárias” (CUNHA, 2012, p. 197). Portal (2012) trabalha com cartas e outros documentos pessoais.

Cunha (2008) também faz uso das cartas como instrumento de pesquisa e a partir da análise de trechos dessas cartas, procura dar ênfase às narrativas que tratam do cotidiano escolar de professoras, onde estão descritas/representadas as situações vivenciadas no dia a dia da sala de aula, destacando os significados atribuídos a seu papel de professoras primárias. Para o autor, o uso das cartas contribui pelo seu caráter espontâneo, levando a uma leitura muito rica em detalhes, que favorecem uma análise detalhada do cotidiano dessas professoras. (PORTAL, 2012, p. 94)

E, finalmente, destacamos a literatura testemunhal (ARANGO, 2012, p. 214), que “consiste em uma literatura de resistência e se distingue por três aspectos principais: a proeminência do testemunho, a natureza biográfica e autobiográfica da narrativa, a vontade documentarista agenciada por um escritor-mediador e a relação ficção-realidade”.

Nessas perspectivas de pesquisa, observamos sentidos fundacionais da abordagem narrativa (ARANGO, 2012, p. 216) pela valorização

do “sujeito produtor de conhecimento situado fora da academia e do discurso oficial, que atravessa várias etapas: relatar, escutar, transcrever, voltar a relatar, armar o texto para dar conta da razão de ser e o estado das relações de poder, mediadas pela linguagem, na vida cotidiana de gente comum”.

Alguns indícios

Esse sobrevoo sobre os capítulos do livro do I CIPA e da coleção de nove livros do V CIPA apresenta pistas sobre o caminho percorrido pela produção no campo. Por um lado, o quantitativo de trabalhos da primeira e da quinta edições do congresso por si só já aponta para o crescimento da produção da área. Por outro, a leitura que fizemos dos 45 capítulos também permitiu perceber o aprofundamento teórico-metodológico do campo. Observamos que, no universo de pesquisas e trabalhos teóricos apresentados nos capítulos estudados – tanto os que apresentam objetivos essencialmente teóricos, com foco na investigação, como os que apresentam objetivos práticos, com foco na formação, como os que apresentam objetivos emancipatórios, com foco na investigação-formação – circula como fio articulador a *formação humana*. Tanto no livro do CIPA I como na coleção do V, essa temática não se circunscreveu a um eixo específico, no caso do I, nem a um livro específico, no caso do V, mas se colocou como um conceito transversal, de modo que a seleção considerou o conjunto dos livros, e não apenas os especificamente direcionados à formação de professores.

A realização de recente estudo sobre o conjunto de trabalhos dos CD³ permite fazer uma observação em relação à natureza desses dois suportes da produção dos CIPA: os anais em CD e os livros. Enquanto, nos primeiros,

3 A ser publicado. Diferentemente dos textos que compõem os livros, os CDs contêm trabalhos apresentados em Sessões de Comunicações, de pôsteres e de rodas de conversa.

observamos um grande número de pesquisadores iniciantes, bem como de pesquisas em andamento, em âmbito de mestrado e doutorado, nos segundos, encontramos a prevalência de trabalhos realizados no âmbito de grupos de pesquisa já consolidados. Se, nos trabalhos apresentados nos CD, identificamos alguns que não apresentam diálogo específico com a pesquisa/formação (auto)biográfica e/ou construídos a partir de outros campos de estudo, buscando uma aproximação da abordagem (auto)biográfica, os capítulos dos livros foram construídos a partir das referências teórico-metodológicas do campo (auto)biográfico. Nesse aspecto, percebemos uma diferença entre a produção do I e do V CIPA; no I, observamos uma maior busca de apoio em referenciais das ciências da educação, como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, no V, os capítulos dos livros apoiam-se prioritariamente na literatura do campo da pesquisa (auto)biográfica, indicando um aprofundamento epistêmico da produção.

Essa questão se relaciona também ao enfoque metodológico: no I CIPA, houve um destaque para a história oral, referencial teórico-metodológico específico do campo da História, com ênfase em abordagens orais, especialmente por meio de entrevistas. No V CIPA, registra-se a presença mais significativa das histórias de vida e das narrativas de formação, com trabalho em suporte escrito ou por meio de dispositivos diversos. O número de participantes é variado e depende da proposta e do contexto da pesquisa, sendo muitas desenvolvidas em ambientes coletivos de formação inicial, continuada e realizadas em contexto escolar, tendência mais presente no V CIPA. Um significativo conjunto de textos não indica a metodologia de análise de dados, fato que pode indicar uma maior preocupação com a socialização do processo da pesquisa do que com os resultados.

Retomando a classificação desenvolvida por Nóvoa (1992), é interessante observar que as pesquisas apresentadas no I CIPA se centram especialmente em objetivos teóricos relacionados à investigação, com foco na profissão e na prática docente, já os do V estão centrados em objetivos emancipatórios relacionados à investigação-formação, focalizando, preferencialmente, o atravessamento das três dimensões, envolvendo a pessoa, a prática e a profissão. O que levantamos no estudo realizado consiste de indícios de um movimento de aprofundamento do campo rumo, não ao isolamento dos campos disciplinares, inclusive porque a abordagem (auto)biográfica se caracteriza pelo atravessamento inter e transdisciplinar, mas tendo em vista o fortalecimento da fundamentação epistêmica do campo e para voos instituintes quanto à pesquisa em educação.

Do ponto de vista teórico-metodológico, observamos o aprofundamento de conceitos, a diversidade e, concordando com Larrosa (2004), a criatividade e o atravessamento interdisciplinar do campo (auto)biográfico.

Pineau (2012, p. 139), reflete sobre origem do I CIPA, afirmando:

Ao promover teorias e práticas (auto)biográficas, ainda emergentes e dispersas no nível epistemo-metodológico das novas Ciências Humanas, Maria Helena dava prova de uma grande visão profética. Ela tinha vislumbrado, através da biodiversidade, às vezes desnordeadora das comunicações, a amplidão sociocognitiva histórica possível da emergência social de um movimento de biografização vital para a formação humana. Essa emergência não se constitui sozinha. É uma aventura pessoal, social e cultural, mas também institucional, ou seja, trata-se de uma busca transdisciplinar de descobertas e transformações biocognitivas e biopolíticas, com riscos e perigos.

Na reflexão do autor, encontramos indícios potentes e a advertência sobre a importância de um exercício de avaliação dirigido à produ-

ção do CIPA. A produção ainda emergente e dispersa, é caracterizada por uma biodiversidade de comunicações, em 2004, mas, ao longo dos anos, houve o delineamento de uma da ampliação biocognitiva possível e um movimento

de biografização vital para a formação humana além do destaque para os riscos e perigos. Penetrar nessas tensões da produção do campo constituiu o movimento/desafio da pesquisa realizada e apresentada neste texto.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Um estudo da expressividade epistêmico-metodológica das pesquisas de cunho (auto)biográfico, evidenciada no Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica** – CIPA (Edições de 2004/2006/2008/2010 e 2012). RS: Projeto de Pesquisa, CNPq, 2013.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008. p. 65-88.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Vieira. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PINEAU, Gaston. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 139-158.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago. 2006.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tradução de Constância Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papiurus, 1994. (t. 1).

Referências dos capítulos do livro do I CIPA e da coleção do V CIPA, que constituíram fonte da pesquisa apresentada:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ALCOFORADO, Luís. As histórias de vida na educação e formação de adultos: o desafio de promover uma auto(eco)confrontação transformativa e emancipatória. In: CUNHA, Jorge Luiz da; VICENTINI, Paula Perin (Orgs.). **Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB; Natal: EDUFRN: 2012. p. 29-54. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

ALHEIT, Peter. Conhecimento biográfico e “aprendizagem transitória”. In: CUNHA, Jorge Luiz da; VICENTINI, Paula Perin (Orgs.). **Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, Natal: EDUFRN, 2012. p. 53-73. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. Memoria y testimonio em tiempos de oscuridad. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológi-**

cas da pesquisa (auto)biográfica). Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 205-234. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

ARAÚJO, Alberto Filipe; RIBEIRO, José Augusto Lopes. O romance de formação e a experiência de vida. In: CUNHA, Jorge Luiz da; VICENTINI, Paula Perin (Orgs.). **Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, Natal: EDUFRRN, 2012. p. 77-103. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

ARFUCH, Leonor. Devenires auto/biográficos: los objetos, el tempo, el lugar. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 235-278. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. O memorial acadêmico como *l'âge mûr*. In: EGGERT, Edla; FISCHER, Beatriz Dautd (Orgs.). **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, Natal: EDUFRRN, 2012. p. 219-234. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

BARREIRO, Cristhianny Bento. Oficinas de investigação-formação e potencialidade na formação de professor contemporâneo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, Natal: EDUFRRN, 2012. p. 185-197. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

BASTOS, Maria Helena Camara. A liturgia do tempo: Marc-Antoine Jullien e a arte de governar-se e educar-se. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 245-278. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria

Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 79-109. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Trajetórias de vida e formação de professoras: suas biografias educativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 193-219. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 267-291.

CONSTANTINO, Núncia Santoro. Teoria da história e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 37-74.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Na insegurança das palavras: livros e cadernos pessoais na biografia de um professor. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). **Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, Natal: EDUFRRN, 2012. p. 187-209. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

DELORY-MOMBERGER, Christine. Prefácio. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 9-15. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

EGGERT, Edla. Quem pesquise se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo ao ato investigativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 549-584.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e as histórias de vida: aproximações e que tais... In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 143-161.

FONTOURA, Helena Amaral; PIERRO, Gianine Maria de Souza; FERNANDES, Glaucia Braga Ladeira; SILVA, Marcia Maria; RIBAS, Maria Cristina Cardoso; NHARY, Tania Maria Costa; GASPARELLO, Vânia Medeiros. A arte como imagem que evoca a memória de formação – história em um grupo de pesquisa. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). **Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, Natal: EDUFRN: 2012. p. 45-67. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

FORTUNA, Tânia Ramos. Ludobiografia: uma invenção metodológica em pesquisa (auto)biográfica em educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012a. p. 165-202. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

FORTUNA, Tânia Ramos. Professores que brincam: contribuições da ludobiografia para a compreensão da formação lúdica do professor. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Orgs.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, Natal: EDUFRN, 2012. p. 133-146b. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

FURLANETTO, Ecleide Cunico. A contribuição de alunos para a formação docente. In: EGGERT, Edla; FISCHER, Beatriz Daudt (Orgs.). **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, Natal: EDUFRN, 2012. p. 47-56. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

GABRIEL, Gilvete de Lima. Formação inicial e continuada. Narrativas autobiográficas e os processos de aprendizagem da profissão docente ao longo da vida. In: CUNHA, Jorge Luiz da; VICENTINI, Paula Perrin (Orgs.). **Corpos, saúde, cuidados de si e aprendi-**

zagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB; Natal: EDUFRN, 2012. p. 193-227. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

GOODSON, Ivor F. Developing life and work histories of teachers. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 245-266.

JOSSO, Marie-Christine. Fecundação mútua de metodologias e de saberes em pesquisa-formação experiencial: observações fenomenológicas de figuras do acompanhamento e novas conceituações. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 113-143. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 59-78. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

MONTEIRO, Filomena Arruda; EVANGELISTA, Edson Gomes; MARIANI, Fábio; CARDOSO, Lilian A. Maciel. Formação docente, processos de desenvolvimento e de aprendizagens: conhecimento e práticas resignificados pelas narrativas de formação/investigação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Orgs.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB; Natal: EDUFRN, 2012, p. 165-181. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

MOSQUERA, Juan José Mourino; STOBÄUS, Claus. Narrativas de vida: fundamentos de uma dimensão

metodológica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 75-91.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves. Da pesquisa (auto)biográfica à cartografia: desafios epistemológicos no campo da Psicologia. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 119-142.

OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. Escrever, inscrever-se, autorizar-se, autobiografias e formação existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Orgs.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB; Natal: EDUFRRN, 2012. p. 43-78. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

OLIVEIRA, Valesca Fortes; OLIVEIRA, Vânia Fortes; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira. O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 163-180.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Apresentação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 19-26a. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: inenarrável condição de ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-57b. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

PEREIRA, Marcos Villela. (Auto)formação e o potencial das novelas de formação. In: PASSEGGI, Maria da

Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 147-163. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

PERES, Lucia Maria Vaz. Apontamentos sobre polarizações mítico-simbólicas: matriciando a escrita autobiográfica de estudantes de pós-graduação. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). **Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB; Natal: EDUFRRN, 2012. p. 269-299. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

PÉREZ, Oresta López. ¿Es posible que las vidas hablen?: Historias de vida de maestros y maestras téneks y nahuas de San Luis Potosí, México. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; OLIVEIRA, Valesca Fortes de (Orgs.). **Diversidade: culturas, ruralidades, migração, formação e integração**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, Natal: EDUFRRN, 2012. p. 115-138. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

PIERRÔ, Gianine Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral; RIBAS, Maria Cristina Cardoso. Imagens, corpos, cantos: arte que nos(trans)formam. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Orgs.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB; Natal: EDUFRRN, 2012. p. 147-164. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Cartas: um universo desvelador de significados na formação do formador? In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. (Orgs.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB; Natal: EDUFRRN, 2012. p. 79-105. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Identidades docentes na roça: narrativas de formação. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; OLIVEIRA, Valesca Fortes de. (Orgs.). **Diversidade: culturas, ruralidades,**

migração, formação e integração. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, Natal: EDUFRRN, 2012. p. 89-113. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

SCHMUTZ-BRUN, Catherine. As múltiplas invenções da abordagem (auto)biográfica na formação inicial dos professores do secundário I e II. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Orgs.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB; Natal: EDUFRRN, 2012. p. 15-42. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

SIMÃO, Ana Maria Veiga. O valor da estimulação da recordação no desenvolvimento de práticas docentes reflexivas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. (Orgs.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB; Natal: EDUFRRN, 2012. p. 107-132. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial. In: ABRAHÃO, Maria

Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 237-417.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 33-56. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita de Cássia; SILVA, Vivian Batista; SILVA, Milena Colazingari. Tornar-se próximo no espaço virtual: a experiência de produção do relato autobiográfico sobre os “tempos de escola” no curso de gestão de currículo para professores coordenadores. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). **Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB; Natal: EDUFRRN, 2012. p. 161-185. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais)

Recebido em: 04.01.2016

Aprovado em: 05.02.2016

Inês Ferreira de Souza Bragança é Pós-Doutora pelo programa de Pós-Graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal. Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e Coordenadora do Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Procientista e Jovem cientista do nosso Estado (FAPERJ). Faz parte da Diretoria Regional da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (gestão 2014-2016), é Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação (UERJ). e-mail: inesbraganca@uol.com.br.

Trav. São Feliciano, 53, bloco 8/201. Fonseca-Niterói RJ Brasil-Cep: 24.120-270.

Maria Helena Menna Barreto Abrahão é Licenciada em Letras Anglo-Germânicas (UFSM); Mestre em Educação: Planejamento Educacional (UFRGS); Doutora em Ciências Humanas: Educação (UFRGS). Pesquisadora 1A CNPq. Docente Permanente na FAGED/PPGEdu, na Universidade Federal de Pelotas – UFPEl, onde integra a Linha de Pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagens. Integra o PEAAR, Programa de Pesquisa do Centro de Investigação em Aprendizagem Autorregulada (Universidade de Lisboa). e-mail: abrahaomhmb@gmail.com.

Rua Barão de Ubá, 401, apto. 301. Bela Vista - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - CEP: 90450-090

QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA NO VI CIPA

■ SANDRA NOVAIS SOUSA

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

■ JACIRA HELENA DO VALLE PEREIRA ASSIS

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

■ ELIANE GREICE DAVANÇO NOGUEIRA

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões sobre as questões teórico-metodológicas e epistemológicas que perpassam a abordagem (auto)biográfica nas pesquisas do campo educacional. Procurou-se fazer uma análise dos dez autores mais citados nos artigos aprovados para comunicação oral, na última edição do CIPA, identificar a qual ou quais linhas epistemológicas estes autores fazem referências, implícita ou explicitamente, em seus escritos, bem como de que forma conceituam os recursos biográficos ou (auto)biográficos em questão: como *técnica* ou como *método* de pesquisa. O objetivo foi o de realizar um mapeamento dos direcionamentos epistemológicos dos autores que embasaram teoricamente a produção científica divulgada na última edição do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, observando, assim, quais os enfoques privilegiados em cada eixo temático, e se há ou não coincidências entre eles. Como resultados principais, apontamos, por um lado, a diversidade de conceitos e entendimentos dos pesquisadores quanto ao (auto)biográfico, sugerindo uma pluralidade de enfoques epistemológicos, que priorizam ora os aspectos sociológicos, ora os históricos ou psicológicos, no tratamento das narrativas e histórias de vida das pesquisas em educação. Por outro lado, há um número, ainda que reduzido, de pesquisadores que se posicionam epistemologicamente, reivindicando o *status* de método para o (auto)biográfico.

Palavras-chave: Epistemologia. VI CIPA. Abordagem (Auto)biográfica. Pesquisa em Educação. Método e Técnica.

ABSTRACT

THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACH ISSUES (AUTO)BIOGRAPHICAL IN VI CIPA

This paper presents theoretical-methodological and epistemological

issues that permeating the approach (auto) biographical in educational research. We have analyzed the ten most cited authors in the articles approved for oral presentation in the latest issue of the CIPA, identify which or which epistemological lines these authors referred, implicitly or explicitly, in his writings, as well as how conceptualize the biographical resources or (auto) biographical concerned: as technical or as a research method. The aim was to carry out a mapping of the epistemological directions of the authors who served as theoretical basis for the scientific production published in the latest issue of the International Research Congress (Auto) Biographical and what the various approaches in each thematic area, and whether or not coincidences between them. The main results, we point out, on the one hand, the diversity of concepts and understandings of the researchers on the (auto) biographical, suggesting a plurality of epistemological approaches, which now prioritize the sociological aspects, either the historical or psychological treatment of narratives and stories of life in education research. On the other hand, a number, albeit reduced of researchers that are positioned epistemologically, claiming an autonomous status to the method of (auto) biographical.

Keywords: Epistemology. VI CIPA. Approach (Auto)biographical. Research in Education. Method and Technique.

RESUMEN

CUESTIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS DE LA PERSPECTIVA (AUTO) BIOGRÁFICA EN EL VI CIPA

En este trabajo se reflexiona sobre los aspectos teóricos y metodológicos y epistemológicos que impregnan el enfoque (auto) biográfica de investigación en el campo de la educación. Tratamos de hacer un análisis de los diez autores más citados en los artículos aprobados para su presentación oral en el último número de la CIPA, identificar cuál o cuáles líneas epistemológicas estos autores hace referencia, implícita o explícitamente, en sus escritos, así como la forma de conceptualizar el recursos biográficos o (auto) biográfica refiere: como técnica o como método de investigación. El objetivo era llevar a cabo un mapeo de las direcciones epistemológicas de los autores embasaram teóricamente la producción científica publicada en el último número del Congreso Internacional de Investigación (auto) biográfica observación, por lo que los diversos enfoques en cada área temática, y si desajustes entre ellos. Los principales resultados, se señalan, por un lado, la diversidad de conceptos e interpretaciones de los investigadores en el (auto)biográfico, lo que sugiere una pluralidad

de enfoques epistemológicos, que ahora prioridad a los aspectos sociológicos, ya sea el tratamiento histórico o psicológico de relatos e historias de la vida en la investigación en educación. Por otra parte, un número, aunque sea reducido, los investigadores están posicionados epistemológicamente, reclamando un estatuto de autonomía con el método del (auto)biográfico.

Palabras clave: Epistemología. VI CIPA. Enfoque (auto)biográfico. Investigación en Educación. Método y Técnica.

Introdução

O presente artigo tem como objeto de estudo as referências teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores que tiveram seus textos aprovados e publicados nos anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, realizado na capital do Rio de Janeiro, na UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no período de 16 a 19 de novembro de 2014, intitulado “Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar”.

Como um evento que tem reunido pesquisadores do Brasil e de outros países que têm em comum a utilização de narrativas (auto)biográficas, biografias, memoriais, entrevistas narrativas, histórias de vida, entre outros dispositivos, em suas pesquisas ligadas ao campo educativo, os anais do CIPA têm compilado diferentes perspectivas de utilização da abordagem (auto)biográfica.

Nessa ótica, apresentamos como objetivo do presente estudo analisar, na produção da última edição do congresso, enviada para apresentação nos diferentes eixos temáticos, quais foram os autores mais citados por esses participantes, em seus textos, a fim de perscrutar os direcionamentos teóricos e metodológicos que embasaram esta produção científica e quais os enfoques privilegiados em cada eixo temático.

Para tanto, a metodologia utilizada foi o levantamento estatístico de quantas menções aos diversos autores constavam na lista de

referências bibliográficas desses artigos, em cada eixo temático. Após essa análise, selecionaram-se os dez autores mais citados, por meio do cruzamento dos dados coletados em cada eixo e procedeu-se a uma análise de suas publicações, buscando-se, especificamente, o direcionamento metodológico acerca da abordagem (auto)biográfica: se considerada como *método* ou como *técnica* de coleta de dados.

Este artigo, portanto, foi organizado de forma a contemplar, no primeiro tópico, uma visão geral do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica e da edição ora analisada, com a apresentação dos dados empíricos coletados acerca do VI CIPA; no segundo tópico, analisamos a produção dos autores mais citados nessa edição do CIPA, buscando em seus textos qual abordagem teórica e metodológica utilizam ao fazer uso das diversas fontes (auto)biográficas e biográficas; por fim, no terceiro tópico, problematizamos as implicações epistemológicas da utilização de narrativas, memoriais, histórias de vida e outros dispositivos (auto)biográficos, quando considerados como método de pesquisa e usados especificamente como técnica de coleta de dados.

O Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica

O CIPA tem reunido, em suas seis edições, realizadas de 2004 a 2014, pesquisadores que utilizam a abordagem biográfica ou (auto)biográfica nas pesquisas em educação. Foi promo-

vido, a partir da quarta edição, pela Biograph – Associação Brasileira de Pesquisa Auto(biográfica), uma associação científica, com sede em Salvador/BA, fundada em 2008, após aprovação em uma assembleia realizado no final do III CIPA (BIOGRAPH, 2008).

Dessa forma, o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica nasce, segundo seus

organizadores, pelo desejo demonstrado por pesquisadores de diversos países em estreitarem laços de pesquisa, de tal forma que se pudesse constituir uma rede de pesquisadores, intercontinental, em investigação (auto)biográfica (BIOGRAPH, 2008). No site oficial da Biograph, encontramos informações acerca das edições anteriores do Congresso (Cf. Quadro 1).

Quadro 1 - Edições anteriores do CIPA

Edição	Local	Data	Tema
I	Porto Alegre/RS	8-11/09/2004	A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria
II	Salvador/BA	10-14/09/2006	Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si
III	Natal/RN	14-17/09/2008	(Auto)biografia: formação, territórios e saberes
IV	São Paulo/SP	26-29/07/2010	Espaço (Auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar
V	Porto Alegre/RS	16-19/10/2012	Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios

Fonte: Adaptado de Biograph (2010).¹

A importância do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica pode ser notada pelo crescente volume de publicações lançadas, um total de 33 (trinta e três) livros, considerando-se as seis edições do evento, que têm servido como umas das principais fontes de referência, no Brasil, para os pesquisadores que utilizam essa abordagem em suas investigações.

O Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica surge em um contexto histórico em que essa modalidade de pesquisa busca maior afirmação no mundo acadêmico, nacional e internacional. Ao eleger a abordagem (auto)biográfica como método de pesquisa, ou ao utilizar as fontes biográficas e autobiográficas, como dados de uma pesquisa, o investigador assenta-se em diretrizes vinculadas à valorização das subjetividades, dos processos memorialísticos e das histórias de vida na

construção do conhecimento sobre os processos inerentes ao campo educacional.

Dessa forma, o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica instaura-se em um momento de intensa fertilidade e consolidação da busca por formas alternativas de pesquisa, que deem conta da complexidade do cenário social e, sobretudo, educativo.

O VI CIPA

O VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica constituiu-se de: duas conferências (abertura e encerramento); sete mesas-redondas, com a participação dos pesquisadores/autores de diferentes cidades e Estados brasileiros e de diversos países – Bélgica, França, Itália, Espanha, México, Argentina, Colômbia, Peru, Porto Rico e Portugal; vinte e um simpósios; quatro sessões de comunicação, distribuídas nos três dias e referentes aos sete eixos; quatro sessões de conversa, também organizadas para receber os sete eixos nos três dias do congresso; e três sessões de pôsteres,

¹ Informações disponíveis em: <http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=76>. Acesso em: 14 abr. 2016.

uma em cada dia do CIPA (MIGNOT; SOUZA; BRAGANÇA, 2014).

Tendo como tema central “Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar”, o VI CIPA reuniu congressistas provenientes de

uma “[...] rica multiplicidade de categorias profissionais: professores da educação superior e básica, museólogos, arquivistas, escritores e bibliotecários” (MIGNOT; SOUZA; BRAGANÇA, 2014, p. 9).

Quadro 2 - Distribuição dos congressistas por categoria

Categoria	Quantidade
Estudantes de graduação	123
Estudantes de pós-graduação	338
Professores da educação básica	173
Professores do ensino superior	271
Total de inscritos (brasileiros)	905
Total de inscritos estrangeiros	29
Total geral	934

Fonte: Mignot, Souza e Bragança (2014, p. 12)

O quadro de distribuição de categorias para a inscrição no evento indica que, no VI CIPA, foram submetidos para avaliação trabalhos de “[...] professores-pesquisadores do ensino superior e da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação e participantes de movimentos sociais” (MIGNOT; SOUZA; BRA-

GANÇA, 2014, p. 12).

Segundo os anais do evento, do total de congressistas inscritos, 888 (oitocentos e oitenta e oito) enviaram trabalhos, totalizando 902² (novecentos e dois) trabalhos científicos. O Quadro 3 apresenta como esses trabalhos se distribuem pelos sete eixos temáticos.

Quadro 3 - Trabalhos científicos submetidos por eixo temático

Eixo temático	Quantidade
Eixo 1 Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões	89
Eixo 2 Espaços formativos, memórias e narrativas	515
Eixo 3 Narrativas digitais, memórias e guarda	30
Eixo 4 Infância, aprendizagem e exercício da escrita	39
Eixo 5. (auto)biografia, literatura e história	59
Eixo 6 Escrita de si, resistência e empoderamento	77
Eixo 7 histórias de vida, gênero e educação	93
Total	902

Fonte: Adaptado de Mignot, Souza e Bragança (2014, p. 9)

2 Um autor poderia submeter até dois trabalhos.

Os organizadores explicam que “Dos 902 trabalhos submetidos, 886 foram selecionados e, destes, 743 foram inscritos e [...] apresentados. O quantitativo de trabalhos por eixo

aponta para uma multiplicidade de lugares em que a pesquisa autobiográfica vem se constituindo [...]” (MIGNOT; SOUZA; BRAGANÇA, 2014, p. 12).

Quadro 4 - Trabalhos apresentados no VI CIPA³

	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4	Eixo 5	Eixo 6	Eixo 7	Total
Sessões de Comunicação	43	246	16	30	38	43	50	466
Sessões de Conversa	10	36	03	06	10	07	07	79
Pôsteres	06	80	04	09	03	03	11	116
Total por eixo	59	362	23	45	51	53	68	661

Fonte: Baseado em Mignot, Souza e Bragança (2014)

Assim, a partir dos diferentes lugares dos quais partiram as pesquisas submetidas e apresentadas, ora destacando questões de formação, de método ou de gênero, passando por literatura, narrativas infantis, de professores da educação básica ou superior, que apontavam para a configuração de espaços formativos ou questões de resistência e empoderamento, os trabalhos apresentados no VI CIPA evidenciaram, sobretudo, as vozes dos sujeitos que nararam, constroem, significam e ressignificam suas histórias de vida, pessoais ou profissionais. Po-

rém, isso não significa uma unidade metodológica ou teórica. A análise das referências bibliográficas listadas pelos autores demonstra uma pluralidade de enfoques e pontos de partida, de objetos, objetivos e perspectivas de pesquisa.

O Quadro 5 traz, em ordem crescente, o resultado da contagem realizada por meio da ferramenta de classificação do Excel, observando-se as listas de referências de todos os artigos, dos eixos 1 a 7, com os nomes dos dez autores mais referenciados nos trabalhos apresentados no VI CIPA.

Quadro 5 - Os dez autores mais citados no VI CIPA

	Autor	Nº de referências
1º	NÓVOA, António	266
2º	JOSSO, Marie-Christine	193
3º	SOUZA, Elizeu Clementino	157
4º	FREIRE, Paulo	155
5º	DELORY-MOBERGER, Christine	119
6º	LARROSA, Jorge Bondía	104
7º	PASSEGGI, Maria da Conceição	99
8º	BAKHTIN, Michael	85
9º	TARDIF, Maurice	80
10º	BOURDIEU, Pierre	71

Fonte: Produção própria.

3 Não estão incluídos os trabalhos apresentados em mesas-redondas e simpósios que somam, ao todo, oitenta e dois trabalhos.

Ao fazer, estatisticamente, o cruzamento das referências utilizadas pelos autores que enviaram seus textos para os diferentes eixos, notamos que, em alguns deles, como o Eixo 1 [Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões] e o Eixo 2 (Espaços formativos, memórias e narrativas), houve mais coincidência de autores referenciados, sendo nítida a identificação dos autores mais citados. Em outros eixos, como o Eixo 4 (Infância, aprendizagem e exercício da escrita) e Eixo 5 [(Auto)biografia, literatura e história], dificilmente se repetia o nome de um autor, de um artigo para o outro, havendo uma significativa variedade de autores. O autor mais referenciado, por exemplo, no Eixo 3 (Narrativas digitais, memórias e guarda) teve sete livros nas listas de referências, sendo três no mesmo artigo; os outros, empataram em três ou quatro referências, em um total de 23 artigos. Ou seja, houve uma quantidade maior de autores diferentes citados em cada trabalho, o que se repetiu nos eixos 6 e 7.

No próximo tópico, analisaremos as produções mais citadas desses autores, a fim de investigar, conforme apontamos na introdução deste estudo, como esses dez autores consideram a utilização de narrativas, memoriais, histórias de vida e outros dispositivos (auto)biográficos: como método de pesquisa ou como técnica de coleta de dados.

A abordagem (auto)biográfica no VI CIPA: questões teórico-metodológicas

O autor mais citado e que figurou nas listas de referências de todos os sete eixos do congresso foi o professor português António Nóvoa. De todos os livros, capítulos de livros e artigos de António Nóvoa citados pelos autores do VI CIPA, “O método (auto)biográfico e a formação” (NÓVOA; FINGER, 2000), “Vida de Professores” (NÓVOA, 1992a) e “Os professores e sua forma-

ção” (NÓVOA, 1992b) foram os mais referenciados. Como bem demonstra o título do primeiro livro aqui mencionado, Nóvoa defende, em vários de seus textos, o estatuto de método à abordagem (auto)biográfica.

Na introdução de “Os professores e sua formação” (NÓVOA, 1992b), este autor afirma que realizou:

[...] um esforço de sistematização metodológica procurando categorizar as abordagens (auto)biográficas com base nos objectivos (essencialmente teóricos, relacionados com a investigação; essencialmente práticos, relacionados com a formação, essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação) e nas dimensões (pessoa do professor; práticas dos professores; profissão de professor) que as diferentes perspectivas privilegiam. (NÓVOA, 1992b, p. 13)

Em seu esforço de sistematização, o autor admite a multiplicidade de enfoques que a abordagem (auto)biográfica pode apresentar, afirmando que cada estudo tem uma configuração própria. No entanto, observa que “[...] a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada [...] de vários saberes” (NÓVOA, 1992b, p. 20).

Assim, para Nóvoa, “[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que *‘ninguém forma ninguém’* e que *‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’* [...]” (NÓVOA, 1988, p. 116, grifos do autor, apud SOUZA, 2006, p. 26).

Marie-Christine Josso foi a segunda autora mais referenciada no VI CIPA. No artigo “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”, em um relato (auto)biográfico, a autora afirma:

Eu espero mostrar uma vez mais, por uma opção de escrita biográfica, a fecundidade do paradigma do singular plural, associado ao paradigma do experiencial, pelo viés da abordagem biográfica. [...] Que a abordagem biográfica como suporte empírico para a reflexão compreensiva da formação de si como sujeito tenha exigido uma ‘multirreferencialidade’, dava-me enfim o sentimento de que o saber universitário podia, por esse viés, sair de sua Torre de Babel, fazer sentido para o cidadão comum e ser para ele um saber de uso cotidiano [...]. (JOSSO, 2007, p. 432)

O que Josso (2007) denomina de “paradigma do singular plural”? Para a autora, esse paradigma “não pertence a nenhuma disciplina em particular”, pois se trata de uma “invenção de si”, construída narrativamente a partir da escrita das experiências pessoais ou, como define a autora:

[...] da retomada parcial, na colocação em perspectiva do presente e do futuro, graças a esse olhar retrospectivo, por um lado e, por outro, devido ao fato de que cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso. (JOSSO, 2007, p. 435)

Josso, portanto, vê na abordagem biográfica uma potencialidade formativa, que “[...] ainda necessita de embasamento teórico suficiente por um lado e, por outro, de um tratamento suficientemente liberado das convenções e reduções ligadas ao ‘politicamente correto’ e ao ‘epistemologicamente correto’ [...]” (JOSSO, 2007, p. 432). Para a pesquisadora, os “[...] modelos funcionalistas e estruturo-marxistas [evidenciam] os conceitos de classe, de papel e de normas culturais e sociais interiorizados como fundamento da construção da identidade e a fonte de um sentimento de existência”, porém, “não dão conta” de explicar como, “[...] nas sociedades em mutações estruturais como as que conhecemos a partir do fim dos anos

60, as individualidades se arranjam para reorganizar suas pertencas e seus comportamentos, seus valores e seus posicionamentos sociais e culturais [...]” (JOSSO, 2007, p. 418).

Não denomina o biográfico nem como método, nem como técnica, mas aposta em um *paradigma do singular plural*, associado à escrita autobiográfica e à formação de adultos, que possui potencial tanto “[...] para desenvolver o trabalho de integração e de transcendência das disciplinas herdadas do século XIX” e da visão de “saber recortado” que elas propagam, quanto para promover uma nova “[...] concepção das carreiras dos pesquisadores, de seus itinerários de formação e das modalidades de reconhecimento do valor de seus trabalhos” (JOSSO, 2007, p. 432).

Dentre os inúmeros trabalhos de Elizeu Clementino de Souza, também na lista dos mais referenciados no VI CIPA, procuramos, no artigo “A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação”, qual a concepção da abordagem (auto)biográfica defendida por este autor. Logo no início do texto, após situar essa abordagem no âmbito da História Oral, no campo da Sociologia, chama a atenção para a “[...] heterogeneidade em torno da temática e do caminho desta abordagem de investigação/formação proveniente de diferentes campos e disciplinas do saber humano, configurando-se numa prática multidisciplinar e polissêmica” (SOUZA, 2006, p. 25). Apresenta, em seguida, as diversas denominações que essa abordagem pode receber, porém, delimita que:

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. (SOUZA, 2006, p. 26)

Nesse texto, o autor deixa clara a sua compreensão quanto ao aspecto que procuramos evidenciar neste breve estudo, ao afirmar: “Evidencio [...] que a abordagem biográfica **tanto é método**, porque logrou no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, **quanto é técnica**, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização” (SOUZA, 2006, p. 29, grifos nossos). No entanto, no que se refere ao seu posicionamento pessoal, afirma:

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do **conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto) biográfica como opção metodológica** para a formação de professores, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação. (SOUZA, 2006, p. 35, grifos nossos)

Assim, podemos situá-lo entre os autores que consideram a abordagem (auto)biográfica como método de pesquisa autônomo, embora reconheça que, igualmente e concomitantemente, possa ser utilizada como técnica de recolha de dados de pesquisa.

Outro autor bastante referenciado em todos os eixos temáticos do VI CIPA foi Paulo Freire. Acerca de seu posicionamento quanto ao tema de nosso estudo, Aliança (2011), citando o artigo “O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica” (CASALI, 2008), explica que Paulo Freire, como um “docente em permanente formação de si mesmo”, utiliza em seu processo formativo e no método que criou para a alfabetização de adultos, a narrativa de si. Segundo Casali (2008, p. 34, apud ALIANÇA, 2011, p. 207):

Não consta que Paulo Freire tenha se referido explicitamente à pesquisa (auto)biográfica

como um aporte teórico-metodológico particularmente importante para a pesquisa em educação e para uma prática educativa crítica. Não obstante, não é difícil percebê-lo e inscrevê-lo como um autor inteiramente sintonizado com esse aporte, inclusive porque ele o praticou espontaneamente, de distintas maneiras, ao longo de todo o seu percurso intelectual, político e pedagógico. Disso temos vários sinais.

A autora cita ainda um trecho em que Casali (2008, p. 35, apud ALIANÇA, 2011, p. 207) retoma uma declaração dada informalmente pela viúva de Paulo Freire, Ana Maria: “Paulo compreendia que as histórias de vida eram (são) muito importantes: quem fala sobre sua vida se sente sujeito da história”.

Assim, embora não se possa situar Paulo Freire em um dos conceitos sobre a abordagem biográfica que analisamos neste texto (método ou técnica), podemos inferir que a utilização de narrativas de si, o ato de narrar sua própria vida e ressignificá-la, não eram estranhos à abordagem e ao método de pesquisa e de formação utilizado pelo autor.

No que se refere à quarta autora mais citada em textos do VI CIPA, Christine Delory-Momberger, logo no início de artigo “Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto”, afirma que “A prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida. É nesse quadro de autoformação que o método de histórias de vida foi definido [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361), citando, logo em seguida, Gastón Pineau e Marie Michèle, para embasar sua afirmação. É na perspectiva das histórias de vida como método de formação de adultos que explica:

Do ponto de vista epistemológico e metodológico, os pressupostos teóricos que inspiram as tendências de formação pelas histórias de vida podem ser apresentadas sinteticamente sob dois aspectos: o primeiro atém-se ao estatuto

da narrativa na experiência que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção de sua história; o segundo, à dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361).

A autora denomina “[...] *biografización* al conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una *forma propia* en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros”⁴ (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 699). Assim, nessa experiência de (auto)biografar ou de dar forma própria ao modo como se reconhecem e se fazem reconhecer aos outros, os sujeitos colocam-se em processo de formação. A mediação dessa formação é apresentada pela autora por meio do conceito de Ateliês Biográficos de Projeto, um dispositivo que, segundo ela, destina-se a “[...] trabalhar sobre as representações que os formados dão nos relatos de suas experiências de formação, reinscrevendo-as na perspectiva de um projeto” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

O conceito de experiência, utilizado por Delory-Momberger, guarda semelhanças com a forma com que Jorge Bondía Larrosa, o quinto autor mais citado em nossa pesquisa, conceitua o termo: “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Para o autor, “[...] cada um de nós já se encontra imerso em estruturas narrativas que pré-existem e que organizam de um modo particular a experiência” (LARROSA, 1996, p. 471).

Sob essa ótica, o autor se inscreve entre aqueles que observam, nas escritas de si dos sujeitos em formação, uma dimensão potencialmente inspiradora na reconstrução do sen-

tido de suas experiências. Nessa perspectiva, os sujeitos se apresentam “[...] como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (LARROSA, 1994, p. 54).

Para esse autor, os “[...] los estudios sobre autobiografías o sobre historias personales [são] un campo de trabajo muy fecundo y muy vivo, atravesado por discusiones sobre cuestiones teóricas, metodológicas, éticas, políticas y culturales”⁵ (LARROSA, 2004, p. 11), que sinalizam questões de poder e de validação sobre o estatuto de cientificidade dos escritos sobre experiências pessoais e docentes. Embora não se posicione explicitamente sobre questões de método e técnica, pode-se inferir que suas ideias acerca dos escritos (auto)biográficos não permitiriam supor que estes fossem postos à prova de veracidade, a partir do cruzamento com outros dados documentais, como é feito quando se considera essas fontes como dados de pesquisa fundamentada em uma perspectiva teórica de cunho historiográfico ou de investigação de determinado fenômeno social.

Ademais, citando Ricoeur (1985, p. 213, apud LARROSA, 2004, p. 17), argumenta “Es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad. [...] Y es pequeña la diferencia si esas historias son verdaderas o falsas, tanto la ficción como la historia verificable nos provee de una identidad”⁶.

Para Maria da Conceição Passeggi, também entre as autoras mais citadas nos anais do VI

4 A autora denomina “biografização ao conjunto de operações e de comportamentos por meio dos quais os indivíduos trabalham para dar-se uma forma própria em que se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros” (tradução nossa).

5 “[...] os estudos sobre autobiografias ou sobre histórias pessoais [são] um campo de trabalho muito fecundo e muito vivo, atravessado por discussões sobre questões teóricas, metodológicas, éticas, políticas e culturais” (tradução nossa).

6 “É contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. [...] E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção como a história verificável nos provê de uma identidade” (tradução nossa).

CIPA, a leitura de Larrosa nos permite redimensionar o sentido de experiência, enquanto que a aproximação dos textos de Ricouer “[...] tem nos ajudado a aprofundar a reflexão sobre a compreensão da consciência histórica, que emerge no ato de dar sentido à experiência vivida” (PASSEGGI, 2011, p. 149). A autora figura entre os estudiosos que entendem “a pesquisa com narrativas (auto)biográficas como método e prática de formação” (PASSEGGI, 2014, p.16). No entanto, a pesquisadora vem se destacando em produções que afirmam a potencialidade do que denomina “mediação biográfica” em “grupos reflexivos”, que define como “prática de formação” e não como método de pesquisa (PASSEGGI, 2011).

Para delimitar a diferença entre sua proposta e outras formas de agrupamento com produção autobiográfica, Passeggi (2011) explica que nas pesquisas educacionais duas noções de grupo são cada vez mais encontradas: o grupo focal e o grupo de discussão. Em ambos, a interação do grupo com o pesquisador dá-se com vistas à construção de dados empíricos e à produção de conhecimento. Sua proposta, embora parta “da literatura sobre as histórias de vida em formação, no domínio da formação de adultos, que trabalha a ideia de co-construção do sentido entre o formador, o grupo e a pessoa em formação”, indica a pretensão de proporcionar um ambiente formativo em que “[...] a experiência vivida permita experienciar questões de ordem afetiva, cognitiva, sociocultural, que vão além daquelas de caráter puramente teórico e metodológico” (PASSEGGI, 2011, p. 150).

Em uma menção a Bakhtin, nosso oitavo autor em número de referências no VI CIPA, Passeggi (2011) aponta para a importância da objetivação do pensamento por meio da linguagem, pois uma expressão, uma vez emitida:

[...] exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida

interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. Essa ação reversível da expressão bem formada sobre a atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme que deve ser considerada. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1985, p. 118 apud PASSEGGI, 2011, p. 153)

Para a autora, é nesse sentido que as narrativas (auto)biográficas são formadoras. Bakhtin (1997, p. 166), por sua vez, afirma acerca da escrita de si que o “[...] valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida”.

Para Bakhtin (1997, p. 166), o autor de biografia:

[...] é aquele outro possível, pelo qual somos mais facilmente possuídos na vida, que está conosco quando nos olhamos no espelho, quando sonhamos com a fama, fazemos planos externos para a vida; é o outro possível, que se infiltrou na nossa consciência e frequentemente dirige nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos ao lado do nosso eu-para-si; é o outro na consciência [...].

Nessa perspectiva bakhtiniana da atividade autobiográfica, também não se pode inferir, a exemplo de como analisamos Paulo Freire, que o valor heurístico da narrativa de si possa ser limitado pelo seu uso como técnica que, ao coletar dados para verificar situações específicas de práticas pedagógicas, fatos sociais ou determinados contextos educativos, precisem ser validadas por meio do recurso a outras fontes, orais ou documentais, que comprovem sua veracidade. Para que seja utilizada nessa perspectiva, as narrativas (auto)biográficas necessitariam ser consideradas em outro contexto e para outros fins, que não passassem por essa “apreciação e visão” de si mesmos, do “eu-para-si”, conforme expressa Bakhtin (1997, p. 166).

Encontramos em Maurice Tardif, o nono autor de nossa lista, uma perspectiva de utilização das histórias de vida mais relacionada à técnica de coleta de dados. Ao referir-se a uma pesquisa feita por ele e Lessard sobre os professores do Quebec (LESSARD; TARDIF, 1996), afirma que “Embora essa pesquisa não objetivasse reconstruir a história de vida dos professores a partir de uma metodologia narrativa [...]”, elementos das histórias de vida dos docentes “[...] foram espontaneamente abordados pelos professores interrogados, ou postos em evidência pela análise” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 21). Ainda que não tenha optado por uma abordagem (auto)biográfica na pesquisa mencionada, o autor atesta, acerca da relação entre história de vida e saberes dos professores:

Em última análise, o saber-ensinar tornar-se-ia a coincidência perfeita entre a personalidade do ator e o papel do agente, ambos justificando-se assim mutuamente. Em suma, o que essa lógica circular de justificação revela é a função de mediação que a história de vida exerce entre os saberes do indivíduo e os papéis e atitudes das equipes de trabalho: a ‘personalidade’, enquanto racionalização construída a partir do sucesso como aluno e como professor, mostra como o indivíduo responde às normas institucionalizadas e como a equipe de trabalho, em troca, seleciona e valoriza essas ‘personalidades’ que se acham em conformidade com os papéis institucionalizados. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 21)

Para Tardif (2009, p. 17), o “[...] saber dos docentes era, antes de qualquer coisa, narrativo e experiencial, e não apenas teórico e conceitual”. A utilização de histórias de vida foi considerada, portanto, como dispositivo para a pesquisa com professores, por sua possibilidade de acessar dados que podem auxiliar na proposição de políticas de formação docente, a partir dos saberes “narrativos e experienciais” relatados pelos professores.

Por fim, em relação a Pierre Bourdieu, o décimo autor mais citado conforme nossa pesquisa, percebemos que a maioria das referências a ele foram citando o texto “A ilusão biográfica” (1998), escrito originalmente em 1986, ora para refutar suas argumentações, ora para situar e justificar a escolha feita de autores, em função de tentar fugir das armadilhas que fariam uma narrativa ser vista como uma ilusão. No entanto, não tomaremos este texto como base para analisar a posterior relação do autor com as histórias de vida. Optamos por analisar “A miséria do mundo” (BOURDIEU, 2011), pelo fato de que, nesse livro, o autor coordenou um intenso trabalho de entrevistas que resultaram, segundo ele, em “[...] depoimentos que homens e mulheres nos confiaram a propósito de sua existência e de sua dificuldade de viver”, ou, em outras palavras, em histórias de vida.

No capítulo “Compreender” desse livro, o autor traz uma série de reflexões acerca das implicações da situação de interação social entre entrevistador e entrevistado, em que pode ocorrer o que denomina de “violência simbólica”, o que, inclusive, pode afetar as respostas. Assim, afirma que “Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho sociológico’, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (BOURDIEU, 2011, p. 694). Para o autor, a entrevista que recolhe histórias de vida deve “tentar reduzir ao máximo a violência simbólica”, por meio da instauração de uma “[...] relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (BOURDIEU, 2011, p. 695).

Podemos afirmar que o autor claramente enfatiza as peculiaridades metodológicas de uma pesquisa com histórias de vida. Para ele,

a postura do pesquisador deve associar “[...] a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular [...] com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria” (BOURDIEU, 2011, p. 695). Essas condições objetivas passam pelo conhecimento da disparidade que pode haver em relação ao capital linguístico, cultural ou mesmo econômico, entre entrevistador e entrevistado, o que pode resultar em uma interação desigual.

Pode-se perceber, nesse livro, o cuidado metodológico que o autor enfatiza para que em uma entrevista, ainda que tomada como técnica de coleta de dados, haja respeito, tanto no que se refere à interação entre pesquisador e pesquisado, como na transcrição e no tratamento desses dados de pesquisa.

Considerações finais

O objetivo deste estudo, conforme apontamos na introdução, foi realizar um mapeamento dos direcionamentos epistemológicos dos autores que embasaram teoricamente a produção científica divulgada na última edição do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica.

Observamos, dessa forma, que dentre os dez autores mais citados, Antônio Nóvoa (1988; 1992a; 1992b), Elizeu Clementino de Souza (2006), Christine Delory-Momberger (2006; 2014) e Maria da Conceição Passeggi (2011; 2014) reconhecem, em seus textos, a autonomia da abordagem (auto)biográfica como método de pesquisa e como dispositivo de formação.

Jorge Larossa (1994; 1996; 2004) e Mikhail Bakhtin (1985; 1997), embora não se posicionem quanto ao aspecto que pesquisamos neste estudo, apontam para o caráter reflexivo que a escrita de si provoca nos sujeitos e que, ao construírem, em suas narrativas, uma ressig-

nificação de suas vidas, o elemento ficcional presente não as invalida, ao contrário, demonstra a representação que os narradores têm de si mesmos e a forma como desejam ser vistos pelo outro. Em uma perspectiva de trabalho com as (auto)biografias como método autônomo, condicionar esses relatos a uma verificação de autenticidade, por meio do cruzamento com outros dados, seria retirar do sujeito sua autonomia para representar-se narrativamente.

Paulo Freire, igualmente, não tratou das narrativas autobiográficas como método ou como técnica de pesquisa. No entanto, seu método, criado para a alfabetização e a emancipação de adultos, pelo acesso à leitura, considerava a voz desses sujeitos e a representação que faziam do contexto social em que estavam inseridos (FREIRE, 1982).

Por fim, Maurice Tardif (LESSARD; TARDIF, 1996) e Pierre Bourdieu (2011) utilizaram a entrevista para a técnica de recolha de histórias de vidas, com objetivos diferentes, mas demonstrando o mesmo cuidado metodológico de respeito aos saberes, crenças e vozes dos entrevistados. No caso de Tardif e Lessard (1996), professores em um contexto social cheio de fragilidades; no caso de Bourdieu (2011) e sua equipe de pesquisadores, não somente professores, mas estudantes, trabalhadores, enfim, grupos sociais em situação de exclusão social.

Dessa forma, a observação das listas de referências dos autores que submeteram e tiveram seus artigos aprovados no VI CIPA apontou, como resultados principais, por um lado, a diversidade de conceitos e entendimentos dos pesquisadores quanto ao (auto)biográfico, sugerindo uma pluralidade de enfoques epistemológicos, que priorizam ora os aspectos sociológicos, ora os históricos ou psicológicos, no tratamento das narrativas e histórias de vida das pesquisas em educação. Por outro lado, há um número, ainda que reduzido, de pesquisadores que se posicionam epistemolo-

gicamente, reivindicando um *status* de método para o (auto)biográfico.

A análise que fizemos dos dez autores mais citados por estes pesquisadores não indica, entretanto, que estes assumam as perspectivas desses autores na construção de seus textos. Observamos em um número considerável de artigos certo ecletismo na escolha dos referenciais que os embasaram teoricamente, colocando por vez, lado a lado, autores que não

“se conversam” teoricamente. Entendemos, diante dessa observação, que se faz necessário um aprofundamento teórico e metodológico, a fim de demonstrar coerência entre os objetivos de pesquisa, o método utilizado e os autores que são eleitos para embasar, tanto os processos investigativos quanto os relatórios de pesquisa. Dessa forma, evita-se a apropriação indevida ou a interpretação equivocada das ideias dos autores referenciados.

Referências

- ALIANÇA, Priscila. Pesquisa (auto)biográfica e (auto) formação crítica do professor de língua inglesa. **HOLLOS**, Natal, ano 21, v. 4, p. 209-214, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINÓV, Viktor. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BIOGRAPH. **Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. 2010. Disponível em: <<http://www.biograph.org.br/>>. Acesso em: 15 abr.16.
- BIOGRAPH. Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica. **Estatuto**. 2008. Disponível em: <http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=57>. Acesso em: 15 abr.16.
- BOURDIEU, Pierre. (Coord.). **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998, p. 183-189.
- BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 62/63, p. 69-72, jun. 1986.
- CASALI, Alípio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 25-43.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. XIX, n. 62, p. 695-710, jul./set. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.2, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.
- LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. La profession en-

seignante au Québec (1945- 1990). **Histoire, système et structures**. Montreal: Presses de l'Université de Montréal, 1996.

MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.) **Programa e Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Versão impressa e em CD-ROM. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. 88 p.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 2000.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit**. v. III. Paris: Éditions du Seuil, 1985.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

TARDIF, Maurice. A formação nos estabelecimentos escolares In: ENS, Teodora; VOSGERAU, Dilmeire SantAnna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Trabalho do professor no espaço escolar**. Curitiba: Editora da PUC do Paraná, 2009. p. 15-25.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Recebido em: 11.01.2016

Aprovado em: 15.03.2016

Sandra Novais Sousa é Especialista em Alfabetização (IESF-2006), Coordenação Pedagógica (UCDB-2014) e Gestão Escolar (UNIASSEVI-2014). Mestre em Educação (UEMS-2014) e doutoranda em Educação (UFMS). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF). Atua como Coordenadora Pedagógica, na Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul, e professora alfabetizadora, na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização e letramento, políticas públicas de formação de professores, uso das TIC, na educação, coordenação e gestão escolar. E-mail: sandnovais@hotmail.com.

Jacira Helena do Valle Pereira Assis é Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE), vinculado à linha de pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares da UFMS. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (cursos de Mestrado e Doutorado) CCHS/UFMS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: memória e memorialistas, fronteira e diversidade cultural, famílias e escolas. E-mail: jpereira.dou@terra.com.br.

Eliane Greice Davanço Nogueira é Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no curso de Pedagogia, na unidade de Campo Grande, no programa de mestrado em Educação, na unidade de Paranaíba, e no programa de mestrado Profissional de Educação, na unidade de Campo Grande. Líder do grupo de estudos e pesquisas em narrativas formativas (GEPENAF) e membro do grupo de estudos e pesquisas em educação continuada (GEPEC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, escrita autobiográfica, pesquisa-formação, educação infantil, alfabetização e psicologia.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências Humanas e Sociais - Cidade Universitária s/n - Caixa Postal 549

IDENTIDADE E PROFISSIONALISMO DOCENTE: UMA REVISÃO DA ABORDAGEM NARRATIVA

■ RAQUEL SOFIA DOS SANTOS MACEDO MATOS

Instituto de Educação da Universidade do Minho

RESUMO

Este estudo insere-se num projeto de investigação sobre o desenvolvimento do sentido de identidade e do profissionalismo dos professores no curso das suas vidas. Em forma de estado da arte, propõe analisar de que formas a investigação (auto)biográfica tem contribuído para a construção de conhecimento sobre as questões da identidade e do profissionalismo docente. Nesse sentido, apresenta-se como uma síntese dos trabalhos de natureza empírica realizados sobre estas temáticas, e metodologicamente ancorados na pesquisa biográfica, entre 2005 e 2015, no Brasil e em Portugal. A recolha de dados foi realizada a partir de bases de dados de repositórios científicos dos dois países (OASIS; RCAAP; SCIELO), utilizando como conceitos-chave identidade profissional; narrativas biográficas; histórias de vida e profissionalismo docente. Definimos como critério de seleção dos artigos a publicação em revistas da área da Educação com revisão de pares. Seleccionamos e analisamos 17 artigos e 12 teses de doutoramento. Os resultados do estudo manifestam a produtividade das pesquisas (auto)biográficas, quer numa perspetiva de pesquisa quer como práticas de formação. Encontramos e mapeamos uma grande diversidade de referenciais teóricos, de apropriações e aproximações à pesquisa (auto)biográfica, nos investigadores de ambos os países. Encontramos no universo brasileiro um maior número de investigações de caráter interventivo, com o uso de estratégias metodológicas apostadas na construção da identidade dos sujeitos-professores e nas investigações de pesquisa-formação.

Palavras-chave: Profissionalismo docente. Narrativas. Identidade profissional.

ABSTRACT

TEACHER IDENTITY AND PROFESSIONALISM: AN (AUTO)BIOGRAPHICAL RESEARCH APPROACH REVIEW

This research is part of an investigation project about the sense of teachers' identity and professionalism throughout their lives. Encompassing the latest developments in this area, the main purpose of this study is to analyse the ways in which (auto)biographical re-

search has contributed to the increase of knowledge on teachers' identity and professionalism. In that sense, this is a review of the empirical researches based on autobiographical methods, regarding these issues, between 2005 and 2015, both in Portugal and Brazil. Data collection was carried out from databases of open Access Scientific Repositories from both countries (OASIS; RCAAP; SCIELO), using the following keywords: professional identity; biographical narratives; life histories and teachers professionalism. All articles were selected on peer reviewed educational journals. We have selected and analysed 17 articles and 12 doctoral theses. The analysis demonstrates that (auto)biographical research is being successfully used both as a method and as a training practice. We have found and mapped a great diversity of theoretical approaches and ways of using the (auto)biographical research method by the researchers of both countries. **Keywords:** Teachers' professionalism. Narratives. Professional identity.

RESUMEN

IDENTIDAD Y PROFESIONALIDAD DOCENTE: CONTRIBUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Esta investigación es parte de un proyecto sobre el sentido de identidad e de profesionalismo de los profesores a lo largo de sus vidas. Con este estado del arte, nos proponemos analizar los aportes de la investigación (auto)biográfica en la construcción de conocimiento sobre la identidad y el profesionalismo docente. Presentaremos una síntesis de las investigaciones con datos empíricos sobre estos temas donde se han utilizado metodologías auto(biográficas), entre 2005 y 2015, en Portugal y Brasil. Los datos se han recogido en las bases de datos de repositorios científicos de los dos países (OASIS; RCAAP; SCIELO) buscando las palabras-clave identidad profesional; narrativas biográficas; historias de vida y profesionalismo docente. Los artículos seleccionados se encuentran publicados con revisión de pares en periódicos de educación. Se han seleccionado 17 artículos de periódico y 17 tesis de doctorado. Los resultados de investigación demuestran la productividad de la investigación (auto)biográfica como metodología de investigación y como práctica de formación. Se ha encontrado e mapeado una gran diversidad de referencias teóricas e de diferentes acercamientos a la investigación auto(biográfica) en los investigadores de los dos países.

Palabras clave: Profesionalismo docente. Narrativas. Identidad profesional.

Introdução

A profissão docente tem sido objeto de um intenso e renovado interesse dos investigadores em educação desde os anos 90 do século XX. Desde então, têm vindo a desenvolver-se estudos de natureza multidisciplinar que visam compreender o(s) sentido(s) do *ser professor*. Esse interesse acompanhou, e em parte foi motivado pela tão falada crise na educação, que levou a novos questionamentos sobre o papel dos professores como atores principais da desejada mudança educativa (XAVIER, 2014).

Sabemos hoje que pensar a profissão docente passa por reconhecer, desde logo, o carácter pessoal do ato de ensinar, admitindo “que não é possível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1992, p. 9).

Partindo desse pressuposto, do ponto de vista metodológico, assistiu-se durante este tempo à aceitação e utilização progressivas das abordagens (auto)biográficas na pesquisa em educação, reconhecendo o potencial das histórias de vida para aprofundar o conhecimento sobre os professores.

O presente trabalho insere-se nesse movimento e assume essa filiação. Faz parte de um projeto de investigação sobre o desenvolvimento do sentido de identidade e do profissionalismo dos professores no curso das suas vidas e tem como objetivo analisar de que formas a investigação (auto)biográfica tem contribuído para a construção de conhecimento sobre as questões da identidade e do profissionalismo docente.

Começaremos por abordar os conceitos de profissionalismo e identidade docente, recorrendo a referenciais teóricos que consideram a dimensão biográfica de ambos. Faremos, de-

pois, uma breve descrição dos diferentes tipos de pesquisa, marcados por objetivos diferentes e por diferentes apropriações do método (auto)biográfico.

O presente estudo tem a forma de estado da arte, apresentando-se como uma síntese dos trabalhos de natureza empírica realizados sobre estas temáticas, e metodologicamente ancorados na pesquisa biográfica, entre 2005 e 2015, no Brasil e em Portugal. Passaremos então à apresentação dos dados recolhidos e à posterior (re)formulação do problema e dos objetivos de investigação considerando este estado da arte.

Profissionalismo docente, identidade e (auto)biografia

Nos últimos anos, as políticas educativas e curriculares fizeram surgir aquilo que Hargreaves e Fink (2007, p. 21) classificaram de “movimento da reforma educativa e dos padrões de desempenho [standards]” que, nas palavras dos dois autores, “exprime a noção de que a aprendizagem tem prioridade sobre o ensino e que deveríamos ser capazes de saber e de demonstrar quando é que essa aprendizagem ocorre efetivamente”. Estão determinados os conteúdos que os professores devem trabalhar e o que os alunos devem aprender, escrutinando *a posteriori*, por via da avaliação externa, os resultados em relação às finalidades preestabelecidas. No que respeita ao exercício da docência, esta é uma nova forma da tutela (re)centralizar os poderes de decisão educativa e curricular (MORGADO, 2014). Além disso, as políticas que norteiam estas reformas têm feito da avaliação do desempenho um dos seus eixos estruturantes, e esta tem sido usada menos ao serviço do desenvolvimento positivo do profissionalismo docente, e mais como um mecanismo de pressão sobre os professores, responsabilizando-os pelos resultados do sistema.

Vários autores (DAY, 2004; KELCHTERMAN 2009; OSBORN, 2006; PACHECO, 2008) têm alertado que estas propostas assentes na performatividade, reproduzidas em muitos países, entre os quais Portugal e em certa medida o Brasil, encerram uma conceção reducionista da educação, na medida em que reduzem e alteram o que conta como ensino e qualidade das aprendizagens e o que significa ser professor.

A desvalorização da dimensão afetiva do ensino – nomeadamente o sentido de vocação e o investimento na individualidade da pessoa – condicionada à pressão do desempenho em termos de resultados escolares, numa visão de professor enquanto técnico que deve transmitir conteúdos, faz com que os contextos de ensino se configurem como “produtores de identidades técnicas” (PACHECO, 2009, p. 117). Apesar de todos estes constrangimentos, é a forma como os professores se posicionam e exercem a profissão dentro destas políticas que configura uma parte importante do seu profissionalismo.

O profissionalismo docente é um conceito complexo e dinâmico que comporta “uma dimensão coletiva, que é parte integrante de uma profissão, e uma dimensão individual ligada à maneira como cada docente se prepara e coloca face a ela, a prática, partilha da cultura do grupo e constrói a sua identidade profissional” (ESTRELA, 2014, p. 11). A aproximação ao profissionalismo docente passa, portanto, necessariamente pelo entendimento do processo de profissionalização dos professores e da história da profissão (NÓVOA, 1992), pela compreensão das políticas curriculares correspondentes ao tempo e espaço onde é exercido esse profissionalismo e pelo(s) sentido(s) de identidade construído(s) ao longo desse processo, encarnados nas vidas concretas de cada professor.

Vai nesse sentido a teoria de Claude Dubar (2005), segundo a qual as identidades profes-

sionais resultam de dois processos identitários que se articulam. Um diz respeito a uma identidade atribuída (pelas instituições, pelos pares), onde são forjadas as categorias utilizadas para identificar um indivíduo num dado espaço social, e a que Dubar chamou de “identidade estrutural” ou “identidade para outrem” (DUBAR, 2005). O outro é a “(re)construção subjetiva de uma definição de si” que designou de “identidade biográfica”. Segundo o autor, o processo identitário individual é, geralmente, apreendido a partir de produções de linguagem do tipo “biográfico” e diz respeito às diversas maneiras pelas quais indivíduos tentam dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais...) por meio de uma “história” (DUBAR, 2005).

Também para Nóvoa (2013) é mais acertado falar em processo identitário, através do qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que passa também pelo exercício da autonomia e que se faz no tempo, nas decisões tomadas diariamente, as quais, para nós professores, “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2013, p. 9).

Preocupado com as questões do currículo e com o exercício da profissão docente, Ivor Goodson (2008, p. 17), compreende que “devemos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político”, pois a atuação dos professores no contexto escolar está diretamente ligadas às suas experiências. Num contexto de crise e de desejo de mudança na educação, Goodson defende o potencial do professor como agente de mudança positiva, sendo necessário para tal “dar destaque à sua biografia pessoal – às missões e entregas pessoais que subjazem aos seus sentidos de vocação e de zelo pela sua profissão” (GOODSON, 2015, p. 63) e, ao mesmo tempo, promo-

ver processos reflexivos que incidam sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, dando-lhes voz e colocando-os no centro desse alargamento do seu próprio sentido de identidade profissional.

Dentro deste quadro teórico sobre a identidade e o profissionalismo docente, vamos encontrar uma preferência metodológica pelas investigações de cariz (auto)biográfico.

Epistemologicamente, a pesquisa (auto)biográfica enquadra-se no paradigma qualitativo que “pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (COUTINHO, 2008, p. 7). É este olhar em profundidade que autoriza a pesquisa (auto)biográfica a explorar a complexa realidade educativa. Aproximando-se dos atores educativos, entre os quais os professores desempenham um dos papéis principais, faz emergir sentidos das suas experiências de vida, pessoais e sociais.

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspetos de sua história: pessoal, profissional e organizacional. (SOUZA, 2006, p. 69)

O comentário de Souza faz sobressair o carácter heurístico dos estudos das histórias de vida. António Nóvoa (2013) deu conta da grande produtividade e da diversidade de abordagens das investigações (auto)biográficas. Se é certo que a profusão de abordagens e perspectivas usadas nas investigações com histórias de vida merece vigilância metodológica por parte dos investigadores, não é menos verdade que a sua qualidade heurística resulta da “possibilidade de conjugar diversos olhares

disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (NÓVOA, 2013, p. 20).

Bueno (2006) e um grupo de investigadores da Universidade de São Paulo realizaram uma revisão de trabalhos da área de Educação que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil, entre 1985 e 2003, sobre formação de professores e a profissão docente. A análise do material reunido a partir de 1990 foi “reveladora de um visível crescimento das pesquisas nesse período, mas também de uma significativa diversificação das modalidades e dos usos das autobiografias e histórias de vida” (BUENO et al., 2006, p. 9). Os resultados do estudo mostram o interesse por temáticas até então novas, tais como a profissionalização e a identidade docente, esta última motivando o maior número de pesquisas. À data do estudo, porém, os investigadores mostravam-se surpreendidos por ver que a perspectiva da pesquisa/formação proposta por alguns teóricos europeus, e defendida pelos investigadores brasileiros, não tinha chegado a ser utilizada em muitos estudos empíricos, prevalecendo a perspectiva das histórias de vida ao “serviço de projetos”, para usar o conceito de Christine Josso (1999). A análise dos dados chama a atenção para a imprecisão concetual nos estudos realizados e os investigadores deixam como recomendação o aprofundamento sobre esses aspetos, notadamente sobre as apropriações concetuais e uma definição mais precisa dos referenciais teóricos e procedimentos de pesquisa e de formação pertinentes ao campo das autobiografias e histórias de vida.

O trabalho que aqui apresentamos propõe, dentro das limitações que apresentaremos, continuar a referida revisão, apresentando-se como uma síntese dos trabalhos de natu-

reza empírica realizados sobre a identidade e o profissionalismo docente, e metodologicamente ancorados na pesquisa biográfica, entre 2005 e 2015, no Brasil e em Portugal.

Metodologia

O estudo segue a metodologia própria dos estudos chamados de estado da arte. A recolha de dados, centrada na análise documental, foi realizada a partir de bases de dados de repositórios científicos dos dois países (OASIS; RCAAP; SCIELO), utilizando como descritores de busca nos resumos: *identidade profissional; profissionalismo* e combinando cada um deles com *professores* e *narrativas biográficas* ou *histórias de vida*. O corpus de análise tem como cri-

tério de seleção teses de doutoramento e artigos publicados em revistas da área da Educação com revisão de pares. Procedemos então à análise dos resumos, despistando faltas de correspondência entre as palavras-chave dos resumos e os descritores que selecionamos e desvios temáticos evidentes nos resumos. Depois dessa primeira análise, selecionamos e analisamos um total de 17 artigos e 12 teses de doutoramento, nos dois países, que respondiam aos critérios previamente definidos.

Depois de selecionados, começamos por fazer uma análise da distribuição temporal dos estudos, procurando marcar, para comparar, a quantidade de estudos realizados num e no outro país.

Quadro 1 - Matriz de categorização dos estudos das histórias de vida (Nóvoa, 2013)

Objetivos	Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação	Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação
Dimensões			
Pessoa (do professor)	1	4	7
Práticas (do professor)	2	5	8
Profissão (do professor)	3	6	9

Tentamos então proceder a uma categorização dos dados, no entanto, tendo em conta a diversidade encontrada, as diferentes abordagens das histórias de vida dos professores e a interdependência temática das questões da identidade e do profissionalismo docente, sentimos a dificuldade já notada por António Nóvoa: “é muito difícil separar analiticamente as distintas abordagens (auto)biográficas, na mediada em que elas se caracterizam justamente por um esforço de globalização e de integração de diferentes perspetivas” (NÓVOA, 2013, p. 20). O investigador português propõe uma matriz (Quadro 1) de categoriza-

ção “baseada nos objetivos e nas dimensões que cada uma das abordagens privilegia” (NÓVOA, 2013, p. 20), agrupando nove tipos de estudos.

No nosso caso, porque tratando-se das temáticas da identidade e do profissionalismo docente nas quais as dimensões pessoa-práticas-profissão estão intrinsecamente relacionadas, como podemos ver pelos quadros teóricos apresentados na segunda parte desta comunicação, optámos por fazer uma categorização dos estudos centrada nos objetivos da investigação, mas seguindo aí a formulação de Nóvoa (2013), como adiante se verá.

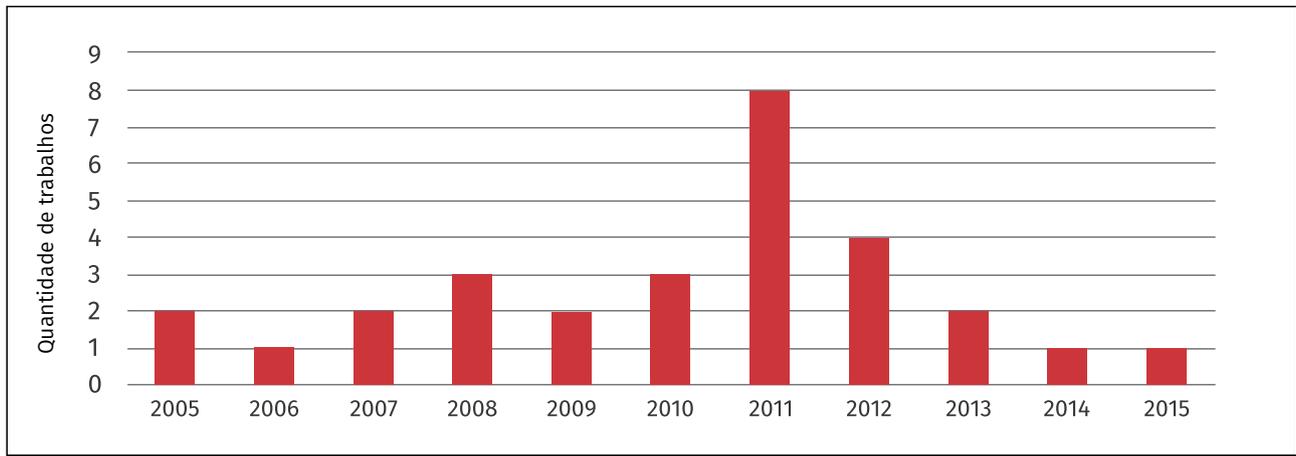
Descrição dos dados

Dos 29 estudos analisados, sete foram desenvolvidos e publicados em Portugal, 21 no Brasil e um artigo resultou da investigação conjunta de duas pesquisadoras do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e da Universidade Estadual de Londrina (OLIVEIRA; CYRINO, 2011).

Das 12 teses de doutoramento analisadas, sete são projetos de investigação de universida-

des brasileiras, sendo que três foram desenvolvidos na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e duas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, mostrando a vitalidade dos estudos sobre vidas de professores nos cursos de pós-graduação nestas instituições. No caso de Portugal, das seis teses estudadas, destaca-se, com duas teses, o Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Gráfico 1 - Estudos com histórias de vida sobre identidade e profissionalismo docente



Fonte: Elaborado pela autora

O recorte temporal, que apresentamos no gráfico1, mostra a existência de pelo menos um estudo publicado em cada um dos anos, destacando-se o ano de 2011, durante o qual foram publicados oito estudos, cinco no Brasil e três em Portugal, coincidente com a publicação do primeiro número de 2011 da revista *Educação em*

Revista, que contém um dossiê dedicado à exploração das relações entre a expressão biográfica e a educação.

No quadro 2, a seguir, apresentamos a distribuição dos trabalhos dos dois países, categorizados de acordo com os objetivos da investigação, segundo a matriz apresentada por Nóvoa (2013).

Quadro 2 - Matriz de categorização – objetivos de investigação

	Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação	Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação
Portugal	8	1	1
Brasil	14	3	2
Total	22	4	3

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos objetivos de pesquisa confirma, tal como tinham notado Bueno et al. (2006) na sua revisão, que se mantém uma preferência pelo uso de metodologia narrativa em estudos com objetivos de investigação essencialmente teóricos, constituindo 22 das 29 investigações analisadas. Entre esses estudos, prevalece o interesse por aprofundar a construção dos processos identitários dos professores, as relações entre as fases ou etapas das vidas pessoais dos professores e os ciclos de vida profissionais dos docentes [nestes casos, seguindo o referencial teórico de Michaël Huberman (1989)]. No entanto, ainda que em menor número, é significativo encontrar pesquisas que revelam marcadas preocupações com as questões do currículo e da relação entre as vidas dos professores, os seus saberes e as suas práticas curriculares. Assinalamos a tese de doutoramento de Gilson Pereira (2007), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob o título *No fio da história: uma análise da (re)construção identitária dos professores: entrecruzando tempos, memórias e espaços*, voltada para as “tramas” que levaram às escolhas pessoais e profissionais dos professores e mostrando que essas escolhas se refletem diretamente em sua atuação docente, como sujeitos inseridos no contexto escolar. Na mesma universidade, sob orientação de Maria Helena Menna Barreto Abrahão, era apresentada por Maria Bernardete Kroeff (2010) a tese *Histórias de vida: trajetórias de professoras no cenário político de Porto Alegre – perfis (auto)biográficos no mundo contemporâneo*, resultado de uma pesquisa que procura compreender, através da trajetória de vida de duas professoras que viriam a assumir cargos de deputadas na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 1990 a 2002, de que forma o seu desenvolvimento profissional contribuiu para que atuassem no poder decisório do Parlamento, em defesa da

qualidade do ensino público e do magistério. Na Universidade de São Carlos, Ester Almeida Helmer (2012) apresentava a tese *O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*, cuja investigação se alicerça nas histórias de vida de professores daquele instituto, estudando aspetos da profissionalidade docente compreendida como um processo dinâmico que convoca modos de atuar, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores que constituem saberes específicos do ser professor. Em Portugal, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Rosalina Herdeiro (2012) apresentou a tese de doutoramento *Identidade(s), carreira e desenvolvimento profissional: um estudo junto de professores do 1º CEB*, estudo no qual se propôs questionar os efeitos do Estatuto da Carreira Docente e a Avaliação do Desempenho Docente – na(s) identidade(s), na carreira e no desenvolvimento profissional dos professores, concretamente do 1º CEB. A investigação foi feita através de um estudo longitudinal, realizado entre 2008 e 2010, com recurso a narrativas biográficas escritas e orais. Os resultados da investigação, apontam para “a interferência das políticas educativas e curriculares no trabalho dos professores, condicionando a motivação e a colaboração profissionais e as relações interpessoais em contexto educativo, com repercussões no sucesso dos alunos” (HERDEIRO, 2012, p. 8). Em 2013, na Universidade do Porto, Luciana Matiz, apresentou a sua tese de doutoramento *A construção de identidades de professores do 3º CEB e do ensino secundário num contexto de mudança: um estudo narrativo com diferentes gerações de professores*. A investigação analisou a construção e a reconstrução da identidade das diferentes gerações de professores do 3º CEB e do ensino secundário, no atual contexto de mudança educativa. Os resultados do estudo deixam ver

que existem características que são próprias de cada geração de professores, mas que, na qualidade de profissionais, “os professores das diferentes gerações se assemelham mais do que se distinguem, sendo por isso visível um núcleo de identidade docente consistente, que a própria crise torna mais explícito” (MATIZ, 2013, p. 5).

Também em menor número, identificamos pesquisas cujos objetivos principais passam pelo uso das narrativas como estratégia de reflexão autoformadora, fazendo memória das práticas dos professores, no sentido de agir sobre os seus projetos de desenvolvimento profissional. É exemplo disso a pesquisa de pós-graduação de que motivou o artigo *Memória e (re)criação na formação de professores: trilhando caminhos* (CINTRA; ALBANO, 2010), publicado nos Cadernos Cedes, onde as investigadoras abordam uma prática de formação, realizada com alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Durante a formação, as alunas eram convidadas a reconstruir memórias da escola, de infância e de adolescência e, a partir delas, criar narrativas cênicas, na perspectiva de que se estabelecessem relações entre umas e outras, contribuindo assim para a pesquisa e as práticas de formação docente. Em 2012, na tese *Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*, Natal Lânia Roque Fernandes, analisa processos identitários docentes de professores que lecionam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Fortaleza. O estudo evidenciou a importância do uso de narrativas (auto)biográficas como dispositivo para conhecer processos identitários. Segundo a in-

vestigadora, a “articulação entre os processos de formação profissional, as experiências de vida e o exercício profissional revelou elementos significativos para pensar a constituição da docência em EJA dos professores participantes da pesquisa” (FERNANDES, 2012, p. 155). Em Portugal, Maria Leonor Terremoto apresentou, na Universidade de Lisboa, em 2012 a tese *Da prática à praxis: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1º ciclo do ensino básico*, uma investigação que propôs contribuir para compreender o contributo dos saberes experienciais na construção do professor, especificamente em profissionais do 1.º ciclo do ensino básico, e como esses saberes se consubstanciam num conhecimento praxeológico sobre o ensinar. Através de um estudo de caso múltiplo, incidindo sobre seis professoras do 1.º ciclo do ensino básico, recorrendo a entrevistas de estimulação da memória. Os resultados da investigação revelam “a necessidade e relevância de conceber e desenvolver programas de formação que valorizem a prática como centro da ação formativa, em contextos colaborativos propiciadores de trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas, de modo a estimular a construção de saberes profissionais praxeológicos” (TERREMOTO, 2012, p. 3). Também em *Memoriais escolares e processos de iniciação à docência* (BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013), publicado na revista Educação em Revista, é apresentada uma investigação sobre as narrativas de memória de 14 estudantes do curso de Pedagogia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. As investigadoras analisaram os memoriais tomando-os como parte importante no processo formativo dos bolsistas que integram o programa.

Seguindo as categorias propostas por Nóvoa (2013), podemos agrupar um conjunto de pesquisas relacionadas com investigação-formação, com objetivos essencialmente emanci-

patórios, em que os professores são chamados a desempenhar, ao mesmo tempo, o papel de “objetos” e “sujeitos” da investigação, como as biografias educativas (DOMICIÉ, 1990; JOSSO, 1991), quer sejam vocacionados para a transformação das práticas, quer no sentido de transformação da própria profissão docente. Em qualquer dos casos, no movimento de dar voz aos professores, ocorre um processo de empoderamento pessoal e profissional.

Bueno et al. (2006) notavam, com surpresa, que à data da sua análise houvesse poucos estudos empíricos dessa natureza. Neste estudo, identificamos duas teses e um artigo onde as narrativas surgem como projetos de investigação-formação.

Em 2008, Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, apresentou, na Universidade de Aveiro, Portugal, a tese *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. O estudo procurou compreender e descrever atitudes, comportamentos, representações e conhecimentos de um grupo de futuros professores de línguas em situação de Prática Pedagógica, em relação às línguas e culturas e aos processos de ensino e aprendizagem em línguas. Ao nível da intervenção, o estudo apresentou objetivos do foro investigativo e formativo, encontrando-se estruturado num programa de formação, organizado em sessões de formação e no desenvolvimento de projeto de investigação-ação, pelas professoras estagiárias, onde conceberam, implementaram e avaliaram atividades em torno da temática da intercompreensão em línguas. A tese *Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro*, apresentada em 2009 por Cristhianny Bento Barreiro, sob orientação de Maria Helena Menna Barreto Abrahão, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, expõe conhecimentos elaborados a partir de uma pesquisa-formação baseada na cons-

trução de biografias educativas. Os resultados do projeto deixam ver que “as diferentes experiências formais e informais pertencem a nossa formação enquanto professores e professoras, pessoas singulares que buscam no encontro com a cultura e com a ciência a definição de papéis sociais pré-determinados que, no entanto, serão exercidos com os matizes de cada um”; destacam, ainda, o papel formativo da escuta que resulta da partilha das narrativas; e realçam a importância de se trabalhar na formação de professores com os modelos pedagógicos construídos ao longo da vida.

Encontramos e selecionamos para análise o artigo *Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização* (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). Embora, no artigo, os autores não apresentem um estudo empírico particular, pareceu-nos essencial incluir nesta síntese o projeto “Pesquisa (auto) biográfica: docência, formação e profissionalização”, desenvolvido por pesquisadores da Universidade do Estado da Bahia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e da Universidade de São Paulo, pela vitalidade das investigações do grupo, que toma as narrativas autobiográficas como prática de formação docente e como método de pesquisa. Os autores reconhecem que “as pesquisas no contexto da formação vêm demonstrando duas dimensões importantes para o processo de emancipação do sujeito-ator-autor, por um lado, a reflexividade autobiográfica na promoção da transformação das representações de si, por outro, a possibilidade de ‘inserção negociada’ na cultura” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 308).

Formulação de um problema e de objetivos de investigação

A recolha de dados foi feita no âmbito de uma investigação com a qual nos propomos contri-

buir para um conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento do sentido de identidade e do profissionalismo dos professores no curso das suas vidas, entendendo a importância do papel dos professores como construtores do currículo.

Os resultados da análise dos artigos e das teses selecionados reforçaram algumas das nossas questões de partida e abriram espaço a novos questionamentos.

Começamos por questionar as relações que se estabelecem entre os percursos de vida dos professores e a forma como vão compreendendo e exercendo o seu profissionalismo, ao longo do tempo de carreira.

Na polifonia das vozes dos professores ouvidos, reconhece-se a complexidade da profissão docente, que convoca diferentes dimensões dos sujeitos professores: os seus saberes e afetos, as suas experiências e convicções, o seu sentido ético e de compromisso social.

As investigações analisadas confirmam que, no exercício da profissão docente, a vida afeta as práticas. As práticas profissionais “recebem influências de todo o percurso de vida pessoal e profissional de professores, conforme ficou explicitado nas narrativas de vida das professoras Maria Augusta e Lara” (KROEFF, 2010, p. 144). Os resultados corroboram “o reconhecimento da existência de saberes profissionais pessoais construídos pelos docentes e a relevância do saber experiencial no conhecimento profissional” (TERREMOTO, 2012, p. 425). A relação entre a vida e as práticas dos professores carece, pois, de um maior esforço de reflexão dos investigadores em educação e constitui um repto, muito concreto, aos programas de formação de professores.

Os estudos das histórias de vida confirmam, também, o que muitos autores (DAY, 2004; HARGREAVES, 2000; NÓVOA, 2013) têm apelidado de “paradoxo” e “conflito”, e que exprime uma

das grandes inquietações que acompanha as vidas dos professores, que é o desfasamento entre as altas expectativas colocadas sobre eles – como atores principais de uma educação democrática, ao serviço do desenvolvimento individual e coletivo – e entre as condições reais – com variados constrangimentos à autonomia pessoal – em que desempenham esse papel. O que nos leva, enquanto investigadores, a questionar que relação existe entre as imagens emergentes da legislação sobre os professores e a forma como os professores se veem a si mesmos.

As investigações dão conta, também, da emergência de novas retóricas sociais e de políticas educativas que desafiam o sentido de identidade profissional dos professores. Nos relatos dos professores atualmente em exercício, percebe-se a intensificação e a burocratização do trabalho docente e a degradação da condição docente e da imagem social dos professores; ao mesmo tempo, vê-se o reforço das suas motivações – a relação com a comunidade local, a sala de aula como espaço de autonomia e realização profissional – mostrando a tensão entre o desânimo e a resiliência dos professores.

Tendo em conta estes dados, parece-nos importante analisar as continuidades e rupturas no sentido de identidade dos professores nos contextos profissionais; analisar a forma como percebem a mudança e perceber as fontes e estratégias de resiliência dos professores em situações diversas de contextos profissionais.

Acreditamos que o conhecimento sobre a vida e o trabalho dos professores contribuirá para a construção da tão desejada mudança educativa, que não se dará sem a adesão livre, e por isso comprometida, desses mesmos professores. Dar-lhes voz ajudará na construção positiva da sua identidade e permitirá que se criem as condições para uma prática dialógica de construção curricular.

Referências

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bitencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, jun. 2013.
- BARREIRO, Cristhianny Bento. **Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro**. 2009. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai./ago. 2006.
- CINTRA, Simone Cristiane Silveira; ALBANO, Ana Angélico. Memória e (re)criação na formação de professores: trilhando caminhos. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 80, p. 105-111, jan./abr. 2010.
- COUTINHO, Clara. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 12, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 2008.
- DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004. 272 p.
- DOMINICE, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. 1.ed. Paris: L'Harmattan, 1990. 174 p.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 343 p.
- DUBAR, Claude ; TRIPIER, Pierre. **Sociologie des professions**. Paris : Armand Colin, collection «U», 1998, 251p.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente: dimensões afetivas e éticas**. 1. ed. Mangualde: Edições Pedagogo, 2004. 112 p.
- ESTRELA, Maria Teresa. Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Braga, v. 1, n. 2, p. 5-30, 2014.
- FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- GOODSON, Ivor. **Narrativas em Educação: a vida e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 2015. 160 p.
- GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petropolis, RJ: Vozes, 2008. 168 p.
- HARGREAVES, Andy. Four ages of professionalism and professional learning. **Teachers and teaching: theory and practice**, v. 6, n. 2, p. 151-182, jun. 2000.
- HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável**. Porto: Porto Editora, 2007. 284 p.
- HELMER, Ester Almeida. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- HERDEIRO, Rosalina. **Identidade(s), carreira e desenvolvimento profissional: um estudo junto de professores do 1º CEB**. 2012. 371 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação-Faculdade de..., Universidade do Minho, Braga, 2012.
- HUBERMAN Michaël, **La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession**, Neuchâtel, Suíça: Delachaux & Niestlé, 1989. 340 p
- JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Lausanne, Suíça: l'Age d'homme, 1991. 447 p.
- JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto : a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.25, no.2, p11-23, jul/dez, 1999.
- KELCHTERMANS, G. O Comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão de professores. In: FLORES, M. A.; VEIGA, A. M. **Veiga Simão, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 61-98.

- KROEFF, Maria Bernardete Moreira. **Histórias de vida**: trajetórias de professoras no cenário político de Porto Alegre – perfis (auto)biográficos no mundo contemporâneo. 2010. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- LIMA, Jorge; PACHECO, José Augusto. (Orgs.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora. 160 p.
- MATIZ, Luciana. **A construção de identidades de professores do 3º CEB e do ensino secundário num contexto de mudança**: um estudo narrativo com diferentes gerações de professores. 2013. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade do Porto, Porto, 2013.
- MORGADO, José Carlos. **Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular**. 2003. 365 f. Tese (Doutorado Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2003.
- MORGADO, José Carlos. **Currículo, identidade e profissionalidade docente**: desafios contemporâneos. In: MORGADO, José Carlos; QUITEMBO, Alberto Domingos AUTOR/ES. (Org./Orgs.). **Currículo, avaliação e inovação em Angola**: perspectivas e desafios. Benguela: Ondjiri Editores, 2014, p. 129-154.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. 192 p.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. 116 p.
- OLIVEIRA, Hélia Margarida; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. A formação inicial de professores de matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**, Santarém, v. 7, n. 18, p. 104-130, 2011.
- OSBORN, Marilyn. Changing the context of teachers' work and professional development: a European perspective. **International journal of educational research**, v. 45, n. 4, p. 242-253, 2006.
- PACHECO, José Augusto. Políticas educativas e curriculares: para uma análise do contexto português. In: CONGRESSO DA SPCE, Educação para o sucesso: políticas e atores, IX., 2008 Funchal. **Anais**: Universidade da Madeira, 2008. p. 159-168.
- PACHECO, José Augusto. Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 22, n. 1, p. 105-143, 2009.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de.; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.
- PEREIRA, Gilson de Almeida. **No fio da história**: uma análise da (re)construção identitária dos professores: entrecruzando tempos, memórias e espaços. 2007. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- PINHO, Ana Sofia Reis de Castro e. **Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas**. 2008. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.
- RODRIGUES, Elsa Maria Pereira. **As políticas educativas e o impacto no trabalho dos professores**. 2012. 423 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.
- SACHS, Judith. **The activist teaching profession**. Buckingham: Open University Press, 2003. 165 p.
- SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. 372 p.
- TERREMOTO, Maria Leonor Alexandre Borges Santos. **Da prática à praxis**: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1º ciclo do ensino básico. 2012. 443 f. Tese (Douto-

rado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, out./dez. 2014.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária.

Recebido em: 10.01.2016

Aprovado em: 12.03.2016

Raquel Sofia dos Santos Macedo Matos é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses, pela Universidade do Porto. Tem pós-graduação em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, pela Universidade do Minho, e é doutoranda em Ciências da Educação, ramo de Desenvolvimento Curricular, na mesma universidade. Leciona a disciplina de Português no Ensino Básico. Foi docente da disciplina *Portuguese as a Foreign Language*, na Universidade Católica do Porto e Formadora de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), organizados pelo Ministério da Educação português. E-mail: id6255@alunos.uminho.pt | raquelsmatos@gmail.com

Rua Germão Galharde, nº 4, 5º dt. 4715-290 – Braga, Portugal.

AUTO-HERMENÊUTICA EM ENTREVISTAS AUTOBIOGRÁFICAS

■ PATRÍCIA CLAUDIA DA COSTA

Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

Este artigo analisa alguns “efeitos colaterais” provocados por entrevistas de natureza autobiográfica, tendo como base de dados 31 entrevistas, realizadas durante uma pesquisa sobre a trajetória de docentes universitários, e a “auto-hermenêutica” como noção norteadora. 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. O resultado desse processo se manifesta na 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. O objetivo da análise, pautada na teoria bourdieusiana, é explicitar um dos aspectos da dimensão formativa das entrevistas, que se estruturam em temas essencialmente autobiográficos, no que tange à percepção dos entrevistados sobre fatos, valores, conhecimentos, experiências e sentidos, que afloram nos discursos em situação de entrevista. Conclui-se que o ato de falar de si corresponde a uma oportunidade epistêmica de feições hermenêuticas, à medida que o sujeito reconhece a própria capacidade de reelaborar alguns aspectos de sua trajetória, inclusive com vistas a reordenar seus rumos, com base na reflexão sobre as condições reconhecidas.

Palavras-chave: Entrevista autobiográfica. Auto-hermenêutica. Pierre Bourdieu.

ABSTRACT

SELF-HERMENEUTIC IN AUTOBIOGRAPHICAL INTERVIEWS

This article analyzes some “effects” caused by interviews of autobiographical nature, based on 31 interviews, carried out in the context of a research on the trajectory of university teachers, using the “self-hermeneutic” as guideline notion. This is a type of reflective process in which the interviewee elaborates contents that makes

himself analyze his own trajectory in a double perspective: subjectifying the experiences that he selects for reporting and objectifying himself as a socio-historical subject. The result of this process is manifested in the awareness about the possibilities and challenges - personally and professionally, presented or provided in the upcoming events - that, in turn, generates new positions while social agent. The aim of the analysis, based on Bourdieu's theory, is to clarify one of the aspects of the formative dimension of the interviews that are structured according autobiographical themes, taking in regard the perception of the interviewee about facts, values, knowledge, experience and meanings that emerge in speeches during and after the interview. It concludes that the act of speaking of ourselves corresponds to an opportunity epistemic with hermeneutical characteristics, as the subject recognizes the ability to redraft some aspects of his trajectory, including views to reorder the directions, based on the reflection about the recognized conditions within.

Keywords: Autobiographical interview. Self-hermeneutic. Pierre Bourdieu.

RESUMEN **AUTO-HERMENÉUTICA EN ENTREVISTAS AUTOBIOGRÁFICAS**

Este artículo analiza algunos “efectos” provocados por entrevistas de carácter autobiográfico, teniendo como base 31 entrevistas, realizadas en el contexto de una investigación sobre la trayectoria de los profesores universitarios, y la “auto-hermenéutica” como concepto rector. Este es un tipo de proceso de reflexión que permite al entrevistado la elaboración de contenidos para analizar su trayectoria en una doble perspectiva: subjetivando experiencias que selecciona para informar y apuntando a sí mismo como un sujeto socio-histórico. El resultado de este proceso se manifiesta en la conciencia acerca de las posibilidades y retos, personales y profesionales, presentes o previstos en el futuro - que, a su vez, genera nuevas posiciones mientras agente social. El objetivo del análisis, basado en la teoría bourdieusiana, es aclarar uno de los aspectos de la dimensión formativa de las entrevistas que se estructuran como temas esencialmente autobiográficos, por lo que se refiere a la percepción de los entrevistados acerca de los hechos, los valores, los conocimientos, la experiencia y los sentidos que surgen en los discursos en situación de entrevista. Se concluye que el acto de hablar de sí mismo corresponde a una oportunidad epistémica de carácter hermenéutico, en la medida en que el sujeto reconoce la posibilidad de reformular

algunos aspectos de su trayectoria, incluso con vistas a reordenar las direcciones sobre la base de la reflexión acerca de las condiciones reconocidas.

Palabras clave: Entrevista autobiográfica. Auto-hermenéutica. Pierre Bourdieu.

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não se misturam.

João Guimarães Rosa (2001)

Contexto da pesquisa

As análises que compõem este artigo dão continuidade ao esforço reflexivo de compreender, à luz da teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu, as potencialidades do uso de entrevistas qualitativas, no âmbito da Sociologia da Educação, quando estas se pautam na noção de trajetória, tendo em vista elucidar fenômenos que se inscrevem nas histórias de vida dos sujeitos. Tal esforço foi inicialmente discutido enquanto realizava entrevistas para minha pesquisa de doutorado.¹ Naquele momento, interessava-me verificar a pertinência de conciliar a teoria bourdieusiana com o uso de material biográfico (COSTA, 2015). Tendo finalizado a coleta de dados e imersa na tarefa de analisá-los para fins de escrita, surgiu a necessidade de discutir alguns achados surpreendentes que fogem ao escopo específico da pesquisa.

Resumidamente, a pesquisa teve como objeto os condicionantes sociais das trajetórias formativas e profissionais de docentes que: (i) ingressaram no corpo docente de uma universidade federal, no âmbito dos programas

de expansão em curso a partir de 2004; e (ii) pertencem a famílias sem tradição de longevidade escolar e com baixos volumes de capital, sobretudo econômico e cultural. O referencial teórico-metodológico ancorou-se na sociologia relacional bourdieusiana e o principal objetivo foi desvelar os mecanismos de ação desses agentes, diferenciados por terem trilhado percursos escolares pouco prováveis para conduzir à “docência superior”, e que incidem diretamente em mudanças significativas em uma cultura institucional compelida a transformar-se pelas demandas da expansão universitária. Para alcançar tal objetivo, utilizou-se uma metodologia fundamentalmente qualitativa, que consistiu em análise documental, aplicação de questionário *on-line*, observação do local de trabalho e entrevista presencial com 31 docentes de cinco *campi* da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), no período de julho de 2014 a fevereiro de 2015, as quais passam a constituir o material a ser analisado nesta comunicação.

As entrevistas trataram de diversos aspectos das trajetórias de vida, com ênfase nas dimensões formativa e profissional, sendo os mais relevantes: situação familiar, escolarização, experiências culturais e sociais, influências na escolha profissional, experiências como estudante universitário, inserção profissional, atuação na Unifesp e impressões sobre questões controversas na instituição (critérios de produtividade, distinção por áreas de atuação, expansão universitária, greve das federais em 2012, eleição e atuação da última reitoria, perfis docentes e discentes).

¹ Trata-se de uma pesquisa sobre a reconfiguração do corpo docente das universidades federais brasileiras, no contexto da expansão da educação superior pública (período 2004-2014), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob orientação do Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, aprovada pelo Parecer FE 049/2014 do Comitê de Ética da FEUSP e qualificada em junho de 2015.

De acordo com a infraestrutura disponível em cada campus, as entrevistas foram concedidas nos mais diferentes locais. Entre as que se realizaram nas dependências institucionais, os espaços variaram entre: gabinetes e laboratórios, tanto individuais como coletivos, além de salas de aula, de gestão ou de reunião e até um refeitório. Entre os espaços externos ao ambiente universitário, houve encontros em uma livraria, na sede do sindicato dos docentes, na residência de dois docentes e em algumas cafeterias. A duração média das entrevistas foi de 1h30, em sessão única, sendo que a mais curta durou 64 minutos e a mais longa, 3h50, totalizando 56 horas de gravação. Respeitando-se a negociação prévia, todos os sujeitos receberam a transcrição integral e tiveram a oportunidade de revisá-la e de solicitar supressões e acréscimos. Nove docentes fizeram uso dessa prerrogativa. As ocorrências mais frequentes incidiam sobre a exclusão de informações de caráter pessoal, reveladas na descontração experimentada na situação de entrevista, e, em segundo lugar, críticas a colegas e instituições. Poucos acréscimos foram feitos e resultaram de questionamentos que acompanharam o envio das transcrições para fins de complementação da coleta.

Nesse contexto investigativo, serão circunscritas e analisadas algumas manifestações discursivas, registradas durante a entrevista ou em interação posterior, que suscitam e alimentam a seguinte problematização: para além da colaboração entre pares, a concessão de uma entrevista pode provocar outros efeitos sobre o entrevistado? Se sim, quais seriam? Alguns desses efeitos apresentam alguma relação com a dimensão formativa da metodologia autobiográfica? Como? Na tentativa de elucidar essas questões, vale retroceder ao reconhecimento da importância do uso da noção de trajetória, que impulsionou todo o movimento de pesquisa, de modo a compreen-

der como e por que a “auto-hermenêutica” se impõe como resposta adequada ao fenômeno observado.

Da “ilusão biográfica” à “auto-hermenêutica”

Como discutido por Costa (2015), a ideia de que Pierre Bourdieu rechaçava o uso de material empírico de natureza (auto)biográfica deve-se a um entendimento equivocado de sua crítica à ilusão retrospectiva finalista comum a relatos que expõem histórias de vida como se fosse possível traçar a “história de uma vida”, de maneira linear e causal. Em outros termos, Bourdieu criticou a pretensão teleológica, evidente em materiais biográficos que primam por expor a história individual de um sujeito, em termos de predestinação ou de dom, e que trata o conteúdo biográfico com um vetor único de causalidade. A pretensão teleológica, que funda e justifica a ilusão retrospectiva, desconsidera que cada sujeito está inscrito numa história social individual, condicionada por e reveladora de seu contexto de produção, e que o discurso do sujeito sobre essa história é sempre uma reconstrução *a posteriori* dos acontecimentos mais significativos que marcaram sua trajetória, resultado de uma seleção, raramente linear, do que pode ou merece ser contado.

A trajetória, portanto, corresponde ao transcurso mais autêntico da vida real, repleta de: multicausalidades, avanços, recuos, tropeços, encruzilhadas, bifurcações, ruas sem saída, atalhos, acidentes de percurso e tantos outros fatores que dispensam longas argumentações para que o leitor mais exigente se convença de que tentar apreender parte da complexidade que constitui uma trajetória individual é tarefa mais factível, e intelectualmente honesta, do que buscar reconstituir a história de uma vida cujos sentidos são, muitas vezes, uma ficção

de si, criada para mostrar como coerente uma história que reconfigura o real no ato mesmo de sua reconstituição. Certamente, para aqueles que se dedicam a pesquisar as representações dos sujeitos sobre suas histórias de vida, ou questões correlatas, o problema apontado por Bourdieu (1986) não chega a se constituir em um obstáculo metodológico e epistemológico. Pelo contrário, pode até ser tomado como o próprio objeto de estudo. No entanto, para as pesquisas que demandam informações autobiográficas que contribuam para esclarecer, por exemplo, fenômenos sociais, históricos ou antropológicos, o desprezo pela noção de trajetória em detrimento da adesão acrítica a um relato linear da “história de uma vida” pode se tornar um grande empecilho para a produção científica.

Convencida da importância de tratar as informações oferecidas pelos entrevistados como momentos de trajetórias, passíveis de sobreposição e desordenamento temporal, e não como etapas sucessivas da “história de como chegou até aqui”, passei a me preocupar com as reações dos entrevistados, ao revelarem parte de suas vidas para uma pessoa completamente estranha, que, provavelmente, jamais reencontrariam, e cujo único propósito era extrair deles todos os indícios possíveis para elucidar sociologicamente como tais agentes se tornaram docentes, no contexto específico da expansão das universidades federais. Dito de outro modo, comecei a ouvir mais atentamente algumas declarações que apontavam efeitos da entrevista, pois extrapolavam meus objetivos como pesquisadora, estando relacionados a modos de percepção dos fenômenos de subjetivação e objetivação de si pelos próprios entrevistados durante sua participação na pesquisa. Com base nesses apontamentos, denominei de “auto-hermenêutica” o processo pelo qual o sujeito examina sua própria trajetória e descobre, por meio

da interpretação pessoal acerca dos fatos relatados, aspectos e sentidos de sua história até então inconscientes ou pouco explorados.

Exemplos e análises

O uso de entrevistas para desenvolver pesquisas cujos sujeitos são agentes sociais detentores de elevadas parcelas de capital cultural pode suscitar reações diversas e até mesmo opostas. Enquanto alguns se recusam a colaborar, sob a alegação de falta de tempo ou de interesse na participação em tal tipo de estudo, ou até ignoram a solicitação de agendamento, outros se voluntariam, com entusiasmo, para colaborar. Na investigação em pauta, os sujeitos caracterizam-se por propriedades relacionadas a alguns estados de capital cultural (BOURDIEU, 2013) na forma de uma cultura moldada pela formação acadêmica em níveis avançados – do Mestrado ao Pós-Doutorado e Livre-docência –, institucionalizada pela posse de títulos que, entre outras distinções, conferem o direito de entrada na carreira docente em nível superior. Trata-se, portanto, de um universo de agentes que, por também serem pesquisadores em diversas áreas de conhecimento, compreendem as necessidades da entrevistadora. Apesar de se mostrarem preocupados com a preservação do anonimato, chegam a revelar francamente aspectos das trajetórias pessoais, muitos dos quais extrapolam os interesses da pesquisa, e solicitam a supressão de alguns trechos quando leem a transcrição e se arrependem da explicitação indevida.

Enfim, a “auto-hermenêutica” é praticada por sujeitos que detêm amplas condições de se comportarem conscientemente em situações de entrevista, no que tange à seleção, interpretação, ordenação e modo de exposição dos conteúdos oferecidos como dados para uma pesquisa sobre a qual todos foram informados

previamente acerca do objeto e de seus objetivos. Tal como verificado por Michel Pollack, ao coletar depoimentos de sobreviventes de Auschwitz, entrevistas são regidas pela gestão que o sujeito realiza sobre a memória para operar a “gestão do indizível”, de acordo com o contexto e a destinação do discurso. E isso depende do estabelecimento de uma relação de confiança entre os interlocutores (POLLACK, 1986).

Antes de apresentar algumas situações que ilustram o que tenho chamado de “auto-hermenêutica”, vale esclarecer o que exatamente tal expressão define e como tal fenômeno se concatena aos processos de objetivação e subjetivação. Derivada do nome de Hermes, um dos deuses gregos da oratória, a palavra hermenêutica conserva até os dias atuais o significado de “arte ou técnica de interpretar e explicar um texto ou discurso”. É um termo originalmente cunhado pelos estudos bíblicos (um de seus significados mais usuais é o de compreensão das Sagradas Escrituras), mas também presente na área jurídica e na filosofia, que a divide basicamente em hermenêutica epistemológica, quando aplicada à interpretação de textos, e hermenêutica ontológica, quando se interpreta uma dada realidade. Dessa divisão binária deriva várias subdivisões. A “auto-hermenêutica”, destarte, pode ser considerada como uma variável da hermenêutica ontológica, por tomar como objeto de interpretação e explicação a realidade experimentada pelo próprio sujeito, que se coloca, simultaneamente, no lugar de sujeito e objeto dessa realidade. Estando nesse lugar, este sujeito é capaz de realizar uma espécie de socioanálise, como um dos instrumentos para a efetivação da “auto-hermenêutica”, ou seja, erige a própria trajetória como foco da construção de sentidos relacionados a questões socio-históricas nela presentes, pois elabora e expressa não só as informações almejadas pelo entrevistador, mas também (re)organiza

conteúdos que promovem a tomada de consciência sobre questões, de diversas naturezas, relativas à experiência de autoconhecimento.

A socioanálise operada na “auto-hermenêutica” sustenta-se na objetivação de si. A condição essencial para ocorrer tal objetivação é reconhecer o lugar ocupado, pois os agentes estão socialmente enraizados, em função da formação, inserção e posição, e associados à condição de classe. Reconhecendo o lugar ocupado no mundo social e no espaço acadêmico, os sujeitos podem objetivar a si e findar por descobrir o que menos estão dispostos a aceitar, quando se evidenciam os segredos do funcionamento do espaço ou, em outro exemplo, quando se descobre não estar tão bem situado ou mesmo implicado em condições desfavoráveis.

Constrói-se, assim, uma nova perspectiva condicionada pela objetivação, pois não custa lembrar que toda interpretação elaborada por um único agente só se sustenta a partir do ponto de vista no qual este agente se enuncia. Exemplo disso é a maneira como o próprio Bourdieu construiu e expôs uma “aula sobre a aula” (BOURDIEU, 1982), como um exercício de objetivação que coloca em questão o sujeito que a pratica, o que exigiu rompimentos com algumas adesões, crenças e filiações, relacionadas à origem social do cientista social que tem o papel de denunciar as representações enviesadas por esses pertencimentos.

Por outro lado, a subjetivação é um termo que tem se revestido de várias significações, principalmente na filosofia, na psicologia e na sociologia. Para fins deste trabalho, será entendido como subjetivação o processo pelo qual o agente incorpora e expressa a incorporação de elementos diversos – conhecimentos, valores, interpretações, adesões etc. – ao seu ponto de vista pessoal, mormente tornando esses elementos símbolos ou representações de si e de seus modos de pensar e viver.

De acordo com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, no caso das entrevistas aqui analisadas, pode-se dizer que os movimentos paralelos e confluentes de objetivação e subjetivação, experimentados pelos participantes na pesquisa alinham-se ao postulado de que “apenas pelo fato de que nos fixamos em pensamento sobre nossa prática, que nos voltamos para ela para considerá-la, descrevê-la, analisá-la, tornamo-nos de certo modo ausentes, e tendemos a substituir o agente atuante pelo ‘sujeito’ reflexivo, o conhecimento prático pelo conhecimento erudito” (BOURDIEU, 2007, p. 64, aspas do autor). Aproximando-se das investigações de Pollack (1986) e das reflexões filosóficas de Paul Ricouer (1991), o material empírico que sustenta este artigo é fruto de um exercício de seleção dos fatos merecedores de exposição, o qual requer uma espécie de cisão entre o sujeito que vive e o sujeito que pensa sobre o vivido. Tal material é composto basicamente por narrativas que revelam um “eu voltado para si-mesmo”, ou seja, um eu que se olha e analisa o que se olha como se fosse um outro, interpretando-se e criando uma história de e sobre si.

Passando à análise das situações de entrevista, são facilmente identificáveis as manifestações de subjetivação e objetivação. Os exemplos abundam. Há quem faça de suas primeiras palavras a assunção de que “*gosto de ser cobraia*” (SJC-2),² seguida do lamento por nunca ter sido comunicado dos resultados de outras pesquisas das quais já participou. Alguns enfatizam a importância em colaborar por reconhecerem como é difícil conseguir voluntários para as próprias pesquisas, encarando a concessão da entrevista como um gesto generoso que

2 Seguindo o mesmo padrão adotado na redação da tese, os sujeitos são identificados por uma sigla correspondente ao *campus* onde trabalham, seguido de um número correspondente à ordem alfabética do primeiro nome de cada um. Assim, as siglas indicam os *campi*: Baixada Santista (BXS), Guarulhos (GRU), São José dos Campos (SJC) e São Paulo (SAO).

corresponderia tanto à gratidão a todos que já os auxiliaram como a um modo de perpetuar a colaboração no meio científico. Há também quem sinta algum desconforto, quando se percebe como “objeto de estudo”, como nesta passagem em que o entrevistado interpela a pesquisadora no momento em que ela confere as anotações, enquanto faz uma pergunta:

Entrevistado: [...] é estranho ser objeto de pesquisa [ri], eu acho muito estranho.

Pesquisadora: [ri] É? Você não está à vontade?

Entrevistado: Não... estou à vontade.

Pesquisadora: Estou tentando conduzir como se fosse uma conversa.

Entrevistado: Você pode conduzir, você está ótima. Eu não estou dizendo...

Pesquisadora: Você me desculpa eu ficar olhando aqui [aponta para agenda] porque são muitas informações no seu currículo...

Entrevistado: É que eu acho estranho saber que alguém ficou investigando [risos] como eu faço com as fontes, como eu faço nos meus trabalhos. Não estou dizendo que é errado. Só acho estranho. (GRU-6)

Como é impossível apresentar detalhadamente todas as verificações de indícios de subjetivação e objetivação favoráveis à “auto-hermenêutica”, ao longo da pesquisa, serão perscrutados cinco exemplos que ilustram diferentes formas e momentos de manifestação desses processos e que sustentam a afirmação de que entrevistas que exploram conteúdos autobiográficos podem surtir “efeitos colaterais”, duplamente insuspeitos: ignorados, antes de ocorrerem, e indubitáveis, após serem observados.

Efeito 1: “Mergulho em si” e descoberta de novas possibilidades profissionais

Uma das entrevistadas explicitou claramente que suas declarações eram produto de um discurso previamente refletido e elaborado. Como

já conhecia minimamente a estrutura da entrevista, houve pouco espaço para improviso e suas respostas, de fato, confirmavam o preparo prévio que favoreceu a “auto-hermenêutica”: “A história é bem complexa [ri]. Eu estava pensando nisso, passei a manhã pensando nisso, falei pra você que é um mergulho mesmo esse tipo de entrevista, porque você começa a voltar em toda a sua trajetória” (GRU-2). Grande parte da entrevista girou em torno da formação universitária que carrega uma espécie de ressentimento por não ter sido integralmente trilhada em instituições públicas. A certa altura, o sujeito confidenciou:

Entrevistada: Eu não me conformei de não ter entrado na USP e vou te falar que até um ano antes de entrar na Unifesp [como docente] eu fazia várias disciplinas em várias turmas da USP. Na pós-graduação...

Pesquisadora: E o pós-doc? Vai ser na USP? [ri]

Entrevistada: Não sei... não estou com grandes expectativas. Eu quero que as minhas filhas cresçam. Eu tenho uma amiga bem íntima da Unifesp que está no Canadá. Acabou de ir pra lá. E ela levou dois filhos pequenos. E eu escrevo pra ela e falo que você merece muito, você é muito corajosa de ir com dois filhos pequenos para o Canadá. E ela tem uma trajetória muito parecida com a minha, assim, de escola pública, de trabalhadora. E... então, eu fico pensando.... às vezes, eu penso em fazer alguma coisa fora, mas me dá muito medo. Eu tenho uma trava ainda. Acho que por conta de toda essa trajetória da gente...

Pesquisadora: O idioma é um problema?

Entrevistada: Sim. Pra mim é um grande problema.

Pesquisadora: Seria o maior problema?

Entrevistada: Talvez [ri]. Eu descobri que eu tenho medo de sair do meu lugar. Eu descobri. Eu comecei a ir a congresso mais longe daqui e eu descobri que eu tenho medo [ri]. Porque antes eu culpava as crianças pequenas, o marido, eu botava várias culpas e é uma coisa minha. Eu percebi que eu tenho que elaborar melhor isso.

Pesquisadora: Quando você falou que tinha feito cinco concursos em São Paulo, eu pensei que tem alguma questão de fundo aí pra você não ter tentado em outros lugares.

Entrevistada: [...] isso eu vou ter que resolver com o terapeuta [ri]. Não está bem resolvido ainda. Eu não faria nem Sorocaba, que é aqui do lado.

Pesquisadora: E teve na UFSCAR? Não teve?

Entrevistada: humhum Não fazia... Eu descobri isso há pouco tempo. Eu comecei a fazer congresso um pouquinho mais longe, que eu tive que voar e... [...] sempre essa coisa mais interiorana [ri] [...] Mas o pós-doc não é uma coisa que me... não é uma grande meta na minha vida. Acho que é consequência só. Eu estou tão empolgada com o trabalho que eu não quero parar agora pra fazer pós-doc.

Até então, a subjetivação amalgama-se sutilmente à objetivação, à medida que o sujeito parece colocar sua trajetória diante de si e examiná-la como se houvesse uma certa distância entre aquele que vive e aquele que pensa sobre o que vive. Isso não se deve exclusivamente à situação de entrevista, embora o agente anuncie, desde o início, que dedicou parte da manhã que antecedeu o encontro para refletir sobre sua trajetória e, assim, organizar os conteúdos que seriam dignos de exposição. O mais valioso vem adiante. Continuando a conversa sobre a importância do Pós-Doutorado e outras experiências formativas, no contexto da Unifesp, e do meio científico brasileiro, a entrevistada conclui: “Talvez essa sua fala tenha mexido com alguma coisa dentro de mim [ri] e daqui a pouco eu vou querer fazer Pós-doc também [risos]. É aquela coisa, você tem que correr atrás” (GRU-2).

“Sua fala”? A entrevistada objetiva tão radicalmente a interação comunicativa que atribui à entrevistadora a enunciação dos conteúdos que promoveram a “auto-hermenêutica”, numa espécie de projeção cujo aspecto psicanalítico não cabe aqui discutir. Tal

comportamento pode ser relacionado à empatia decorrente da familiaridade entre os interlocutores (BOURDIEU, 2008a), tendo em vista que, mesmo sem se conhecerem previamente, a entrevistada se sente à vontade, por reconhecer propriedades que lhe são comuns, tais como: gênero, faixa etária e interesses acadêmicos. Nesse clima, a “auto-hermenêutica” floresce no solo da confiança na capacidade compreensiva da pesquisadora, abrindo novas perspectivas para a entrevistada refletir sobre e (re)definir os rumos a serem tomados em sua trajetória acadêmica.

Efeito 2: Momento terapêutico gratuito

Enquanto o Efeito 1 parece ter sido desencadeado horas antes da entrevista, de acordo com a declaração de que a entrevistada havia passado “a manhã pensando nisso”, no Efeito 2, o sujeito parece ter sido tomado de surpresa pela avalanche de conteúdos que julgou pertinentes expor, o que fez com que o encontro numa cafeteria durasse bem mais do que o previsto, sendo uma das entrevistas mais longas (175 minutos). Houve duas interrupções. A primeira, passada a primeira meia hora, quando o marido da entrevistada veio até nós para avisar que iria aguardá-la numa livraria próxima. Quase duas horas depois, ele telefonou e ela respondeu risonhamente: “*Ainda vai demorar um pouquinho. Minha vida tem muita coisa para contar, olha só até que horas estamos aqui!*” (GRU-10).

Mesmo pressionadas pelo adiantado da hora, a entrevista prosseguiu sem pressa, passando inclusive por assuntos imprevistos, até que se travou o seguinte diálogo:

Entrevistada: Enfim, é isso, menina, eu te ajudei em alguma coisa? Tem aí mais coisas?

Pesquisadora: Não. Meu protocolo de questões esgotou. Você acha que tem alguma coisa que

seria importante dizer e não teve oportunidade de falar?

Entrevistada: Falei tanto [ri]. Falei tanto. Você me fez pensar sobre coisas que eu nunca tinha pensado. Em questão da Unifesp. Essa coisa do pertencimento, né? Essas coisas... a gente não reflete muito. A gente vai fazendo as coisas meio no modo contínuo e não para pra pensar. (GRU-10)

Finalmente, no momento de despedida simultâneo ao acerto da conta na cafeteria, que estava prestes a fechar, a entrevistada completa: “*Puxa, muito obrigada! Além de ter feito uma terapia grátis, ainda ganho um café! [...] Gostei muito de dar entrevista, é uma terapia!*” (GRU-10). Enquanto percorríamos a distância até o metrô, onde nos separamos, a entrevistada insistia nos comentários sobre a validade terapêutica da participação na pesquisa, ou seja, enaltecia a oportunidade de falar sobre sua trajetória, de maneira guiada e organizada, de modo a estabelecer alguns sentidos e interpretações sobre os quais jamais houvera pensado antes.

Efeito 3: Entusiasmo, concentração, inibição de apetite e planejamento de eventos

Na entrevista mais longa de toda a amostra observa-se um efeito bastante particular, cuja percepção se deu *a posteriori*. Se não fosse uma troca de e-mails entre os interlocutores, tal efeito não teria sido identificado. O encontro para a coleta da entrevista estendeu-se, aproximadamente, das 11h às 16h. Os indícios do Efeito 3 são encontrados na comunicação pessoal, a seguir, por ocasião do envio de um documento solicitado pela pesquisadora:

Entrevistado:

Patrícia, anexo o memorial.

não almoçamos na terça-feira.

somente percebi quando cheguei em casa... um beijo.

Pesquisadora:

Muito obrigada pelo memorial. Eu até pensei em te convidar para almoçar, mas como você não deu sinais de estar com fome, declinei da intenção. É comum você se esquecer de comer?

Entrevistado:

[...] Falar de tantos assuntos importantes também deixou minha mente interessada no que foi discutido e não no que o estômago estava querendo. Quando sua pesquisa ficar pronta, iremos discuti-la nos campi da Unifesp. E um dia irei visitar a sua universidade para aumentar o repertório sobre as universidades públicas.

Um beijo, Patrícia. (GRU-6)

Diferente dos efeitos anteriormente apresentados, o Efeito 3 é multifacetado e só emergiu plenamente após o distanciamento dos interlocutores. As múltiplas faces podem ser sintetizadas no entusiasmo, como comandante dos conteúdos expressos na entrevista e nos projetos dela decorrentes. O mais curioso é que nenhum dos planos expostos na troca de e-mails havia sido aventado durante o encontro presencial, o que demonstra tratar-se de decisões tomadas após a entrevista, provavelmente desencadeadas pela subjetivação dos conteúdos tratados. Cabe acrescentar que esta foi a entrevista em que houve um maior nível de dificuldade na condução, pois o sujeito falava longamente, retomando ideias e argumentos sobre uma mesma questão, com pausas que a entrevistadora aproveitava para colocar novas questões, as quais eram ignoradas, conforme o sujeito prosseguia falando espontaneamente sobre o que ele próprio decidia ser importante, naquele momento, ainda que fugisse ao escopo das questões colocadas. Algumas perguntas foram feitas ou iniciadas três ou quatro vezes até que o sujeito as considerasse e respondesse. Isso indica um estado de concentração no próprio pensamento que, aliado às reflexões posteriores – geradoras de planos acadêmicos que passam a ter a pesquisadora como polo irradiador da ação (*discutir*

a sua pesquisa, visitar a sua universidade) –, pode favorecer a auto-hermenêutica, não exatamente a respeito do que já se viveu, mas dos projetos acadêmicos vindouros, quer dizer, das intencionalidades de tratamento de certos temas, no interior da universidade onde atua, do interesse em conhecer a realidade de outras universidades federais etc.

Em suma, a entrevista mobilizou a organização de conteúdos, principalmente de valores e metas, que extrapolam o fim específico da colaboração acadêmica pontual numa pesquisa, ao permitir que o sujeito objetivasse e subjetivasse a sua trajetória, pregressa e porvir, ao ponto de se desinteressar pelas questões fisiologicamente vitais: “Falar de tantos assuntos importantes também deixou minha mente interessada no que foi discutido e não no que o estômago estava querendo”. Vê-se, portanto, que os “efeitos colaterais” de uma entrevista de natureza autobiográfica podem repercutir em aspectos inimagináveis *a priori* pelo pesquisador e, quiçá, pelo próprio entrevistado. Todos eles convergindo para formas de interpretação e compreensão de si, de suas intencionalidades e de seus projetos.

Efeito 4: Autocensura e desejo de compartilhamento

O quarto efeito também ocorreu posteriormente à situação de entrevista, sendo comunicado via *e-mail*, logo após o sujeito ter recebido a transcrição integral de sua participação na pesquisa. Sua reação foi a seguinte: “Nossa, mas que fala gigante!!! Falo muito! rs. Deu um pouco de vontade de compartilhar a entrevista com alguns colegas. Depois de ‘tratada’, se puder, seria legal...” (BXS-5).

Dois aspectos merecem ser destacados neste efeito composto e aparentemente contraditório. Primeiramente, a percepção da extensão do discurso, quando observado na forma escrita. Em nenhum momento, duran-

te o encontro presencial, o sujeito havia dado sinais de que seu relato estivesse assumindo proporções exageradas. No entanto, quando se depara com o discurso transcrito, considera a “fala gigante”, e ironiza a autocrítica, ao grafar uma espécie de sigla que significa “risos” (rs) na sequência da expressão “falo muito!”. Em seguida, e aí reside a aparente contradição, ele abandona subitamente o tom de autocrítica e confessa o desejo de tornar seu relato público, desde que passasse por um processo de depuração da forma escrita.

Uma intenção apresentada nesses termos só pode ter como gênese algum processo “auto-hermenêutico”, que leva o sujeito a refletir sobre o que expôs acerca de sua trajetória e, por conseguinte, a avaliá-la como detentora de elevado grau de exemplaridade, o que a torna digna de compartilhamento, por ser revestida de um valor socio-histórico que, aos seus olhos, parece ser de interesse dos seus pares. Dito de outro modo, a participação na pesquisa deixa de ser, na perspectiva do sujeito, a única finalidade da entrevista, e ele passa a reivindicar que sua história seja conhecida por outros agentes situados em posições semelhantes à sua. Abrindo mão da garantia do anonimato, o sujeito subverte o propósito pelo qual seu relato foi coletado, transcrito e arquivado, após análise amparada em diretrizes éticas que impedem a divulgação da autoria do discurso, e instaura outra possibilidade de uso do material autobiográfico, que passaria a cumprir outros intentos, conforme é transformado em exemplo de autossocioanálise da trajetória de um docente em particular.

Efeito 5: Autocensura e arrependimento

O último efeito identificado diz respeito à inquietação manifestada a posteriori, por uma das entrevistadas, ao receber a transcrição

integral, duas semanas após a concessão da entrevista. Em *e-mail* que confirma o recebimento do material, o sujeito confessa:

Entrevistada: [...] Vou me lembrar de vc sim pq falei um monte de coisas na entrevista, q pensando bem, nem sei se deveria ter dito... mas agora já foi e é o preço que eu pago por ser muito faladeira, depois me questiono... (ainda bem q vai ficar tudo no anonimato...) Mas foi engraçado, comecei a reler e dei muita risada do meu jeito de falar! e qdo a gente fala, tem muita coisa que fica meio desconectada..., parece meio louco. (Vai ver q sou mesmo... kkkkk). (SAO-6)

Assim como no Efeito 4, a primeira reação do sujeito é de autocensura, pela extensão e pelos conteúdos expressos que, quando apreendidos na forma escrita, podem revelar características que o sujeito atribui a si próprio, como a prolixidade, por exemplo. O diferencial é que BXS-5 associa a natureza do seu discurso, embora autocriticado por causa da extensão, ao caráter de exemplaridade digna de compartilhamento com os pares, enquanto SAO-6 reforça a importância do anonimato para se proteger da imagem de “louco”, portanto nada exemplar, que concatena à aparência “desconectada” da entrevista, segundo sua avaliação. Em ambas as situações, a apreciação das transcrições inscreve-se num processo “auto-hermenêutico” que leva o sujeito a fazer de sua trajetória objeto de socioanálise, isto é, relacionando as condições socio-históricas nas quais os feitos relatados foram possíveis, o sujeito interpreta sua trajetória com mais propriedade. O resultado do processo reflexivo-interpretativo pode culminar, por um lado, no desejo de expor suas venturas ou, por outro lado, na necessidade de ocultar sua identidade.

Outro aspecto importante neste quinto efeito é a oportunidade de autodescoberta que a leitura da transcrição da entrevista oferece ao sujeito. Rindo de si mesmo, o agente

objetiva sua trajetória e, a partir da objetivação, que ocorre paralelamente à subjetivação, instrumentaliza-se para o exercício da “auto-hermenêutica”. O resultado final de todo esse processo dificilmente será conhecido pelo pesquisador e, de certa forma, talvez permanença inconsciente até mesmo para o próprio sujeito.

Para concluir

Os variados e inesperados modos de manifestação do potencial “auto-hermenêutico” conferido às situações de entrevista indicam que o ato de falar de si, mesmo que para um estranho e com finalidade específica de colaboração numa pesquisa científica, corresponde a uma oportunidade de desencadear processos de autossocioanálise, conforme o sujeito reconheça a capacidade de reelaborar alguns aspectos de sua trajetória, inclusive com vistas a reordenar os rumos com base na análise das condições reconhecidas e enunciadas. Sendo assim, a relação dos sujeitos com seus próprios relatos – seja no momento de sua enunciação oral, seja refletindo sobre o dito, após a situação da entrevista ou, ainda, apreciando a transcrição integral do seu discurso – assemelha-se daquela observada por Christine Delory-Momberger a respeito do que a autora denomina como *histoire de vie*:

Pode-se dizer que a história de vida é uma *ficção verdadeira*, no sentido em que ela inventa a realidade que pretende revelar, mas que tal invenção constitui, no momento em que se anuncia, a **verdade** do sujeito, em duas frentes: ela é a história que ele tem por verdadeira e ele se constrói como sujeito (individual e social) no ato de sua enunciação. Se a história da vida não é um *déjà-là* ao qual daria acesso o relato feito, ela aparece, em contrapartida, como um dos lugares privilegiados da invenção e da produção do sujeito na linguagem. Ato de palavra complexo que institui o sujeito no tempo onde ele se anuncia, a história de vida merece plena-

mente o estatuto de **ato performativo** que os linguistas reconhecem aos enunciados que efetuam a ação ao mesmo tempo em que as significam. (DELORY-MOMBERGER, 2001, p. 8-9. Grifos da autora. Tradução livre).

Nesse sentido, os enunciados analisados ilustram verdades das quais o sujeito se serve, no momento mesmo da entrevista ou *a posteriori*, para ampliar a compreensão de si e de seus projetos acadêmicos.³ Uma vez admitida a entrevista como evento desencadeador de tal compreensão, firma-se que a “auto-hermenêutica” pode ser considerada como uma oportunidade epistêmica que se configura como uma espécie de contrapartida, na forma de lucro simbólico, pela participação na pesquisa, com dimensões subjetivas, desigualmente distribuído entre os colaboradores. Trata-se, portanto, de um processo em que o ponto de vista do sujeito se torna objetivador de si próprio, ao tomar distância de sua complexa trajetória, principalmente nas confluências das dimensões: pessoal, formativa e profissional.

Como afirmava Bourdieu (2005), objetivar o sujeito da objetivação é uma das mais delicadas e difíceis tarefas na construção do conhecimento científico. No entanto, o caráter epistemológico da “auto-hermenêutica”, nas situações analisadas, não tem finalidade científica e, portanto, há de se guardar as devidas diferenças e características entre o conhecimento que o entrevistador constrói, com base no conteúdo das entrevistas, triangulado com outras fontes, e o conhecimento que o entrevistado elabora, por seu turno, à medida que objetiva sua trajetória como expressão linguística de suas vivências. Tal diferença de estatuto epistemológico faz com que a noção de objetivação não se aplique do mesmo modo aos ocupantes dos dois polos da situação de entrevista-

3 A respeito dos “atos performativos” ver a Parte II do livro *A economia das trocas linguísticas* (BOURDIEU, 2008b), especialmente o capítulo “A força da representação”.

ta – cada qual particularizado por um ponto de vista específico que se determina não só pelo posicionamento social de cada agente, mas também pelo papel ocupado na interlocução em pauta – e, assim, faz todo o sentido falar no processo de “auto-hermenêutica” como uma conquista do entrevistado, que se aproveita da colaboração numa pesquisa para reorganizar e reinterpretar aprendizados sobre si, a partir de experiências diversas, muitas das quais jamais estiveram sob o crivo reflexivo. Afinal, o ato de narrar a própria história é uma troca de experiência, cujo centro é ocupado por um “si-mesmo” que se faz de “outro”, quando problematiza a si próprio e, realiza assim, uma “hermenêutica do si” (RICOEUR, 1991).

Falar de “efeitos colaterais” de entrevistas que exploram informações autobiográficas é

falar, portanto, de um potencial epistêmico metacientífico, que extrapola as pretensões do pesquisador e que oferece, às suas fontes, uma oportunidade ímpar de visitar e reafirmar sua própria história. Afinal, como dizia Riobaldo: “Viver... o senhor já sabe: Viver é etecétera” (ROSA, 2001, p. 76).

Alinhavando os *etecéteras* das experiências que compõem as trajetórias, com o delicado fio reflexivo que somente o próprio sujeito é capaz de manejar, os agentes entrevistados demonstraram, indubitavelmente, que uma pesquisa qualitativa pode surtir efeitos ou, se preferir, resultados *a priori* inimagináveis e, metodologicamente, inspiradores para os pesquisadores que se empenham em produzir e problematizar a funcionalidade formativa da metodologia autobiográfica.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Leçon sur la leçon**. Paris: Éditions de Minuit, 1982.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução Maria Lúcia Machado. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Meditações pascalianas**. Tradução Sérgio Micelli. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo; Jaime A. Clasen; Sérgio H. de Freitas Guimarães; Marcus Antunes Penchel; Guilherme J. de Freitas Teixeira; Jairo Veloso Vargas. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

_____. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Tradução Sérgio Micelli. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008b.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio M. (Orgs.).

Escritos de Educação. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 79-88.

COSTA, Patrícia Claudia da. Ilusão biográfica: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 51-71, set./dez. 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Le récit de vie de la production à la réception: une éducation de soi. In: DELORY-MOMBERGER, Christine; HESS, Remi. **Le sens de l'histoire: moments d'une biographie**. Paris: Anthropos, 2001. p. 4-31.

POLLACK, Michael. La gestion de l'indicible. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 62-63, p. 30-53, juin 1986.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução de Luci Moreira Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

Recebido em: 11.01.2016

Aprovado em: 15.03.2016

Patrícia Claudia da Costa é professora Adjunta da Universidade Federal de Viçosa *campus* Florestal, na área de Fundamentos da Educação. Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade São Paulo. E-mail: patriciaclaudia@usp.br.

Rodovia LMG 818, km 06 – Florestal – MG – CEP 35690-000

VIDEOBIOGRAFIAS DE EXCLUSÃO NA ESCUTA DE COMPORTAMENTOS DESAFIADORES NA ESCOLA

■ CRISTÓVÃO PEREIRA SOUZA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

■ MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Discute-se, com base na noção de “educação inclusiva”, as dificuldades de aprendizagem e inadaptação escolar de crianças e adolescentes institucionalizados por medida protetiva de abrigo. Pressupõe-se que os significados e sentidos atribuídos por esses indivíduos a suas vivências no tempo/espaço escolar contribuem para a compreensão dos comportamentos desafiadores pelos quais eles são negativamente discriminados, tanto na escola como fora dela. Os preceitos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica e da Antropologia visual apoiaram a produção de narrativas videobiográficas, roteirizadas pelas crianças e adolescentes, como autores, em torno das experiências de vida, antes e durante o acolhimento institucional. Destacam-se aqui, para análise, as narrativas audiovisuais que tomaram a ambiência escolar como contexto para as grafias de si. Os resultados sinalizam a necessidade, na escola, de uma escuta que atente para a riqueza humana e temporal dos trajetos desses meninos e meninas, com sensibilidade às táticas, resistências e valores por eles convocados na arte de viver a singularidade de suas exclusões, marcadas socialmente pela vulnerabilidade e o risco.

Palavras-chave: Pesquisa (Auto)Biográfica. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

ABSTRACT

EXCLUSION VIDEOBIOGRAPHIES AND CHALLENGING SCHOOL BEHAVIOR MONITORING

Based on the concept of “inclusive education”, we discuss learning difficulties and failure to adapt to school in children and adolescents institutionalized through sheltering measures. We assume that meanings and senses through which such individuals configure their experiences in time/school context contribute to our understanding of their challenging behavior, leading to negative discrimination whereas in school or elsewhere. The theoretical and methodologi-

cal concepts of (auto)biographical research and visual Anthropology supported the production of videobiographical narratives, which were built by their authors according to their life experiences before and during institutionalization. We stress here, for assessment purposes, audiovisual narratives where school context served as a canvass for self-graphs. Results indicate the necessity of school monitoring aimed at the human and time richness of boys and girls paths, and focusing on the techniques, resistance and value they reveal in their way of experiencing exclusion, socially marked by vulnerability and risk.

Keywords: (Auto)Biographical Research. Inclusive Education. Teacher training.

RESUMEN

VIDEObIOGRAFÍAS DE EXCLUSIÓN EN LA ESCUCHA DE COMPORTAMIENTOS ESCOLARES DESAFIANTES

A partir de la noción de “educación inclusiva”, se discuten las dificultades de aprendizaje e inadaptación escolar de niños y adolescentes institucionalizados mediante medida protectora de amparo. Se presupone que los significados y sentidos a través de los cuales tales sujetos configuran sus vivencias en el tiempo y espacio escolar ayudan a comprender los comportamientos desafiantes que hacen que se los discrimine negativamente, ya sea en la escuela como fuera de la misma. Los preceptos teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica y la Antropología visual apoyaron la producción de narrativas videobiográficas dirigidas por esos niños y adolescentes, sus autores, en relación a las experiencias de vida preescolares y durante la institucionalización. Aquí se destacan para el análisis las narrativas audiovisuales que tomaron el ambiente escolar como contexto para las grafías de sí. Los resultados indican la necesidad escolar de una escucha que atienda la riqueza humana y temporal de los recorridos de esos niños y niñas, destacándose las tácticas, resistencias y valores instrumentados por ellos en el arte de vivir la singularidad de sus exclusiones, marcadas socialmente por la vulnerabilidad y el riesgo.

Palabras clave: Investigación (Auto)Biográfica. Educación Inclusiva. Formación de Profesores.

Introdução

Este artigo decorre de uma experiência socioeducativa, realizada com a participação de crianças e adolescentes institucionalizados

por medida protetiva de abrigo, quando nos foi possível caminhar uns ao encontro dos outros, em novos reconhecimentos e ressignifica-

ções de si, mediados pelos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI, 2008; NÓVOA, 2010; PINEAU; LE GRAND, 2012) e da Antropologia visual (MACHADO, 1997; WOHLGEMUTH, 2005; COMOLLI, 2008; FREIRE; LOURDOU, 2009). O método utilizado, de caráter interdisciplinar, define-se pela configuração de narrativas de vida audiovisuais, produzidas no contexto didático-pedagógico de uma oficina de iniciação à linguagem audiovisual, ministrada no contexto da instituição onde foi realizada a pesquisa, e da qual participaram as crianças e adolescentes abrigados.

De acordo com as determinações acadêmicas, éticas e judiciais, que orientam a investigação científica com crianças e adolescentes, na especificidade da condição de tutelados do Estado, o projeto foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, conforme Parecer 050/2012, antes de ingressarmos numa das “Casas de Passagem” de Natal, capital do Rio Grande do Norte, responsável pelo acolhimento de adolescentes na faixa etária entre doze e dezoito anos, assim definidos pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Conforme disposições gerais do referido Estatuto, essas instituições acolhem, eventualmente, crianças abaixo de doze anos, para atender ao princípio da inseparabilidade entre grupos de irmãos. Este foi o caso de duas crianças, de nove e dez anos, que colaboraram com este estudo.

Pelo período de seis meses, ingressava conosco no abrigo, três dias por semana, em encontros de quatro a cinco horas, um aparato tecnológico básico, próprio às fases de pré-produção, produção e pós-produção audiovisual: câmeras de vídeo, profissionais e amadoras; microfones; tripés; cabos de conexão; retroprojeto; caixas de som; notebook e demais apetrechos acessórios à produção audiovisual. Essa parafernália era disposta de modo contínuo e sistemático às crianças e aos

adolescentes para a realização dos exercícios práticos de iniciação à produção audiovisual. Simultaneamente, como suporte de base ao dispositivo videobiográfico, este estudo, assumiu metodologicamente três fases: iniciação à formação audiovisual; registro audiovisual de narrativas de vida das crianças e adolescentes; debruce reflexivo dos autores sobre as configurações videobiográficas por eles produzidas.

Por um dever deontológico, que orienta os pressupostos éticos do campo da pesquisa (auto)biográfica, a problemática socioeducacional das crianças e adolescentes abrigados vinha apenas, ocasional e pontualmente, se insinuando em nossas inquietações de pesquisa. Para o primeiro autor deste texto, mediante preocupações comunicacionais, através de pautas, matérias e editoriais opinativos, produzidos em torno do tema, ao longo de sua atuação profissional de jornalista, iniciada no ano de 1995. Somente no ano de 2009, a partir do conhecimento pela via jornalística de que estaria em curso um movimento segregacionista de impedimento à instalação do abrigo de adolescentes, na Casa de Passagem III, numa comunidade de classe média alta da capital potiguar, haveria, de nossa parte, um envolvimento definitivo com a temática, agora aliando também as preocupações do educador. Para a segunda autora, tal inquietação pontuava seus projetos de pesquisa, voltados para a legitimação de uma população esquecida pela história e a pesquisa educacional.

A assunção dessa problemática na trajetória do primeiro autor refere-se à emergência da “clareza cidadã”, da qual nos fala Freire (2000), quando propõe que não devemos nos afastar da esperança, mesmo diante de fatos dramáticos e de difícil tratamento. Daí que, frente àquela inusitada mobilização comunitária, as nossas predisposições educacionais prontamente nos levaram a realizar uma contabilidade simples. A população do bairro em

questão ultrapassava os 22 mil moradores (SEMURB, 2008), em princípio pessoas bem-sucedidas e igualmente posicionadas em setores privilegiados e estratégicos do mercado de trabalho e da sociedade em geral. Já o abrigo institucional, objeto da rejeição, abrigava, à época, 32 adolescentes em situação de vulnerabilidade social e risco, e, importante destacar, não infratores, mas vítimas do abandono e da negligência familiar, de abusos e exploração, em variadas dimensões.

O impacto pessoal suscitado por este movimento nos conduziu à decisão de realizar primeiramente um mergulho exploratório na realidade dos abrigos institucionais, a fim de compreender, numa perspectiva socioeducacional, a problemática de uma população, cujo líder comunitário, durante a audiência pública especial que finalmente deliberou na Câmara Municipal pela transferência do abrigo para o bairro, assim se refere: “que eles sejam instalados em qualquer outro bairro, menos aqui” (TELEVISÃO CÂMARA, 2009).

Diante de tamanha animosidade, vaticinamos que, longe de se constituir em um epílogo ideal para os adolescentes, a decisão prenunciava a abertura de um novo capítulo para a rejeição, dando continuidade a uma dramaturgia que certamente elevar-se-ia de intensidade, tão logo se efetivasse a chegada ao bairro daquele indesejável segmento da população de crianças e adolescentes, alçados, radical e prematuramente, à condição aparentemente irreversível de outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Em meio à antevisão das crianças e dos adolescentes, elevados à condição de forasteiros, por não partilharem dos valores, modos de vida e estatuto econômico daquela comunidade, as preocupações do jornalista dialogam com as predisposições do educador, pertencimento interdisciplinar que nos conduz às formas transitivas e pronominais do verbo formar, que, segundo Nóvoa (2010, p. 22), “é

sempre formar-se”, dialética que nos instiga à busca de modos pelos quais pudéssemos com esses indivíduos descobrir modos de acompanhá-los rumo à emancipação, através de uma formação que os conduzisse à autonomia, à formulação de projetos pelos quais eles pudessem perspectivar para si modos de vida socialmente inclusivos e produtivos.

Dessa motivação emerge a proposição de uso da tecnologia audiovisual, uma vez que se trata de uma linguagem que oportunizaria acesso indistinto a todos os abrigados que, voluntária e consensualmente, aderissem à colaboração participativa no estudo, independentemente de sua condição escolar, incluindo-se aí aqueles que ainda não haviam ingressado em processos de alfabetização. Assim, dos trinta e dois meninos e meninas acolhidos à época, dezesseis iniciaram o trabalho de colaboração. Desses, onze adolescentes participaram integralmente das atividades, sendo nove na faixa etária entre treze e dezessete anos e dez meses, de ambos os gêneros, além das duas crianças já referidas, ambos do gênero masculino, acolhidos no abrigo para adolescentes, em respeito ao princípio da inseparabilidade dos irmãos, conforme já dissemos em outro momento.

Inicialmente fascinados pelas tecnologias de produção audiovisual, logo os participantes foram igualmente seduzidos pela produção de narrativas videobiográficas, pelas quais passaram a atribuir significados e sentidos a si e aos outros com quem, irmanados pelo compulsório trânsito por aquele contexto institucional, passavam a desenvolver entre si uma consciência socialmente compreensiva daquela realidade. A seguir, mas não sem alguma resistência, eles foram também se deixando sensibilizar tanto pelos exercícios reflexivos em torno das narrativas de vida por eles configuradas em suas videobiografias, quanto pelos debruces em torno dos registros audiovisuais de suas próprias

condutas na vida cotidiana do abrigo, quando em interação com seus pares de acolhimento e também com seus educadores sociais.

Assim, da profusão de dados decorrentes desse método interdisciplinar, caracterizado privilegiadamente pela abertura, flexibilidade e participação colaborativa, foram selecionadas para este artigo as narrativas pelas quais as crianças e os adolescentes contextualizaram suas produções videobiográficas em torno das experiências escolares. Para além das classificações pontuais pelas quais essa população é categorizada pelo diagnóstico fatalista de que “não se interessavam por nada e que desistiram deles mesmos”, pronunciado pela maioria de seus educadores sociais, buscamos compreender, por entre os trajetos perversos e concretos por eles configurados em suas narrativas de vida, os significados, sentidos e valores que atribuem à escola, com destaque para as dificuldades de aprendizagem que os estaciona em sua maioria na condição de analfabetismo.

Frente a uma realidade histórica de perdas multifacetadas, indagamos neste artigo pelos meios educativos e pelas alternativas criativas que possam contribuir para a superação dos obstáculos que se interpõem à escolarização das crianças e adolescentes abrigados, vítimas que são do abandono familiar e comunitário, abusos e explorações, negligência e drogadição. Para além do estigma que os torna vulneráveis à descrença social, o que se busca é conhecê-los a singularidade dos percursos, focalizando as motivações de suas condutas desafiadoras, com o objetivo de compreender o que eles nos dizem através de seus gestos violentos, indisciplina, indiferença e ironia, pelos quais eles obrigam os seus educadores a enxergá-los.

Fundamentos do estudo

O processo de construção de uma sociedade democrática, sob os ideários filosóficos do

movimento universal dos direitos humanos, pressupõe a construção contínua, sistemática, vigilante e coletiva, de espaços sociais de convívio na diversidade, tornando emergente a cultura de acolhimento às diferenças e, decorrentemente, a problematização das instituições cujas práticas persistam no reforço a todas as formas de discriminação, classificação e hierarquização dos indivíduos, tendo, por base, a especificidade das limitações físicas, mentais e/ou socioculturais que, eventual ou permanentemente, os distingue individual ou coletivamente de uma maioria tradicional ou contingencialmente percebida e referendada socialmente como “normal”.

A escola, sendo expressão da cultura na qual se insere e reproduz, e, paradoxalmente, contribui dialeticamente para transformar, assume, nesse contexto de democratização, a missão institucional de promover estratégias educacionais comprometidas com o desenvolvimento de contracondutas à histórica exclusão educacional, buscando a assunção das diferenças enquanto oportunidade de formação cidadã e desenvolvimento humano, indiscriminadamente para todos os formandos. Contudo, sabe-se com Mantoan (2015), que a resistência da escola aos processos de inclusão se estrutura em torno de sua incapacidade de atuar frente à complexidade e à singularidade do que é real nos seres e nos grupos humanos. Nas palavras da autora:

Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis – eles existem de fato, provêm de contextos culturais os mais variados, representam diversos segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em resumo: esses grupos de pessoas não são criações de nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres encarnados. (MANTOAN, 2015, p. 57)

Nessa direção, como forma de superação das concepções abstratas das crianças e dos adolescentes, em quaisquer espaços de convívio, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), reconhece aos indivíduos dessas faixas etárias a condição especial de desenvolvimento, e, em decorrência, o direito à proteção integral e ao legítimo lugar de protagonista de sua própria história. Nesses termos, segundo a leitura que faz Souza Neto (2009) do Estatuto, as crianças e os adolescentes flagrados ou submetidos a condutas sociais ditas inadequadas não estariam fora da cultura, mas dela fazendo a sua própria leitura. Segundo o autor (SOUZA NETO, 2009, p. 260), “essa compreensão permite afirmar que a criança e o adolescente são crianças e adolescentes; só são carentes, abandonados ou delinquentes dentro das relações sociais estabelecidas”.

Nessa perspectiva, as crianças e os adolescentes, em condições de precarização, vulnerabilidade e risco social, não se encontram nessa situação por ato de vontade pessoal. E, caso não adiram passivamente às condições sociais, culturais e econômicas, que lhes foram compulsoriamente legadas na singularidade de suas existências, estariam tão somente se dispondo ao mundo como ação divergente, advindo daí a necessidade de compreender suas vozes como táticas empreendidas frente às estratégias acionadas no contexto mais amplo da cultura e das relações sociais.

Michel de Certeau (2012) nos esclarece a distinção entre “estratégias” e “táticas”. “[...] Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada (CERTEAU, 2012, p. 93)”. As táticas são pelo autor compreendidas como os movi-

mentos dos “dominados”, cuja posição estabelece-se pela espregueira das ocasiões para agir, nas palavras do autor: “[...] a tática é a arte do fraco” (CERTEAU, 2012, p. 95).

Na realidade concreta das medidas protetivas de abrigo, na qual o estudo mais amplo foi realizado, foi possível compreender as principais táticas engendradas pelas crianças e adolescentes como resistência às sanções institucionais a eles impostas. Nesse contexto, dentre outras táticas, emergem destacadamente os fenômenos da “bagunça” e da “evasão”. Concluímos que, nesse contexto, o termo bagunça, ao generalizar ações coletivas ou individuais indisciplinadas, ocultaria intencionalidades expressivas que se contraporiam ao rigor da ordem disciplinar, dispondo-se, portanto, como esforços de afirmação de liberdade, existência e criatividade. Nessa direção, as práticas de bagunça no cotidiano do abrigo apresentar-se-iam com a função psicossocial de extravasamento/expressão do descontentamento relativamente à ausência de alternativas às imposições da vida institucional; ainda, de modo pontual, como crítica à qualidade do atendimento recebido pelo serviço de acolhimento institucional; e, finalmente, como função relacional de constituição de vínculos interpares.

Nesse contexto, se o fenômeno da bagunça nos abrigos instituiu-se como tática de resistência das crianças e adolescentes que neles permanecem, a evasão, por sua vez, corresponderia à resistência daqueles que partem, temporariamente ou não. Fenômeno que mobiliza todos os integrantes da comunidade de acolhimento, a tática da evasão emerge como tema complexo, carecendo de um aprofundamento compreensivo tanto na dimensão dos fatores pontuais que a motivam – ociosidade na ambiência abrigacional e consumo de drogas fora dela –, quanto na dimensão mais ampla do direito dos abrigados à liberdade de

locomoção, arbitrariamente restrita pelo disciplinamento interno do acolhimento institucional.

Sendo essas duas táticas exemplares dos modos pelos quais as crianças e os adolescentes resistem à condição de tutelados do Estado, vasculhamos, dois anos após a produção dos rastros biográficos audiovisuais por eles produzidos no contexto do estudo doutoral referendado, os fatores por eles eventualmente configurados em suas narrativas audiovisuais acerca das dificuldades de aprendizagem que vivenciavam na escola. A propósito, por “rastros biográficos”, compreendemos com Pineau e Le Grand (2012, p. 24), os documentos e objetos que dão testemunhos das passagens da vida pelo tempo, constituídos, segundo os autores, a partir de “práticas de rastros”, a exemplo de fotografias e também das formas audiovisuais de registro do homem em ação, atuação e interação no meio ambiente natural e social.

Como subsídio para focalizar as dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes abrigados, recorreremos às análises que faz Mantoan (2015) do momento socioeducacional contemporâneo, frente à mudança paradigmática em curso entre o modelo persistente da exclusão e o que emerge pela via da inclusão educacional. Nesse contexto de transição, a autora constata que, se a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, não o fez em relação aos conhecimentos por eles aportados às salas de aula, tolhendo a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos.

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender é ser capaz de dar significado a objetos, fatos, fenômenos, à vida. Expressar, dos mais variados modos, o que sabemos implica representar o mundo com

base em nossas origens, em nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2015, p. 22)

Tendo se desenvolvido historicamente na tradição excludente, a escola conservadora resiste à extinção das categorizações e oposições dicotômicas, tais como igual *versus* diferente e normal *versus* deficiente. Relativamente ao segmento infantil e adolescente que se encontra sob medida protetiva de abrigo, Fávero, Vitale e Baptista (2008) nos dizem que necessitamos romper com as representações que nos levam à percepção desses indivíduos como integrantes de uma população em situação de desvio social e, como tal, a materialização dos problemas implicados à pobreza, violência, delinquência e drogadição, sendo qualificados de “difíceis” em razão de seus comportamentos.

De que forma as crianças e os adolescentes abrigados explicitam as dificuldades que lhes obstaculizam a formação escolar? Em nossa abordagem, ao acionar a noção de “educação inclusiva”, contrapomo-nos à persistente exclusão educacional das pessoas que não correspondem aos espectros ditos normais, historicamente justificada pelo manto da incapacidade daqueles, cujas limitações, sejam elas físicas, mentais ou socioculturais, demandam medidas de acesso ao direito inalienável de todos à educação. Na indignação de Mantoan (2015, p. 15):

Reluto em admitir certas medidas adotadas pela escola para reagir à diferença de todos nós. De fato, elas existem, persistem, insistem em se manter, apesar de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas são singulares, que estão sempre se diferenciando, interna e externamente, e, portanto, não cabem, nem caberão, em categorizações, medidas, padrões.

Assim, em consonância com os pressupostos que atuam para a consolidação do paradigma da educação inclusiva, cujos pilares emergem das interfaces, conexões e encon-

tros entre os saberes disciplinares e aqueles oriundos da escuta à subjetividade humana, buscamos, em colaboração com os adolescentes participantes deste estudo, contribuir de modo mais amplo para a construção de uma cultura de paz, e, especificamente, compreender as possibilidades de vivenciarmos formas solidárias e plurais de convivência inclusiva, em contextos escolares e na sociedade mais ampla.

Aspectos metodológicos da pesquisa de campo

Tendo sido inteiramente gravado, o material produzido no decurso dos três ciclos subsequentes de iniciação à linguagem audiovisual – produção de videobiografias e debruço reflexivo sobre tais narrativas audiovisuais – é originariamente submetido à análise, tendo, dentre outros objetivos, a compreensão das potencialidades da videobiografia, frente às possibilidades reflexivas do posicionamento do autor da videobiografia diante do ator da narrativa videobiográfica – sendo ambos uma mesma pessoa civil – procedimento que possibilitou, no caso do estudo com os adolescentes, o estranhamento desses indivíduos frente à própria imagem tecnologicamente reproduzida, fenômeno que carece de posterior aprofundamento.

Segundo Pires (2000), os relatos das pessoas sobre as suas experiências com o vídeo e com as câmaras, em geral, giram comumente no entorno da sensação de estranhamento, ao verem a própria imagem reproduzida, provocando novas formas de percepção em relação a si mesmos. Nas palavras da autora:

A experiência da mediação da imagem técnica proporciona outra visibilidade ao sujeito em relação a si mesmo, desencadeando, paradoxalmente, o sentimento de estranhamento daquilo que lhe é familiar: a sua própria imagem. Ele percebe que há algo não reconhecível em rela-

ção a si próprio, podendo, posteriormente, incorporar essa nova imagem, assumindo-a como familiar. Nesse momento, vivencia-se uma experiência de transformação da consciência de si. (PIRES, 2010, p. 281).

A experiência interdisciplinar envolvendo videografia e formação pelas histórias de vida, na perspectiva da educação inclusiva, conduz à “Pedagogia Audiovisual”, conforme a discute Wohlgemuth (2005), qual seja, uma metodologia que relaciona comunicação audiovisual, cultura popular e saber científico em prol da construção de novos conhecimentos sobre a capacitação de homens e mulheres dos setores populares. Segundo o autor (WOHLGEMUTH, 2005, p. 10), “na seleção dos instrumentos utilizados no estabelecimento de sistemas de comunicação para a aprendizagem, o peso maior recai sobre os audiovisuais, porque permitem superar as barreiras do analfabetismo”.

No contexto de produção de videobiografias dos adolescentes, a utilização do vídeo se impôs, ainda, pelo atributo da exibição imediata das imagens produzidas. Nas palavras de Machado (1997, p. 67), “só o vídeo pode restituir o presente como presença de fato, pois nele a exibição da imagem pode se dar de forma simultânea com a sua própria enunciação”. Tais condições de expressividade e registro íntimo, em que o sujeito contemporâneo se torna produtor e espectador das próprias mensagens, apontam para a necessidade de discutir novas funções e finalidades do vídeo, dentre elas, a de instrumento de grafia e reflexão sobre si, subvertendo a tradicional posição da tecnologia audiovisual como meio de extensão do homem, ao posicioná-la como meio de inflexão do homem sobre si.

Decorrente desses diálogos teórico-metodológicos advém ainda a percepção de que a articulação interdisciplinar entre os preceitos teórico-metodológicos das histórias de vida em formação e os do método fílmico possi-

bilitaria a criação de um espaço pelo qual o homem, em qualquer fase da vida, ao ser posto sob a grafia audiovisual, poderá investir em processos de reflexão sobre si, a partir dos mais diferentes registros de suas vivências. Nessa direção, as noções de “*auto-mise-en-scène*” e “comportamentos profílmicos”, conforme as discutem Comolli (2008), possibilitam, em termos de *auto-mise-en-scène*, a análise da maneira pela qual o personagem real escolhe apresentar suas ações e atividades corporais, materiais e rituais, frente às câmaras, sendo o conjunto dessas ações e atividades considerado um comportamento profílmico.

Nessa perspectiva, Comolli (2008) retoma a noção de *auto-mise-en-scène*, no contexto da produção de documentários, identificando nela duas dimensões. Na primeira, haveria a forma como inconscientemente o personagem representa a sua realidade social. Na segunda, a maneira pela qual o sujeito, consciente e intencionalmente, se apresenta frente às câmaras, propondo sua própria *mise-en-scène*. Nas palavras da autora:

Hoje o problema do documentário não é colocar em cena aqueles que filmamos, mas deixar aparecer a *mise-en-scène* deles. A *mise-en-scène* é um fato compartilhado, uma relação [...] Aqueles que filmam tem como tarefa acolher a *mise-en-scène* que aqueles que estão sendo filmados regulam, mais ou menos conscientes disso, e as dramaturgias necessárias àquilo que dizem – que eles são, afinal de contas, capazes de dar e desejosos de fazer sentir. (COMOLLI, 2008, p. 60)

Na perspectiva de nossa abordagem do dispositivo videobiográfico, a *auto-mise-en-scène* inscreve-se como atividade de biografização, a partir das qual, a depender dos objetivos de análise, contribui tanto para a interpretação das atitudes dos atores ou autores postos em registro, quanto para fazê-los refletir sobre tais atitudes. Nessa perspectiva, a noção de *auto-mise-en-scène* foi especialmente útil na

identificação da intencionalidade das crianças e dos adolescentes, por ocasião da apropriação que eles faziam dos espaços de registro audiovisual como meio de expressão, mas igualmente naquelas atitudes pelas quais eles procuravam corresponder às demandas de registro solicitadas.

Nesse processo, as vozes dos sujeitos que, em processos pendulares de resistência e adesão, construíram o percurso instituinte da videobiografia como um dispositivo de pesquisa-ação-formação, permitiu compor um *corpus* para a pesquisa, cujo material fílmico se constituiu naquilo que Freire e Lourdou (2009, p. 19) consideram ser um “segundo trabalho de campo”, uma vez que visioná-lo significa, para além do acesso repetitivo e diferido da reprodução técnica dos participantes do estudo, defrontar-se com camadas de presenças e ausências por vezes imperceptíveis.

O lugar do vídeo nessa categoria de práticas de rastros é intrínseco a seus atributos. No contexto do desenvolvimento das atividades videobiográficas, a adequação da tecnologia audiovisual vídeo impõe-se, em diferenciadas dimensões. Deixando as mais óbvias, relativamente implicadas nas dimensões econômicas – fazer vídeo é menos oneroso que fazer cinema, mesmo que cinema digital, por exemplo – e, nas dimensões de portabilidade – a função vídeo encontra-se em formatos variados, assumindo espaços mínimos e discretos –, importa evidenciar o atributo que o distingue no universo das imagens técnicas.

Segundo Machado (1997), produzido e difundido fora do circuito televisual e mais explorado nos espaços domésticos, o vídeo avança na experimentação da linguagem eletrônica, buscando exprimir as inquietações mais agudas dos homens do nosso tempo. O vídeo executa uma função cultural de vanguarda, no sentido produtivo do termo: amplia os horizontes, explora novos caminhos, experi-

menta novas possibilidades de utilização, reverte a relação de autoridade entre produtor e consumidor de imagens.

Sentidos da exclusão escolar para adolescentes abrigados

Selecionamos para análise, as experiências escolares de dois adolescentes, Beatriz, de 13 anos, e Luiz, de 17 anos – nomes fictícios – consideradas, nesta abordagem, representativas da percepção de si que têm em geral os adolescentes, ao se reconhecerem sob o estigma de pessoas desacreditadas ou desacreditáveis, o que os leva a um estado interior de perpétua vigilância e receio de como serão recepcionados nos mais distintos ambientes sociais, dentre eles, a escola. Neste espaço em especial, esse tipo de representação de si se inscreve como fator prejudicial à formação de um espírito livre, participativo, integrado e adaptativo, com prejuízo às relações sociais que se lhes apresentam tanto junto aos demais colegas de escola quanto a seus educadores.

Beatriz havia sido acolhida no abrigo em razão da negligência, abandono, violência doméstica e drogadição da mãe e do padrasto, ambos viciados em “crack”. Ao mencionar a escola, em sua videobiografia, a adolescente traz a mãe para o centro de uma memória dramática, pela qual justifica os próprios hábitos de uso de drogas e os motivos para figurar nas estatísticas de evasão escolar.

Um dia minha mãe foi lá (escola) e disse a todo mundo que eu não prestava. Eu estava sentada na sala. Então, ela, que estava brigada comigo, chegou e disse: – Licença, professora. Agora eu quero falar um negócio. Na frente dos meus amigos, na frente das minhas amigas, abriu a boca e disse: – Você é uma drogada. A partir de hoje, você não é mais minha filha. Então, desde aí, eu não considero ela mais como minha mãe. Foi aí que eu tomei distância (da escola), tomei nojo e comecei a usar droga. Parecia que a minha força era as drogas. (BEATRIZ, 13 anos)

Segundo Goffman (2008), o termo estigma surge inicialmente na Grécia, referido às marcas corporais impostas a pessoas ritualmente excluídas – escravos, traidores e criminosos – a serem evitadas especialmente em lugares públicos. Tempos depois, na era cristã, a interpretação dos sinais corporais que emergiam espontaneamente no corpo das pessoas adquire uma outra dimensão, a de graça divina, e decorrente dela a do distúrbio físico. Atualmente, o termo refere-se mais a desgraças pessoais, classificadas nas mais diversas tipologias, estabelecendo os meios de categorizar as pessoas consideradas normais.

Tendo sido exposta ao estigma da drogadição na ambiência escolar, Beatriz, frente aos insultos da mãe, reage em duas direções simultâneas: a evasão escolar e a intensificação do consumo de drogas. Passando à condição de pessoa desacreditada, em função dos hábitos de drogadição, reage aos sentimentos de vergonha, subtraindo-se do cenário em que seus hábitos e desvios de conduta foram publicamente expostos.

Beatriz, acusada pela mãe de ser, tanto quanto ela, usuária de drogas, percebe ruir a identidade social pela qual é percebida, até então correspondente às expectativas compreendidas como normais pela coletividade escolar. O episódio narrado a projeta na condição de pessoa “estragada”, uma redução do ser comum e integral como, até então, era por todos considerada. O que ocorre, a partir daí, é a focalização privilegiada de um traço que se impõe, afastando a possibilidade de atenção a outros atributos mais virtuosos que lhe sejam próprios.

No decurso do debruce reflexivo de Beatriz sobre sua narrativa de vida audiovisual, quando a adolescente já havia sido subtraída da ambiência familiar e do convívio da mãe, a percepção de pessoa desacreditada soma-se agora à condição de pessoa desacreditável,

uma adição que se deu quando a adolescente, por estar sob a tutela do Estado por medida protetiva, acredita ser esta condição igualmente portadora de estigma e, por isso, decide pela omissão do fato nas relações que estabelece fora dos limites do abrigo institucional.

Tendo realizado um trabalho de escuta com a adolescente, com a finalidade de realizar o processo de “mediação biográfica”, definida por Passeggi (2008) como um conjunto de procedimentos pelos quais se realiza o nível lógico de trabalhar sobre a história de vida narrada, instigamos inicialmente a reflexão sobre a evasão escolar da adolescente. Tal debruce leva a adolescente a explicitar o próprio incômodo com o atraso escolar, estendendo ao mediador biográfico a própria descrença que a tem mantido em situação de analfabetismo.

O senhor me ver assim e pensa que eu não quero aprender a ler porque o senhor ver eu mal lendo uma coisa. Eu acho isso! Ver eu mal lendo um livro. Não lendo coisa alguma, porque não tenho aquele gosto, aquele prazer de prender a ler. Mas quando eu vou assim num canto, aí eu digo: poxa, todo mundo lê! Todo mundo vê um livro, sabe o que tem na capa de um livro, todo mundo sabe pegar um ônibus para ir pra algum canto e eu não sei. (BEATRIZ, 13 anos)

Na condição de Animador, figura antropológica que, no âmbito da mediação biográfica, é assumida pelo mediador, como forma de amparar o nascedouro das ideias e a ação de ressignificação do outro sobre si, para que ele possa renascer, procuramos desfazer tal descrença, delegando à adolescente tarefas que lhe restaurassem a confiança em si e nos outros. Nesse sentido, foi-lhe delegada a função de multiplicadora dos conhecimentos audiovisuais aos pares de acolhidos que ingressaram no abrigo após o início da oficina de vídeo e que, de alguma forma, demonstraram interesse em participar daquelas atividades. Dias depois, após tomada essa providência, num

outro momento de mediação biográfica, a adolescente sentenciava.

Eu agora botei na minha cabeça um negócio, que quando a pessoa quer uma coisa, a pessoa se esforça pra ter. E aprender também. Então, eu disse o que? Quero aprender a ler, vai começar as aulas, vou aprender a ler, vou paras aulas, vou crescer na vida e eu, um dia, quem disse que eu não tenho nada pra mostrar, que eu não tenho nada pra prestar, é aí que se engana. Porque, vão ver que eu vou dar a volta por cima. (BEATRIZ, 13 anos)

Quando se dá o reingresso da adolescente na escola, continuávamos as atividades da oficina de vídeo e, simultaneamente, as sessões de debruce sobre as narrativas já produzidas. Enquanto mediador biográfico, instigamos, em uma dessas ocasiões, a reflexão da adolescente sobre a experiência de retorno escolar, perscrutando, nessa ocasião, o constrangimento anteriormente demonstrado por ela relativamente à condição de abrigada. Como resultado, reproduzimos o seguinte diálogo:

Mediador: Perguntaram onde você morava?
Beatriz: Não. *Mediador:* Mas se tivessem perguntado o que você teria respondido? *Beatriz:* Eu ‘dizia’ que eu moro numa Casa de Passagem. É assim: quando eu digo, às vezes, os outros me olham com um olhar torto. Por isso, não é em todo canto que eu vou, que eu digo, assim, na cara. Porque os outros ficam, né, assim, bem impressionados, né? Mas, se tivessem me perguntado, eu ‘dizia’: Eu moro na Casa de Passagem III e, um dia, quando eu sair de lá, vou sair de cabeça erguida. (BEATRIZ, 13 anos)

Luiz, 17 anos. Após dois meses de desembarque no abrigo, nada se sabia de sua origem. O adolescente recusava-se a fornecer dados sobre sua história de vida e, por isso, os conselheiros tutelares locais e de outras cidades foram acionados, com o intuito de descobrir eventuais informações de seus familiares. As informações sobre Luiz somente chegaram um mês depois que havíamos iniciado a oficina de

vídeo. Era natural de uma pequena cidade do interior de Pernambuco e havia fugido de casa, sem que seus familiares sequer suspeitassem o seu paradeiro. Essas informações iniciais nos foram transmitidas pelos educadores sociais.

No contexto da abordagem videobiográfica, Luiz era uma grande interrogação e, também, um desafio. Sendo um dos integrantes mais assíduos e participativos da oficina de vídeo, ele, se até então não havia revelado a sua história para os educadores sociais, como iria fazê-lo no âmbito daquele projeto? Posteriormente, fora do circuito dos registros audiovisuais nos foi revelado que o adolescente havia fugido de casa após ser desacreditado pela mãe, quando finalmente havia criado coragem para revelar os abusos sexuais que havia sofrido entre os cinco e doze anos, de um dos parentes próximos da família.

Essa informação assumiu o devido sentido no decurso das análises da produção videobiográfica do adolescente, quando ele menciona as dificuldades de aprendizagem vivenciadas na escola.

Eu estava na escola, assim, sentado, sabe? Sentava na mesa da escola, nem conseguia se concentrar direito, ficava nervoso, levantava, fugia, ia assim. Começava a pensar nos problemas, coisas da vida. E também sobre o negócio [...] Sobre o negócio da minha mãe que eu falei pro senhor e tal. Começava a pensar naquilo, aí já ficava nervoso, já pensava coisas mal e tal, já ficava naquilo, aí já fugia, já quebrava lápis, rasgava caderno, saía da sala, esses negócios assim. Na maioria das vezes, eu só ia pra bagunçar mesmo, porque muitos problemas, muito negócio na cabeça. (LUIZ, 17 anos)

A evocação das memórias escolares do adolescente, pautadas pela indisciplina, remete às nossas próprias percepções estereotipadas da indisciplina dos nossos educandos. A adesão a tais concepções certamente nos leva a caminhar na contramão dos princípios de uma pedagogia que nos orienta a estar con-

tinuamente atentos a quão pouco sabemos do outro, advertindo-nos para o dever de estarmos continuamente problematizando a dramaticidade que nos desafia a pensar a realidade humana e a compreender os sentidos ocultos que vêm da barbárie pela qual, sobretudo, nossas crianças e adolescentes, são tratadas.

Foi um tempo ruim, sabe? Quando eu era moleque, muito moleque, eu pensava demais nos problemas. Tanto é que aconteceu uma parada comigo que foi muito triste na minha vida. E então eu pensava muito naquilo. Ficava muito nervoso. E não dava vontade de estudar não. Mas, depois, quando eu fiquei mais maduro assim um pouquinho da cabeça, mais grandinho, eu já começava a controlar mais. Já não pensar mais naquilo, sabe, e se concentrar mais ali. Aí foi quando eu fui aprendendo a ler mais. E também a professora me ajudou, sabe? A professora da quarta série era mais legal, conversava mais. (LUIZ, 17 anos)

No caso de Luiz, a escuta sensível que lhe foi dedicada, em algum momento de sua vida escolar, por uma de suas professoras, é mantida no âmbito de uma lembrança reconhecida e arquivada pela diferença que fez em sua trajetória de formação. Daí que, por entre a contínua recorrência ao episódio que, repetidamente falado, pouco ou nada o adolescente revela, se abre um espaço de gratidão, forjado pela sabedoria do outro que um dia se propôs a ir ao encontro dele, em disponibilidade dialógica.

Colocando-me igualmente disponível para quaisquer iniciativas do adolescente em dialogar sobre suas aflições, evidentemente que nos limites de nossa participação formativa, conseguimos, aos poucos, fazê-lo participar integralmente das fases de produção videobiográfica e posterior reflexão sobre a narrativa por ele configurada.

Procuro não pensar mais nisso, sabe? Assim, na maioria das vezes vem na lembrança, mas eu procuro não ficar com aquilo na mente, sabe?

Tentar tirar da minha mente, botar alguma coisa, conversar, fazer outras coisas, para tirar aquilo da mente. Agora, assim, eu já grandão, eu procuro me distrair, não deixar vir àquela lembrança na mente. Cara, assim, a pessoa nunca esquece, mas a pessoa não procura estar com ela na mente direto, entende? Sempre procura esquecer. Apesar que não esquece, mas sempre tenta acalmar a situação. (LUIZ, 17 anos)

Solitário, diante de uma memória com a qual ainda luta continuamente, o adolescente, aos poucos, vê-se forçosamente a aprender modos de administrar as próprias inquietações e angústias. E agora, ocasional e estrategicamente, diz ter forjado modos para afastar tais lembranças da memória, sempre que a situação lhe exige o redirecionamento disciplinar para outras focalizações. Trata-se, na concepção dele, de um processo de amadurecimento que, de modo significativo, evoca a memória de um encontro com o outro que, um dia, pela via da escuta atenta, se fez mediação de seu ingresso no mundo da cultura escrita pela via da alfabetização.

Considerações sempre parciais

Partindo dos trechos pelos quais os adolescentes abrigados explicitaram, em suas produções videobiográficas, aspectos para eles significativos de suas experiências escolares, selecionamos as narrativas audiovisuais de dois desses autores videobiográficos, assim destacadas pela relevância que sugere o exercício de uma escuta sensível das múltiplas formas pelas quais nossos educandos nos expõem a singularidade de suas histórias de vida e, aqui, destacadamente, seus percursos de formação.

Nas duas situações, pensamos ficar demonstrada a compreensão de que, quaisquer que sejam as proposições educativas, elas devem estar enraizadas na vida e na cultura dos indivíduos em formação, com atenção especial à variedade de manifestações de inquietude,

afronta, descaso, ironia, indisciplina, dentre outros comportamentos, a partir dos quais os nossos educandos, seja em nível de formação formal ou não formal, desafiam as noções de certo e errado, de bem e mal.

Nesse sentido, assumimos a imprescindibilidade do exercício de uma “escuta sensível”, definida por Barbier (2007, p. 94) como o “saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos”.

Corroborando com tal premissa, no âmbito de uma atuação em contextos socioeducacionais de abrigo, Rossetti-Ferreira et al (2010) nos dizem que os objetivos de possibilitar a voz e a visibilidade aos dramas das crianças e adolescentes sugerem a necessidade de abertura e flexibilidade às diferentes formas de linguagem e de narrativas das crianças e dos adolescentes nos processos conversacionais nesses tempos e espaços.

Em outras palavras, o que se quer dizer é que durante a conversa com as crianças é preciso ‘viajar’ com elas para vários lugares e por meio de diferentes veículos, como músicas, filmes, histórias, contos infantis, desenhos, brinquedos, palavras..., deixando que elas nos guiem. Por isso, um toque de poesia, de inspiração, de ludicidade é necessário nesses momentos. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2010, p. 64)

Tendo por objetivo pensar meios de acompanhar as crianças e os adolescentes em seus processos de formação escolar efetivamente inclusiva, com atenção especial àqueles que vivenciam experiências de fracasso e evasão, percebemos, a partir das experiências analisadas, a relevância da realização de uma escuta atenta às demandas singulares e subjetivas de nossos educandos. Nessa perspectiva, Arroyo (2011, p. 15) nos orienta que, “quando miramos e escutamos as trajetórias humanas e temporais dos educandos e educandas

outras imagens se revelam”. Para o autor, as imagens oriundas dessas oitavas, sem serem romanceadas ou satanizadas, emergem “reais, chocantes, multifacetadas de fracassos, de contravalores, de sombras, mas também de valores, de luzes e de resistências” (ARROYO, 2011, p. 15).

Ao contribuir para a visibilização dessas realidades, pensamos estar subsidiando a produção de um conhecimento educacional e escolar de interesse do movimento de educação inclusiva em curso, uma vez que as práticas de exclusão que se materializam nos tempos e espaços da formação escolar foram aqui abordadas, privilegiadamente, a partir da percepção daqueles que se constituem os próprios objetos deste tipo de discriminação.

Na obra “Pedagogia Social de Rua”, de Maria Stela Graciane, Gadotti (2009, p. 14), em prefácio, nos explica que as crianças e adoles-

centes com experiências e cultura de realização – caso da maioria da população infantil e adolescente abrigada – não gostam de estudar em escolas burocráticas, insensíveis e que os humilham. “É outra a escola que precisamos construir para elas”, diz o autor. Que escola é essa? Evidentemente não existem modelos previamente sistematizados e replicáveis que deem resposta a esta questão.

Pressupomos, no entanto, que as iniciativas que se orientam para a construção de uma escola fundamentalmente democrática e inclusiva devem estar considerando a singularidade e a subjetividade das populações que acolhe, cuja compreensão demanda por uma abordagem multirreferencial, compatível com as complexidades não redutíveis a perspectivas disciplinares, por serem, estas, insuficientes a uma visão global, integrativa e interacionista da questão.

Referências

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007.

BRASIL. Lei. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 18. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder**: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Tradução de Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Tradução do posfácio à edição alemã de Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FÁVERO, Eunice Teresinha; VITALE, Maria Amália Faller; BAPTISTA, Myrian Veras (Orgs.). **Famílias de crianças e adolescentes abrigadas**: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam. São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Marcius; LOURDOU, Philippe. **Descrever o visível**. Cinema documentário e antropologia fílmica. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. Pedagogia dos Direitos e Pedagogia Social de Rua. In: GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia social de rua**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-17

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 18-25.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2012.

PIRES, Eloíza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis intersecções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1. p. 281-295, jan./abr. 2010.

Rossetti-Ferreira et al. A delicada arte da conversa e da escuta. In: BERNARDI, Dayse C.F. (Org.). **Cada caso é um caso**. Estudos de caso/Projetos de atendimento. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e Adolescente, 2010. p. 61-73

SEMURB – Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo **Conheça melhor o seu bairro**. Capim Macio. RN, 2008.

SOUZA NETO, João Clemente. Pedagogia social e as políticas sociais no Brasil. In: SOUZA NETO, João Clemente et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 257-271.

TELEVISÃO CÂMARA. **Audiência Pública**. Natal: RN, 2009. CD-ROOM

WOHLGEMUTH, Julio. **Vídeo educativo**. Uma pedagogia audiovisual. Brasília, DF: Editora SENAC, 2005.

Recebido em: 03.02.2016

Aprovado em: 05.03.2016

Cristóvão Pereira Souza é Doutor e Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduado em Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dedicou-se ao estudo da interdisciplinaridade entre Educação Inclusiva e Pedagogia Audiovisual, através do Método (Auto)Biográfico, tendo a condição das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco como campo de pesquisa-ação-formação. E-mail: cristovaopereira-souza@gmail.com

Rua Aristides Porpino Filho, nº 290 – Ponta Negra – Natal – RN, CEP: 59090.720. Tel. (084) 98816-0157

Maria da Conceição Passeggi é Doutora em Linguística, pela Université Paul Valéry (França). Pesquisadora de produtividade do CNPq-Pq2. Professora Titular, permanente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph). E-mail: mariapasseggi@gmail.com

Rua Alameda das Margaridas, 1275, apt. 201. Tirol – Ed. Victor Hugo, CEP 59020-580 – Natal-RN. Tel. (84) 99121-6944

NOTAS SOBRE A NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE SAÚDE INFANTOJUVENIL

■ RUZIA CHAOUCHAR DOS SANTOS

Universidade Federal de Mato Grosso

■ NAIANA MARINHO GONÇALVES

Universidade Federal de Mato Grosso

■ HENRIQUE ARAUJO ARAGUSUKU

Universidade Federal de Mato Grosso

■ DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE

Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar o potencial da narrativa enquanto instrumento de intervenção psicológica em um CAPSI, a partir da apresentação de um estudo de caso individual. As elaborações teórico-reflexivas fundamentam-se na Teoria das Representações Sociais (DUVEEN; LLOYD, 2008), em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural (AGUIAR; OZELLA, 2006; MOLON, 1999; PRESTES, 2010; VIGOTSKI, 2009; 2010a; 2010b). Além dos estudos sobre narrativas (BRUNER, 1997; 2001; 2002; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Os dados discutidos foram engendrados nas análises das intervenções realizadas em oficinas socioafetivas (ANDRADE, 2015), tematizadas diante da apresentação de uma narrativa, através da qual propôs-se a construção de uma narrativa coletiva a um grupo de adolescentes. As múltiplas faces da narrativa criada por uma adolescente foram identificadas no primeiro momento do processo, quando esteve em pauta a idealização do estado de bem-estar, saúde e felicidade, em contraposição à caracterização de sua condição de usuária, cujas narrativas são registradas em prontuário – *narrativas defensivas*. No segundo momento, observou-se a emergência de *narrativas espontâneas*, quando ela assume seu papel de protagonista na produção do enredo coletivo, liberta-se das preocupações relativas ao protocolo de tratamento e anuncia conteúdos e conflitos juntamente

com metáforas que deixam ver seu processo de enfrentamento do desconhecido.

Palavras-chave: Narrativa. Infantojuvenil. Saúde Mental.

ABSTRACT

NOTES ON NARRATIVE AS AN INSTRUMENT OF INTERVENTION IN THE CONTEXT OF CHILDREN-YOUTH'S HEALTH

The present study aims to investigate the potential of narrative as a psychological intervention instrument in a CAPSI, through the presentation of an individual study case. The theoretical-reflective elaborations are based on the Theory of Social Representation (DUVEEN & LLOYD, 2008) in dialogue with the Historical-Cultural Theory (AGUIAR & OZELLA, 2006; MOLON, 1999; PRESTES, 2010; VIGOTSKI, 2009, 2010a, 2010b). In addition to the studies on narrative (BRUNER, 1997, 2001, 2002; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). The research data discussed were engendered in the analysis of interventions made in social-affective workshops (ANDRADE, 2015), themed on the presentation of a narrative whereby the construction of a collective narrative to a group of teenagers were proposed. The narrative multiple faces created by the teenager were identified in the first moment of the process, when the idealization of the welfare, health and happiness as opposition to the characterization of her user condition was on the agenda, whose narratives are recorded in the medical records - defensive narratives. In the second moment, the emergence of spontaneous narratives were observed, when she takes her starring role in the production of the collective plot, free herself from the concerns regarding the treatment protocol and announces contents and conflicts within metaphors that explicit her process of challenge the unknown.

Keywords: Narrative. Children & Youth. Mental Health.

RESUMEN

NOTAS SOBRE LA NARRATIVA COMO UN INSTRUMENTO DE INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO DE SALUD INFANTO-JUVENIL

El presente trabajo tiene como objetivo investigar el potencial de la narrativa como instrumento de intervención psicológica en un CAPSI, a partir de la presentación de un estudio individual de caso. Las elaboraciones teórico-reflexivas se basan en la Teoría de las Representaciones Sociales (DUVEEN & LLOYD, 2008), en diálogo con la Teoría Histórico-Cultural (AGUIAR & OZELLA, 2006; MOLON, 1999; PRESTES, 2010; VIGOTSKI, 2009, 2010a, 2010b). Además de los estudios acerca narrativas (BRU-

NER, 1997, 2001, 2002; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Los datos analizados fueron engendrados en el análisis de las intervenciones en talleres socio-afectiva (ANDRADE, 2015), temática sobre la presentación de una narrativa, a través del cual fue propuesto la construcción de una narrativa colectiva a un grupo de adolescentes, Las múltiples faces de la narrativa creadas por la adolescente, foram identificadas en el primer momento del proceso, cuando estaba en la agenda la idealización del estado de bienestar, la salud y la felicidad en contraposición a la caracterización de su condición de usuaria, cuyas narrativas se registran en los registros médicos - narrativas defensivas. En segundo momento, fue observada la aparición de narrativas espontáneas, cuando ella toma su papel protagonista en la producción de la trama colenarrctiva, se libera de las preocupaciones con respecto al protocolo de tratamiento y anuncia contenidos y conflictos junto a las metáforas que explicitan su proceso de afrontamiento de lo desconocido.

Palabras clave: Narrativa. Infanto-Juvenil. Salud Mental.

Introdução

O presente trabalho apoia-se na abordagem psicossocial e se propõe a investigar o potencial da narrativa, enquanto um instrumento de intervenção psicológica, capaz de suscitar processos terapêuticos em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSI), do município de Cuiabá-MT, a partir da apresentação de um estudo de caso individual.

Este estudo é proveniente de vivências acadêmicas inseridas no Projeto de Extensão intitulado *Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia e Pedagogia*, desenvolvido durante as disciplinas de *Estágio Supervisionado Específico I e II: Intervenções em Processos de Saúde e Sofrimento Psíquico*, realizadas por três estagiários, no transcorrer do nono e décimo semestres de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá-MT.

Nesta perspectiva, as intervenções realizadas junto a um grupo terapêutico de adoles-

cente do CAPSI Curumim, localizado no município de Cuiabá-MT, priorizaram a abordagem psicossocial e se propuseram a investigar o potencial da narrativa encorajadora, enquanto instrumento psicológico de mediação e promoção de desenvolvimento, capaz de incitar processos terapêuticos, no âmbito do cuidado à Saúde Mental. As narrativas encorajadoras são aquelas que possuem o potencial de estimular a continuidade ou a criação de enredos imprevisíveis, a partir da proposição de uma narrativa semiacabada, baseada na utilização de ferramentas para mediar as interações sociais, dentre elas, imagens, pequenas histórias, situações problema, filmes e músicas (ANDRADE, 2015).

Diante disso, a opção pelo trabalho com a adolescência foi delineada a partir de uma proposta da referida unidade de saúde, em parceria com o Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). A demanda de traba-

lho apresentada estava vinculada às dificuldades em pensar o espaço como um lugar para adolescentes, visto que muitas das crianças que eram atendidas se tornaram adolescentes demandando um reposicionamento do olhar à elas/es direcionado. Assim, havia uma demanda para se construir um lugar para adolescentes, de modo a ampliar o sentimento de pertença destes grupos para com o CAPSI e sua equipe.

É fundamental apontar que o contexto deste ensaio compreende a adolescência enquanto categoria socialmente construída, em contraposição a significações, de caráter universal, essencialista, naturalizante e a-históricas, que a concebem enquanto período do desenvolvimento humano, atravessado pela ideia de crise, vulnerabilidade acentuada, conflitos, rebeldia, atrevimento e irresponsabilidade. Ao ancorar o estudo na abordagem psicossocial, parte-se da concepção de que a categoria adolescência deve ser pensada a partir de uma relação dialética entre as dimensões social e histórica deste fenômeno, que é construído, interpretado e significado pelo ser humano. (AGUIAR; OZELLA, 2008).

As elaborações teórico-reflexivas fundamentam-se na Psicologia Social, em interlocução com a Psicologia da Educação e do Desenvolvimento. Tal diálogo teórico permite pensar na desconstrução do paradigma clínico tradicional, enquanto o único possível em uma unidade de atenção à saúde mental. No que se refere às dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento, o estudo apoiou-se na Teoria Histórico-Cultural, conforme Vigotski (2009; 2010a; 2010b), Prestes (2010) e Molon (1999; 2000; 2011), além das considerações de Aguiar e Ozella (2006) acerca dos conceitos de sentido e significado.

Por sua vez, as contribuições da Psicologia Social compreenderam a articulação com a Teoria das Representações Sociais, sendo pri-

vilegiada neste contexto, a Abordagem Ontogenética das Representações Sociais, de acordo com Duveen e Lloyd (2008).

Acrescentam-se as reflexões baseadas nos estudos sobre narrativas, realizados por Bruner (1997; 2001; 2002), e as considerações de Jovchelovitch e Bauer (2002) acerca da temática, possibilitando compreender a narrativa enquanto um instrumento psicológico de mediação, que pode potencializar processos terapêuticos.

O percurso metodológico adotado inicialmente está baseado na técnica da observação participante e, posteriormente, na realização de oficinas socioafetivas, que privilegiaram como ferramentas de intervenção a narrativa e a ludicidade. Os conteúdos oriundos das intervenções psicossociais serão considerados a partir de uma análise compreensiva dos fenômenos encontrados, sendo delineados enquanto um Estudo de Caso.

Apontamentos sobre o papel da narrativa no desenvolvimento humano

Ao conceber a adolescência com base na perspectiva psicossocial e histórico-cultural, é possível realizar um diálogo com os estudos sobre narrativa, propostos por Bruner (1997; 2001; 2002), além das contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002) sobre a temática. Esta interlocução teórica propõe ao(a) leitor(a) uma reflexão acerca da opção pela narrativa, enquanto instrumento de intervenção psicossocial, que se baseia no reconhecimento do processo discursivo do sujeito, seja ele incoerente, fragmentado e contraditório aos padrões normativos da sociedade. O recorte anunciado neste trabalho tem como intuito desconstruir o binômio normalidade/anormalidade ancorado no paradigma manicomial, que, ainda nos dias atuais, influencia a atenção à Saúde Mental.

De acordo com Bruner (1997), o ser humano apresenta uma propensão para organizar a experiência social pela via da narrativa. Sobre este aspecto, Jovchelovitch e Bauer (2002), ao citarem Roland Barthes, apontam que toda experiência pode ser expressa por esta forma discursiva que é infinita em sua variedade e universal. Nas palavras destes autores,

[...] a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com a boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida. (2002, p. 91)

Bruner (1997), esclarece que uma das formas de ter acesso e interpretar os dados da cultura é pelo discurso narrativo, que promove a mediação da própria experiência e configura a construção da realidade. Nessa perspectiva, torna-se importante acrescentar que, tanto a cultura como seus artefatos culturais podem ser apreendidos como “[...] o modo de vida e pensamento que construímos, negociamos e institucionalizamos e que, por fim (depois que tudo estiver resolvido), acaba por se chamar ‘realidade’” (BRUNER, 2001, p. 89).

Neste sentido, as concepções elucidadas sobre os estudos de narrativa, se aproximam dos pressupostos da teoria vigotskiana, que compreende o ser humano enquanto aquele que se constitui e também é constituído pelo meio, trazendo em si relações de historicidade, ideologia e representações da sociedade. (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Desta forma, no sentido de compreender a relação do sujeito com o seu entorno social, entende-se que é fundamental discutir a concepção de meio e o seu papel no desenvolvimento humano. Para Vigotski (2010b), não há a separação entre meio e pessoa, porque toda situação vivenciada é vivida em um meio so-

cial. Seguindo a referida reflexão, este meio deve ser analisado a partir de parâmetros relativos, e não por intermédio de parâmetros absolutos. Uma vez que, para uma criança em determinada fase de seu desenvolvimento, os elementos do meio terão uma função, e para a mesma criança, inserida no mesmo meio, mas com diferente faixa etária e em outras circunstâncias, este mesmo contexto exercerá outra função, visto que o desenvolvimento possibilita a formação de novas relações da criança consigo mesma e com o meio.

Nesse sentido, torna-se necessário abordar a relação do sujeito com o meio, a partir do conceito de vivência¹ (VIGOTSKI, 2010b). Esta por sua vez, é considerada uma unidade de um todo complexo que se configura enquanto uma unidade regente das particularidades do sujeito com as particularidades do meio, da maneira como está representada em seu desenvolvimento.

Em consonância com este pensamento, faz-se pertinente retomar a contribuição do conceito de cultura em Bruner, o qual expõe que “[...] embora os significados estejam ‘na mente’, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade” (2001, p. 16).

Diante deste panorama, pode-se realizar uma interlocução com a noção de significado proposta por Aguiar e Ozella (2006), que definem os significados como os conteúdos mais estáveis, compartilhados socialmente, os quais são apropriados pelo sujeito e configurados pela própria subjetividade.

1 De acordo com Vigotski, “A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência”. (2010b, p. 686)

Vigotski (2009), compreende o ser humano enquanto atuante na cultura, visto que, ainda que o sujeito se constitua pela reprodução de condutas e comportamentos sociais, este também cria, e deste modo, é considerado produtor de cultura. Portanto, esta relação dialógica entre o desenvolvimento do sujeito e sua relação com a cultura ocorre por intermédio das principais atividades humanas, reprodução e criação.²

Em interlocução com esta ideia, Bruner (2001) anuncia que a pessoa, no exercício da narrativa, negocia significados em uma prática partilhada socialmente, permitindo a construção de novas redes de significações sobre a realidade.

Para Molon (1999), o homem constitui-se pelas significações culturais, contudo a significação se refere à própria ação, pois não existe em si, acontecendo no momento em que os sujeitos entram em relação e passam a significá-la. Isto é, só existe significação quando significa para o sujeito e este adentra o mundo das significações, quando há o reconhecimento do outro.

Deste modo, Molon (1999) esclarece que a mediação dos signos é fundamental para a existência da cultura, uma vez que, desde o nascimento do sujeito, este se relaciona com o outro e se apropria do seu entorno pelo processo de mediação. Contudo, é necessária a compreensão do que se constitui como signo. Pode-se dizer que este corresponde a instrumentos psicológicos que exercem influência

no controle e no domínio do ser humano. Ainda, de acordo com Molon, os signos são:

[...] a linguagem, as formas numéricas e cálculos, a arte e técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos, enfim todo gênero de signos convencionais. São específicos da espécie humana. (1999, p. 115)

Assim, pode-se pensar que toda relação humana é mediada pela utilização de signos e instrumentos que operacionalizam toda atividade do ser humano. Seguindo essa lógica, despreende-se que o discurso narrativo é constituído e constitui processos de mediação, dado que esta forma discursiva ocorre na e pela relação constitutiva Eu-Outro, a partir dos signos, da palavra, da semiótica, além de outros instrumentos de mediação. Assim, a relação mediatizada não se limita à presença física do outro, esta é a própria relação. (MOLON, 1999).

Neste aspecto, a narrativa também pode ser compreendida como uma relação social mediatizada, uma vez que o ato narrativo se configura em um processo de significação que possibilita a comunicação entre os sujeitos e a passagem da totalidade às partes, de forma recíproca.

É necessário mencionar que o discurso narrativo se configura por intermédio da apropriação de diferentes modalidades de linguagem. Nesse sentido, pode-se pensar que o desenvolvimento das formas narrativas exercem um papel de atividade-guia,³ dado que esta atividade carrega fatores fundamentais e contém elementos estruturantes que impulsionam o desenvolvimento psicológico e afetivo, gerando neoformações psíquicas e ampliando

2 Conforme Vigotski (2009), "Se olharmos para o comportamento humano, para a sua atividade, de um modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais. Um tipo de atividade que pode ser chamado de reconstituído ou reprodutivo. Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. [...] Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente a combinatória ou criadora [...] que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente". (2009, p. 11, 13-14)

3 A atividade configura-se enquanto guia porque está carregada de fatores e elementos que impulsionam o desenvolvimento, favorecendo o estabelecimento de novas relações entre pensamento e ação. Esta atividade é modificada a cada estágio de desenvolvimento da criança, e para cada conjunto de vivências, de tal forma que a atividade se constitui enquanto guia para o desenvolvimento psicológico da criança, à medida que produz neoformações psíquicas (PRESTES, 2010).

o processo de significação da realidade, de modo que potencializa os processos de tomada de consciência do sujeito (PRESTES, 2010).

Bruner (2002) anuncia que a linguagem se configura enquanto o instrumento mais poderoso para a organização da experiência humana, bem como para a criação e a organização da realidade.

Nessa perspectiva, considera-se a linguagem um elemento crucial para se refletir sobre a qualidade dos processos de mediação promovidos, pois, por meio dela, é que se faz possível o estabelecimento de significados compartilhados pelos grupos de pertença, percepções e interpretações de objetos e situações, reafirmando o processo de funcionamento mental humano, com sua gênese nos aspectos sociais, geridos pela cultura, utilizando a mediação simbólica (LIMA; CARVALHO, 2013, p. 161).

Conforme Bruner (1997), a narrativa possibilita o diálogo entre o passado e o futuro. Além disso, a história é narrada a partir de um conjunto de prismas pessoais, permitindo à pessoa interpretar sua vida e criar uma significação pessoal para as experiências vivenciadas. Portanto, a narrativa é polissêmica, uma vez que esta é suscetível a diversas interpretações e significações que acontecem na prática social.

Bruner (1997) ainda expõe outro atributo da narrativa, ao anunciar que esta pode ser real ou imaginária. Seguindo esta perspectiva, o exercício da narrativa possibilita ao sujeito desenvolver a sua capacidade de imaginação que é interdependente da realidade social. Sob este aspecto, Vigotski (2009) considera que a atividade de imaginação não se limita à perspectiva do não real, pois este a compreende como função mental superior que embasa toda ação ou atividade humana criadora, que se manifesta em todo o campo da vida cultural.

Segundo Vigotski (2009), toda atividade de imaginação ancora-se em elementos tomados da realidade, bem como na diversidade e riqueza do acúmulo de experiência do sujeito. Dito isto em outras palavras, a imaginação se apoia na experiência anterior da pessoa, assim como esta se apoia naquela, considerando que toda imaginação é embasada em elementos da realidade e presentes na experiência anterior, sendo a experiência adquirida nas relações sociais. Deste modo, entende-se que toda criação, por mais individual que seja, possui um coeficiente social, que está permeado por uma colaboração anônima e coletiva de inventores desconhecidos.

Diante deste cenário, torna-se fundamental destacar o conceito de *reelaboração criativa* (VIGOSTKI, 2009), que se refere à combinação das impressões vivenciadas pelo sujeito. Assim, com base nelas, este pode construir uma realidade nova que corresponda aos seus anseios e às suas aspirações. Desta forma, pode-se reconhecer o potencial criativo da pessoa na significação do seu entorno social, ao considerar que o desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura, implicando-se a uma participação ativa do sujeito na cultura.

Seguindo esta perspectiva, é necessário salientar que qualquer discurso narrativo propicia espaços para rupturas e violações, portanto, ainda que pela via de criação de uma narrativa o ser humano corra o risco de reproduzir a realidade hegemônica, ainda assim, por intermédio desta forma discursiva, ele pode propor novas formas de significação da realidade.

Sendo assim, pela via da narrativa, o ser humano, ao criar situações imaginárias, pode apropriar-se tanto da cultura como de seus artefatos culturais. Assim, através da significação de suas vivências, atravessadas pelo mecanismo de reelaboração criativa, este pode

atribuir novos sentidos sobre a sua realidade social, o que possibilita ao sujeito assumir novas formas de participação na cultura onde está inserido.

Assim, a partir da interlocução teórica anunciada no decorrer deste ensaio, pode-se pensar que o ato narrativo se configura em uma forma discursiva que se apropria de diversas modalidades de linguagem, sendo esta uma ação que pode atuar enquanto atividade guia, potencializadora do desenvolvimento da construção de si, e da relação com o outro. Ao levar em conta tais análises acerca do potencial das narrativas, compreende-se que estas, ao serem partilhadas no interior do grupo terapêutico de adolescentes, possibilitam a elaboração, tanto no âmbito individual como grupal, das vivências que ativam dinâmicas subjetivas, que são qualitativamente distintas.

Metodologia

Como anunciado anteriormente, o presente trabalho foi realizado no âmbito do CAPSI Curumim, localizado no município de Cuiabá -MT, junto aos/as adolescentes que frequentavam um dos grupos terapêuticos propostos pela referida unidade de saúde mental. Inicialmente, o/as estagiário/as procuraram apreender, ainda que de forma breve, a história dos/as adolescentes que integravam o grupo em questão. Com base na leitura do Projeto Terapêutico Individual (P.T.I) de cada integrante, do apoio de profissionais técnicos que partilharam algumas experiências, no decorrer das reuniões de miniequipe, e por intermédio das vivências compartilhadas com os/as adolescentes.

Nessa perspectiva, as intervenções psicossociais realizadas no contexto das oficinas socioafetivas seguiram a programação da unidade de saúde, sendo realizadas uma vez por semana, com uma carga horária que variava

entre uma e duas horas, conforme as especificidades das atividades desenvolvidas. De modo usual, o grupo era formado por uma a três técnicas de diferentes categorias profissionais, pelos três estagiários de psicologia e pelos adolescentes, com participação em média de dois a seis integrantes, e a idade destes variava entre 14 a 25 anos.

No decorrer da realização do estágio, constatou-se que este grupo terapêutico dos adolescentes que frequentavam a unidade de saúde, na segunda-feira, no período matutino, era compreendido enquanto “agudo”. Com base nas reflexões constituintes do Projeto Terapêutico Global (P.T.G) do CAPSI, e em virtude das patologias com as quais estes adolescentes foram diagnosticados, tais como o episódio depressivo grave, com sintomas psicóticos, a esquizofrenia em suas diferentes classificações e o retardo mental moderado, conforme a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10).

Desta forma, a opção pela realização de intervenções psicossociais, com base em oficinas socioafetivas, teve como objetivo destacar a narrativa e a ludicidade enquanto instrumentos psicológicos de mediação, e promotores de desenvolvimento e dos processos de aprendizagem, os quais favoreceriam o fortalecimento da representação do usuário, enquanto sujeito ativo, que em sua relação com o outro, cria e recria formas de significação da realidade. É preciso destacar, que as oficinas socioafetivas são delineadas enquanto intervenções psicológicas que podem ser realizadas tanto em âmbito grupal como individual.

Pela via da narratividade, a pessoa cria uma situação real ou imaginária, percorre um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato, cria e negocia significados partilhados na realidade social. Assim, a narrativa pode potencializar processos terapêuticos, uma vez que se configura em uma modalidade

discursiva que favorece a expressão do sujeito, propiciando a este exercer sua autonomia, criar regras sociais de convivência, elaborar planos e ações conjuntas, que lhe possibilitam perceber, nestes processos, aspectos de sua autoria nas práticas sociais e culturais.

Sendo assim, os/as adolescentes do grupo de segunda-feira foram convidados/as a construir uma narrativa coletiva, com base na apresentação de uma narrativa encorajadora. As oficinas socioafetivas foram tematizadas a partir da proposta de construção de uma narrativa grupal, que seria delineada por meio da articulação dos enredos desenvolvidos pelos adolescentes, diante da apresentação da narrativa encorajadora, a imagem de um *Curumim*, um índio criança parcialmente imerso na água. A opção por esta imagem teve como objetivo incitar metáforas que remetessem a ambiguidades, tais como, estranho/familiar, controle/descontrole.

As intervenções realizadas em campo de estágio e registradas no Caderno de Campo foram interpretadas pela via da análise compreensiva de episódios selecionados. O conteúdo das sessões e suas elaborações teórico-reflexivas foram descritos no referido caderno de campo, que foi utilizado como fonte de informação primária, uma vez que este material contém dados de todas as sessões e intervenções, que foram executadas no decorrer da realização do Estágio Supervisionado e Específico.

Com base nas análises dos episódios advindos dos processos psicossociais desencadeados na construção da narrativa coletiva, será delineado um Estudo de Caso sobre uma das adolescentes que esteve presente em 16 das 37 sessões realizadas. Sendo assim, a integrante será nomeada a partir de letra R., enquanto atribuição de nome fictício, ao ser citada durante a discussão.

Estudo de Caso

Seguem as apresentações de episódios significativos para a contextualização e a compreensão das mudanças de comportamento e tomadas de posição diferenciadas, que a adolescente R. assumiu no decorrer do processo de construção da narrativa coletiva.

Breve contextualização da história de R

Neste primeiro momento, torna-se necessário realizar uma breve contextualização da condição psicossocial de R., que se encontra com 16 anos, cursando o segundo ano do ensino médio, em uma escola de ensino regular e pública. O seu primeiro acolhimento foi realizado em 2013. A queixa pela qual foi acolhida se referia ao relato de sua mãe que, na ocasião, descreveu o estado de R., enquanto um aprofundamento de uma sensação de tristeza e uma condição de isolamento que se iniciou após episódios de *bullying* que a mesma sofreu na escola, em 2012, sendo esses episódios envolvidos por uma vivência de violência simbólica, a partir de verbalizações com tom pejorativo, advindas de colegas de turma, relacionadas ao seu padrão de beleza física. A hipótese diagnóstica elaborada para a condição de R., conforme os transtornos descritos no CID 10, refere-se à condição de saúde descrita pelo quadro F.32.3, que representa o diagnóstico de episódio depressivo grave, com sintomas psicóticos.

Curumim, a água e o poder da imaginação: delineamento de uma narrativa individual

Este episódio anuncia a participação da adolescente R. na construção da narrativa, em que os conteúdos individuais expressos, no enredo

individual construído pela mesma, foram manifestados de forma a delinear-se a construção de sua personagem.

No decorrer das intervenções iniciais em grupo, foi apresentada aos/as adolescentes a narrativa encorajadora, a imagem do *Cururim*, sendo esta impulsionadora da construção de uma prática partilhada entre os integrantes do grupo. Assim, o/as estagiário/as e a psicóloga técnica da unidade elucidaram alguns questionamentos, partindo das seguintes reflexões: *qual ou quais sentimentos eram provocados, a partir do olhar de cada adolescente à imagem; a outra questão referia-se à investigação da água, o que haveria ou poderia conter a água em que o Cururim se encontrava parcialmente imerso.*

Desta forma, percebeu-se, nas primeiras sessões, que o enredo individual elaborado pela integrante R. estava permeado por estados emocionais considerados *bons*, seus desenhos eram compostos por aspectos alegres, e esta, ao relatar os sentimentos que emergiam a partir do contato com a narrativa encorajadora, expressou apenas emoções benevolentes. Porém, no decorrer do processo de mediação, ela se permitiu escrever sentimentos que não lhe suscitavam sensações de bem-estar, dentre eles, *medo, pesadelo, cobra e palhaço*, mas somente os escreveu no desenho realizado pela estagiária, que estava sentada ao seu lado.

Durante a construção de desenhos, em uma das sessões iniciais, por repetidas vezes, R. perguntava ao/as estagiário/as se seu desenho estava *bonito*, se estava *bom*, para, desta forma, continuar prosseguindo. Em determinado momento, R. menciona que perguntara isso, mas que não significava que ela estivesse se sentindo insegura, e, direcionando seu olhar à técnica da equipe, solicitou a ela que não escrevesse isto em seu prontuário, pois ela estava bem. Após o término da atividade,

R. aproximou-se de uma das estagiárias e disse que havia ficado com receio da técnica colocar aquela observação em seu prontuário, pois este documento seria o norte de avaliação que a médica psiquiatra da unidade usaria para analisá-la. E certamente, a partir daquela observação, as possibilidades de suas doses de medicação aumentariam, seriam maiores. Para R., tal fato significaria uma piora em seu estado de saúde, aproximando-a do estado de doença, e, neste sentido, do agravo da condição de um transtorno mental, e também de um lugar de reconhecimento do outro, a partir do paradigma da loucura.

Esta postura mais rígida de R., na relação de negociação com esses significados da cultura, podendo estes serem elencados enquanto o estado de bem-estar, o estado ideal de saúde e saúde mental, e o significado de felicidade, trazidos em seu discurso, guiaram as análises do/as estagiário/as acerca de quais possíveis intervenções poderiam ser realizadas durante as próximas atividades.

Nessa perspectiva, o/as estagiário/as pensaram enquanto possível recurso de atuação para esta postura relacional de R., a devolução de perguntas formuladas a partir das falas realizadas por ela mesma, a fim de colocá-la tanto como protagonista do processo de questionamento dessa rigidez, quanto com a intenção de provocar uma mudança em seu meio, que a fizesse transformar este lugar de relação, em referência ao processo de negociação com estes significados. E, assim, possibilitar modificações em suas vivências, e, por conseguinte, dos processos de significação; isto, partindo-se das conversas e relações estabelecidas a partir da continuação da construção da narrativa.

Neste sentido, no episódio que se seguiu, nas sessões em que R. retomou seus questionamentos acerca da escrita no prontuário, quando em certos momentos, durante o en-

contro em grupo, ela percebia ter demonstrado tristeza e insegurança, ao desenvolver a atividade, as estagiárias e o estagiário incitaram reflexões a partir de questionamentos sobre se R. conseguiria, a partir de suas vivências e seus conhecimentos, nomear alguém que ela conhecesse e interpretasse como saudável e bem, que nunca tivesse apresentado algum comportamento que demonstrasse tristeza, insegurança, agressividade e irritabilidade. R. parou por um instante após as perguntas, e disse que não, que não conhecia ninguém que conseguisse se manter “bem” durante todo o tempo em sua vida. A partir desta reflexão, foi possível conversar em grupo acerca das idealizações que existem em sociedade sobre os significados dos estados de saúde, bem-estar e felicidade.

Durante as sessões posteriores, o/as estagiário/as apresentaram a proposição aos/as adolescentes para os mesmos iniciarem a construção do enredo coletivo, partindo-se das construções narrativas individuais. Estas referiam-se à produção dos/as adolescentes que foram realizadas individualmente durante as oficinas socioafetivas, que tinham, como eixo delineador, a narrativa encorajadora, objetivada na imagem do *Curumim*. As produções citadas envolviam desenhos, trechos escritos de histórias imaginadas, recorte e colagem de imagens, poemas e poesias.

No decorrer das oficinas seguintes foi interessante notar a mudança no comportamento de R. em grupo, ao assumir uma posição central na construção da narrativa. Visto que, por meio da utilização da linguagem enquanto instrumento de mediação das expressões e vivências, esta iniciou sua sugestão de escrita do enredo da narrativa, mencionando então para todos em grupo, que a história poderia começar assim: “*Era uma vez um Curumim que tinha medo das pessoas fazerem maldade com ele*” (R., feminina, 16 anos), logo ela se descul-

pa, e diz que prefere substituir “pessoas” por “inimigos”, refazendo o enredo.

É importante mencionar que R., ao chegar na unidade, apresentava muita dificuldade de se expor, mais fisicamente, mas também pela fala. Porém, ao colocar-se como figura central e impulsionadora dos processos de síntese para a construção do enredo coletivo, ela demonstra engajar-se em um processo de mudança na relação de si com o grupo. E pensando sobre esta relação eu-outro, pode-se considerar a possibilidade desta ação tê-la impactado subjetivamente, em seus processos de negociação de significados com a cultura, a partir da elaboração de conteúdos, pela história, utilizando-se da imaginação; e pela interação em grupo, uma vez que as cenas e as partes do enredo eram encaminhadas, a partir do consenso do grupo.

O desenvolvimento do Curumim e o encontro com Liza: mobilização do sentimento de pertença

O desenrolar da narrativa do Curumim evidencia os processos de negociação entre a adolescente e os demais integrantes do grupo, uma vez que é apresentado no início da história um Curumim mais infantilizado, que a partir das experiências vivenciadas na floresta, permeadas por encontros com outros atores sociais, torna-se adulto, aos poucos, encontrando até mesmo uma companheira romântica.

Sob este aspecto, durante as sessões, a adolescente R. apresenta uma sugestão quando o grupo inicia a articulação da história com os desenhos selecionados, “poderíamos dizer que aconteceu uma grande aventura, que lá ele descobriu o bem e o mal” (R., feminina, 16 anos). No transcorrer das sessões o/as estagiário/as junto aos/as adolescentes pensaram o que poderia constituir essa grande aventura vivenciada pelo *Curumim*, R. sugere que se

pode pensar que: “Ele teve que passar pelos mares, rios até chegar nesse lugar bonito, passou pelos peixes, cobras, animais, chuva, sol, tempestade” (R., feminina, 16 anos).

Essas situações em que o Curumim se expôs, ao ir para a floresta, foram discutidas em grupo, e o/as estagiário/as perguntaram aos integrantes se estes achavam que o Curumim estava sozinho ou acompanhado. Todos os adolescentes do grupo disseram que o Curumim estava sozinho, mas que encontraria pessoas durante estes caminhos. Um dos adolescentes do grupo sugere que uma das pessoas que o Curumim iria encontrar poderia ser “Um pescador, que ajuda ele, explicando para achar o caminho e esse pescador dá um peixe para ele comer”; R. complementa que para encontrar esse caminho, “O Curumim segue o coração dele, para o lugar certo” (R., feminina, 16 anos). Uma das estagiárias entrevistou questionando como será que o Curumim havia parado na floresta, R. sugere que “Os pais dele saíram e deixaram ele sozinho em casa, e ele fugiu de casa. Ele tinha dúvidas de como seria a floresta e o mundo lá fora, então ele *“fugiu para descobrir essas aventuras”* (R., feminina, 16 anos).

Assim, durante a construção da narrativa, observou-se uma mudança significativa nos comportamentos da adolescente R., que, inicialmente, se apresentava rigidamente em suas ações, orientadas pelas significações idealizadas do estado de bem-estar, saúde e felicidade, juntamente a questionamentos sobre o conteúdo presente em seu prontuário. No decorrer das intervenções, a adolescente assumiu o papel de protagonista das situações que construiu para o enredo coletivo, elaborando metáforas a partir de uma posição de enfrentamento diante do desconhecido, e também de modo ativo na construção de novas relações.

Outro aspecto necessário a ser mencionado, refere-se à personagem *Liza*, construída por R., que também revela o movimento de

busca da adolescente por pertença ao grupo, à medida em que esta, uma das únicas meninas, cria a única personagem feminina na narrativa, com a qual estabelece uma relação de identificação.

Nesse tempo todo enquanto ele andava por lugares conhecidos e desconhecidos na floresta, e depois de ter percebido que havia crescido. Ele conheceu uma amiga, no meio da floresta, Liza. Quando os dois se encontraram, ela falou com ele que queria o seu bem, porque foi amor à primeira vista. No momento em que Liza encontrou o Curumim, ela estava colhendo frutas nas árvores. Ela perguntou se ele tinha alguém. O Curumim respondeu que ele não tinha ninguém, então os dois namoraram. (R., feminina, 16 anos).

Depreende-se, então, que a mediação semiótica (MOLON, 1999) presente nas relações sociais, o processo de significação partilhado entre estes, que ocorreu de forma dialógica na e pela linguagem, no confronto da relação eu-outro, pode ter contribuído para a emergência de um sentimento de pertença grupal, bem como colaborado para a busca da reorganização da rede de significações partilhadas socialmente, que estavam atravessadas por paradigmas manicomialis.

Desta forma, no decorrer das oficinas, foi possível verificar também que R. e os demais integrantes do grupo partilhavam das angústias em relação à “normalidade”, aos padrões de beleza, às situações de *bullying*, às dificuldades encontradas na condução de suas relações afetivas, seja com amigos (e a falta de) ou familiares, a exclusão do convívio social e as condições de sofrimento e fragilização psíquica. Estas relações sociais de compartilhamento em grupo tiveram como alicerce a criação da narrativa do Curumim, que impulsionou os adolescentes a partilharem, entre si, suas potencialidades de negociação e significações dos conflitos e angústias que permeiam suas histórias de vida.

Nesse sentido, observou-se ainda no processo de criação do título da narrativa nomeada, *Os desbravadores*, criado pela integrante R., e consentido pelos demais adolescentes, que se tornou concreto o movimento de explorar o não familiar. Pode-se pensar que as vivências que constituíram o processo de criação da narrativa produziram novas formas de R. se manifestar, diante do preconceito, do estigma e da exclusão social que atravessa a realidade social vivenciada por ela. Sendo essa observação válida para os comportamentos manifestos da adolescente R. em grupo. Assim, compreende-se que esta atividade de criar histórias, a partir da imaginação de um lugar diferenciado para si, apontou para a noção de pertencimento construída com o grupo enquanto eixo potencializador da significação de si em relação com o outro.

Considerações finais

O trabalho realizado na referida unidade de saúde mental com o grupo de adolescentes mencionado, em especial a exemplificação do processo, aqui apresentado, por meio do estudo de caso feito a partir das reflexões acerca das mudanças de comportamento da adolescente R., sugere contribuições reflexivas para se pensar nas potencialidades terapêuticas do trabalho com narrativas, como instrumento de intervenção no campo da saúde mental.

Referências

AGUIAR, W, M, J.; OZELLA, S. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-75, jan./abr.2008.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.26, n. 2, p. 222 – 245, jun. 2006.

ANDRADE, D. B. S. F. Rede de apoio à Educação Infan-

A opção pela utilização de uma narrativa encorajadora para as intervenções nas oficinas socioafetivas possibilitou a realização de um trabalho que se consolidasse em uma perspectiva não hegemônica, em referência ao paradigma tradicional da clínica. Deste modo, a narrativa pôde potencializar processos terapêuticos, posto que se observou a importância desse instrumento psicológico como uma metodologia pertinente aos conteúdos expressados e enunciados pelos sujeitos no processo de construção da narrativa *Curumim*, durante a realização das oficinas socioafetivas. Diante da possibilidade de construção de enredos narrativos, o adolescente pôde imaginar, criar e negociar significados na elaboração de conteúdos relacionados aos processos de significação do meio, atribuir novas significações às suas vivências, o que pode propiciar transformações na compreensão deste sobre seu meio, e influenciá-lo nos processos de tomada de consciência de si.

Nesse contexto, a finalidade das intervenções psicossociais foi possibilitar a criação de espaços que impulsionassem uma relação de emancipação, principalmente em relação à linguagem, às expressões de seus sofrimentos. Nessa relação psicoterapêutica, o sujeito foi compreendido com um ser ativo, em seus processos de transformação, subjetivação e significação da própria realidade.

til: interfaces com a Psicologia, Pedagogia, Arquitetura e Música. **Projeto de Extensão**. Cuiabá, 2015.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUVEEN, G.; LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Buenos Aires: Ed. Gedisa, 2008. p. 29-39

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

LIMA, Paula Márcia de.; CARVALHO, Carolina Freire de Carvalho de. A Psicoterapia Socio-Histórica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33 (Número Especial), p. 154-163, 2013.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

MOLON, S. I. Cultura – **A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural**. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, Campinas, SP. 2000. Disponível em: < www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc >. Acesso em: 15 Jul. 2015.

MOLON, Susana Inês. **Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem**. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 4, Dec. 2011.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta Aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010b.

Recebido em: 15.01.2016.

Aprovado em: 10.03.2016.

Ruzia Chaouchar dos Santos é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Cuiabá. Graduada em Psicologia pela mesma Universidade, com ênfase curricular em Intervenções em Processos de Saúde e Sofrimento Psíquico. Atualmente é bolsista da CAPES, e integrante do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/UFMT) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação de Mato Grosso (GEPPEMAT/UFMT). E-mail: ruziachaouchar1@gmail.com

Naiana Marinho Gonçalves é Bacharel em Psicologia, pela Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá, com ênfase curricular em Intervenções em Processos de Saúde e Sofrimento Psíquico. No presente momento, atua enquanto Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT), e investiga principalmente temáticas voltadas aos processos de desenvolvimento humano, partindo das discussões concernentes à Teoria das Representações Sociais, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Educação Infantil e Estudos sobre Narrativas. E-mail: [goncalvesnai@gmail.com](mailto:gonalvesnai@gmail.com)

Henrique Araujo Aragusuku é Graduado em Psicologia, pela Universidade Federal de Mato Grosso; possui experiência de atuação na rede pública de saúde mental, a partir de estágio, pelo PET/Redes, no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (2014-2015), e de estágio supervisionado no Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil (2015). Tem experiência de pesquisa nas temáticas: Estado e políticas públicas, movimentos sociais e movimento LGBT, políticas de diversidade sexual e de gênero, psicologia e direitos humanos. E-mail: henriquearagusuku@gmail.com

Daniela Barros da Silva Freire Andrade é Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Curso de Psicologia, Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: freire.d02@gmail.com

Rua cinco, n. 6, Setor Oeste – Morada do Ouro
Cuiabá - Mato Grosso
CEP: 78053-218

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

■ ALEXANDRA COELHO PENA

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO

Nos últimos anos, vem aumentando a presença masculina no trabalho com crianças de zero a cinco anos, implicando a necessidade de discutir as complexidades que emergem dessa realidade. Pesquisas apontam haver estranhamento, por parte de professores, gestores e familiares, quanto à presença de docentes do sexo masculino, nessa etapa da educação básica, que, histórica e culturalmente, tem estreito laço com o feminino, o materno. O estudo parte de um fenômeno, que se apresenta nas estatísticas, nas pesquisas e no cotidiano de creches e pré-escolas, e o investiga na vida dos sujeitos, na interseção do pessoal com o coletivo. Os entrevistados são professores da Educação Infantil, em instituições privadas e/ou públicas, com diferentes tempos de experiência profissional neste segmento. As histórias de vida destacam-se como metodologia privilegiada para a pesquisa, que traz Martin Buber (2003a, 2003b, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2013), Mikhail Bakhtin (1993, 2011, 2012) e Walter Benjamin (1994, 1995) como referências teóricas, entendendo que as entrevistas potencializam a capacidade de narrar. Uma primeira leitura das entrevistas sugere temas relacionados a dois eixos de análise: histórias de infância e de formação, e histórias relacionadas a questões de gênero. **Palavras-chave:** Professores. Educação infantil. Histórias de vida.

ABSTRACT

LIFE STORIES OF MALE TEACHERS IN KINDERGARTEN

The male presence in working with children from zero to five years has increased in recent years, implying the need to discuss the complexities that emerge from this reality. Research indicates there to be strangeness by teachers, managers and relatives for the presence of male teachers in this stage of basic education that culturally, and historically, has close links with the feminine and the maternal. The study is part of a phenomenon that appears in the statistics, in research and in the daily kindergartens and pre-schools and investigates it in the lives of individuals, at the intersection of the personal with the collective. Respondents are kindergarten teachers in private and/or public institutions, with different times of professional

experience in this segment. The Life Stories stand out as privileged methodology for research that brings Martin Buber, Mikhail Bakhtin and Walter Benjamin as theoretical references, understanding that interviews potentiate the ability to narrate. A first reading of the interviews suggests themes related to two axes of analysis: stories of childhood and formation and stories related to gender issues.

Keywords: Male teachers. Kindergarten. Life stories.

RESUMEN

LAS HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS HOMBRES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

La presencia masculina en el trabajo con los niños de cero a cinco años se ha incrementado en los últimos años, lo que implica la necesidad de discutir las complejidades que surgen de esta realidad. Las investigaciones indican que hay extrañeza por los profesores, directivos y familia por la presencia de los profesores varones en esta etapa de la educación básica que culturalmente e históricamente tiene una estrecha relación con lo femenino y maternal. El estudio es parte de un fenómeno que aparece en las estadísticas, en la investigación y en los jardines de infancia y pre-escolares y se adentra en la vida de los individuos, en la intersección de lo personal con lo colectivo. Los encuestados son los maestros de la educación de la primera infancia en instituciones privadas y / o públicas, con diferentes tiempos de experiencia profesional en este segmento. Las historias de vida se destacan como metodología principal para la investigación que trae Martin Buber, Mikhail Bakhtin y Walter Benjamin como referencias teóricas, e con la comprensión de que las entrevistas potencian la capacidad de narrar. Una primera lectura de las entrevistas sugiere temas relacionados con dos ejes de análisis: historias de la infancia y la formación y las historias relacionadas con las cuestiones de género.

Palabras clave: Maestros hombres. Educación infantil. Historias de vida.

Apresentação

O objetivo deste artigo é apresentar alguns achados da pesquisa de pós-doutorado que busca conhecer as histórias de vida de professores do sexo masculino que se dedicam ao trabalho com crianças de zero a cinco anos, com o objetivo de compreender a forma como esses professores se relacionam com as crian-

ças, no cotidiano da Educação Infantil. A pesquisa fundamenta-se teoricamente nas obras de Bakhtin (1993, 2011, 2012), Benjamin (1994, 1995) e Buber (2003a, 2003b, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2013).

Esta investigação é um desdobramento da tese de doutorado “Para explicar o presente

tem que estudar a história do passado”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense (PENA, 2015), defendida em março de 2015, que tomou como objeto de estudo as histórias de vida de dez profissionais – entre professoras, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras e coordenadoras – de três creches comunitárias situadas em um município da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, tendo como objetivo conhecer quem são as profissionais responsáveis pelo atendimento de crianças entre zero e cinco anos de idade, em creches e pré-escolas, e suas histórias.

Os homens professores e a Educação Infantil

De acordo com o Censo Escolar 2011 (INEP, 2012), os professores somam 395.228 em todos os ciclos da Educação Básica, o que corresponde a 19,32% em um universo de mais de 2,045 milhões de profissionais, enquanto as professoras são a esmagadora maioria de mais de 1,65 milhão. A maior disparidade da presença masculina na escola é percebida na Educação Infantil. Somente 2,9% dos docentes que trabalham nessa etapa de ensino são do sexo masculino. Ou seja, somam 11.897 de um total de 408.739 docentes. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, eles são 69.606, o que representa 9,6% do quadro de 724.541 docentes. Nos anos finais, os homens são 222.421, ou 28% de 793.889.

A história da educação brasileira aponta que, ao longo do século XX, acompanhando o processo de industrialização característico da Modernidade, que passa a exigir uma maior escolarização dos indivíduos, cresce a presença de mulheres no exercício da docência, chegando à produção do fenômeno conhecido como a feminização do magistério. Por sua vez, os homens que se dedicavam ao

magistério primário se deslocaram das salas de aulas para os postos superiores, na hierarquia burocrática do campo educacional. Um número significativo desses profissionais trocou a carreira docente por outras ocupações de maior prestígio social (RAMOS, 2011; MORENO, 2013).

Magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente. Os sujeitos que circulam nesse espaço se diversificam e a instituição talvez seja, sob vários aspectos, uma outra instituição. Entre as mudanças que marcam, de forma mais evidente, esse processo de transformação está . (LOURO, 1997, p. 94)

A presença das mulheres no exercício da docência esteve sempre associada às ideias de maternagem e cuidado, como características inerentes ao sexo feminino. Tratava-se de transpor, do âmbito privado para o público, as virtudes femininas na educação das crianças. Como várias pesquisas apontam (CERISARA, 2002; NUNES, 2000), a presença feminina é marcante nas creches, pré-escolas e escolas. De certa forma, a história revela que, se para os homens ser professor era um trabalho, uma profissão, para as mulheres, exercer a função de professora era apenas estender, ao espaço público, o dom e a vocação para cuidar, compreendidos como inerentes ao gênero feminino pois já exercidos no âmbito privado.

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – *das mães*. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. (LOURO, 1997, p. 96)

Tal construção ideológica traz implicações para a construção da identidade profissional

de homens e mulheres no magistério, assim como para a valorização da carreira de professor.

Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero ('senhoras honestas' e 'prudentes' ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas. (LOURO, 1997, p. 95)

Em pesquisa sobre a experiência da formação para a construção da identidade profissional, Castro e Souza (2011) destaca que alguns professores se colocam como portadores de uma missão ou "dom" natural para desenvolver o trabalho com as crianças.

Posição destacada por Arce (2001) que discute o quanto a imagem da mulher como 'naturalmente' educadora, passiva, paciente e amorosa vem sendo reforçada ao longo da história. Estas imagens idealizadas de ser mulher foram cristalizadas historicamente, ganharam o status de 'sagrado' e estão impregnadas na ideia de educadora nata, cujo papel associa-se necessariamente ao ambiente doméstico. (CASTRO E SOUZA, 2011, p. 108)

Arce (2001) traz os estudos de Rousseau (1992), Froebel (2001) e Montessori (1969, 1989), importantes referências para esta etapa educacional, buscando entender como esses mitos foram incorporados à educação das crianças pequenas. Para Rousseau (1992), o papel da mãe foi definido pelo útero, pela amamentação, pela primeira experiência de interação do recém-nascido. A mãe possuía os atributos naturais para a maternidade, para o cuidado e a educação dos bebês.

Seguindo a mesma lógica, Froebel (2001) inaugura a ideia de um ambiente destinado às crianças pequenas fora de casa – o Jardim de Infância – trazendo a figura da Jardineira, profissional que entende as necessidades da criança porque possui um "coração de mãe". O movimento dos jardins de infância iniciados no fim do século XIX, especialmente por Froebel (2001), e que se espalhou pelo mundo como modelo de educação das crianças pequenas, estava entre outros movimentos da época que procuravam encontrar aplicações públicas às virtudes femininas somente presentes na esfera privada (KUHLMANN JR, 1998).

No início do século XX, Montessori (1989) incorpora em suas discussões o mito da maternidade somado aos estudos da Psicologia do desenvolvimento, o que dá um caráter científico ao trabalho com as crianças pequenas. O método montessoriano estabelece que o papel da mulher não é ensinar, mas sim orientar e facilitar a aprendizagem, não sendo necessária uma formação para essa tarefa. A professora deve se concentrar no ambiente e seduzir as crianças para a realização das atividades. Segundo Montessori (1969), as crianças devem trabalhar de forma autônoma, como se a professora não existisse. A "professorinha", como Montessori (1969) a chamava, no cotidiano da Educação Infantil, tinha que ser observadora, calma, humilde, paciente, prática, equilibrada, delicada, ou seja, valorizavam-se as habilidades pessoais em detrimento das profissionais. Esta tensão entre o profissional e o doméstico foi encontrada na pesquisa de Castro e Souza (2011), onde os profissionais das creches apresentam uma caracterização ambígua e pouco definida, oscilando entre o papel doméstico da mulher/mãe e o trabalho de educar.

Muitas foram as lutas e os movimentos sociais em prol de transformações na Educação, nos últimos anos, que resultaram na alteração de leis e no surgimento de novos documentos

legais para a área da infância, como a Constituição brasileira (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 (BRASIL, 2009a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

A Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, pressionando, assim, alguns sistemas municipais de ensino a instaurar processos seletivos de docentes para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, surgindo daí um cargo público até então inexistente, e que atraiu homens para o exercício da profissão. No entanto, o que acontece com frequência diante do estranhamento e da mobilização de preconceitos de gestores de escola e famílias é que esses docentes homens concursados são encaminhados para ações administrativas, para cargos de direção ou de coordenação pedagógica ou, ainda, para as turmas de crianças maiores que, normalmente, demandam menos ações relacionadas aos cuidados com o corpo (RAMOS, 2011). Tal atitude revela uma dificuldade e um despreparo das escolas – reflexo de um aspecto presente na sociedade – para lidar com situações que fogem à norma e que trazem para dentro da instituição escolar realidades que desestabilizam e, por isso, são vistas como perigosas e ameaçadoras.

O ingresso de agentes auxiliares do sexo masculino concursados em creches trouxe à tona, na pesquisa de Castro e Souza, uma questão de gênero:

Um dos homens entrevistados comentou que não pode receber as crianças e dar banho. Por ser homem, assume outras funções como carregar objetos pesados. Outro agente contou que não possui os mesmos impedimentos, realiza todas as atividades com as crianças. Observa-

mos que a chegada dos educadores homens mexe com o conceito de maternagem. É possível ser homem e exercer na creche, um espaço público, funções consideradas femininas? (2011, p. 110)

A presença masculina nas creches e pré-escolas poderia enriquecer o trabalho com as crianças, ressignificando as funções femininas e masculinas junto às crianças pequenas. No entanto, as pesquisas têm revelado “que neste espaço historicamente feminino, pouco espaço é dado aos homens e se mantém a compreensão de que o trabalho com as crianças pequenas deve ser desempenhado exclusivamente por mulheres” (CASTRO e SOUZA, 2011, p. 110).

O trabalho com crianças pareceu representar em sua origem – e talvez essa ideia se perpetue até hoje, de forma nem sempre explícita – um ambiente apropriado para as mulheres, que estariam resguardadas das ameaças e assédios em outros locais de trabalho. Com isso, constata-se a infantilização das professoras:

[...], a designação de ‘menina’ no lugar de professora pareceu revelar uma identidade. Será que, vistas como meninas – nem professoras (termo pelo qual optamos e que conquistamos na LDB), nem tias (que, como outros autores, questionamos por sua desprofissionalização, mas que é constante nas escolas de ensino fundamental) – as professoras da educação infantil são identificadas às próprias crianças com quem trabalham? Que significado tem esse modo de chamar as professoras para a visão que elas têm de si mesmas e de sua autoridade e poder? (KRAMER, 2005a, p. 12)

As professoras que atuam com as crianças parecem ser identificadas menos como adultas, profissionais, professoras, e mais como crianças, menores, meninas, ou ainda, sem capacidade para exercer outras profissões. Mesmo que outras forças sociais e ideológicas atravessem essa discussão, a subjetividade das professoras de Educação Infantil vai sen-

do produzida e marcada ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza (KRAMER, 2005a). Os homens professores de crianças, por sua vez, parecem ser caracterizados como menos viris ou como abusadores em potencial. Portanto, eles também vão tendo suas subjetividades marcadas por uma visão que os enfraquece e desprofissionaliza.

Essa discussão atinge escolas públicas e privadas. Em pesquisa sobre professores homens em creches e pré-escolas, Moreno (2013) revela como sua presença em uma escola privada de classe média mobilizou sentimentos de medo e desconfiança, por parte das famílias, relacionados, especialmente, aos cuidados corporais.

Uma revisão bibliográfica sobre o tema revela as tensões e ambiguidades que acompanham a presença de professores na Educação Infantil, levando às discussões sobre relações de gênero, sexualidade, corpo e cuidado. Aos homens reserva-se a concepção de seres dotados de uma sexualidade que os levaria à possibilidade de abuso sexual, enquanto às mulheres fica associada uma imagem assexuada e infantilizada, semelhante à das crianças.

É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho. (SAYÃO, 2005, p. 16)

A sexualidade não é algo que se possui naturalmente; ela é aprendida, construída ao longo de toda a vida e, por isso, ela não é apenas uma questão pessoal, que deve ser tratada no âmbito privado, mas sim atravessada por questões sociais e políticas. “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2001, p. 11).

Apesar de haver uma predominância de mulheres no magistério, é possível perceber que a presença masculina vai crescendo, conforme aumenta a idade das crianças, o que leva a supor que, quanto menor a criança, mais há a necessidade de cuidados físicos que são, historicamente, identificados como uma função feminina. Quanto mais a criança cresce e vai se tornando “aluno”, menos precisa de cuidados, exigindo mais instrução, papel esse que pode e deve ser desempenhado por homens. Mas seria o cuidado uma especificidade apenas das crianças pequenas? O cuidar e o educar são instâncias separadas no humano?

O cuidado e as relações de gênero na história da educação

É no cuidado que se evidenciam as dimensões mais profundas da diferença tradicional entre homens e mulheres, na sociedade ocidental. A divisão de papéis sociais com base na diferença sexual situa-se num modo mercantil de relação com a vida, voltado para a acumulação de bens materiais: os homens cuidam dos negócios e as mulheres das pessoas (TIRIBA, 2006).

Muito se pode aprender sobre a relação entre cuidar e educar advinda da Educação Infantil, amplamente discutida no espaço acadêmico e no âmbito das políticas públicas. O tema do cuidado é muito caro ao campo da Educação Infantil – apesar de não se restringir a ele –, uma vez que a educação de crianças entre 0 e 5 anos exige cuidados específicos, por sua dependência física em relação aos adultos e, por isso, de acordo com a legislação,¹ educar e cuidar são ações, indissociáveis e complementares, exercidas no cotidiano de creches e pré-escolas, aparecendo nos do-

1 Constituição brasileira (BRASIL, 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 (BRASIL, 2009a).

cumentos e na legislação (BRASIL, 1990; 1998; 2009a; 2009b). Diversas pesquisas (CARVALHO, 1999; MONTENEGRO, 1999; 2001; GUIMARÃES, 2011; RONCARATI, 2012; CAMPOS, 1994; 2002; KRAMER, 1994; 2003a; 2003b; 2005b; 2009; HADDAD, 1997; MACHADO, 2002; ROSEMBERG, 2002; TIRIBA, 2005; VASCONCELLOS, 2005; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), que vêm discutindo, há décadas, a questão do cuidado no contexto da Educação, apontam para práticas cotidianas que segmentam essas duas ações. Enquanto educar é instruir e ensinar, o cuidado se refere às demandas do corpo, como comer, dormir, e a hábitos de higiene.

O cuidado na Educação tem sido marcado por ambiguidades e tensões, uma vez que está associado a algo menor, uma tarefa, muitas vezes repudiada por professores que se recusam a responder por tais ações já que estudaram para atuar na Educação, relegando o cuidado a outros profissionais (auxiliares, monitores, serventes) com menor escolaridade. A sociedade brasileira, marcada por um longo período de escravidão, identifica o cuidado como uma atitude do âmbito doméstico realizada por quem não aprendeu a fazer outra coisa. Ter que exercer essa função na escola é, para muitos professores, ser desvalorizado (NASCIMENTO; FIGUEIREDO; PEDROZA; VARGENS; KRAMER, 2005b). Pelo fato do cuidado ainda ser identificado como uma tarefa do âmbito doméstico, ele também é reconhecido como um afazer feminino. Por mais que se tenha caminhado na direção da equidade entre os gêneros, os cuidados dedicados ao corpo da criança ainda estão associados a um trabalho realizado por mulheres. Nas creches e pré-escolas, as crianças ainda precisam de muitos cuidados relacionados ao corpo, tais como trocar fraldas, colocar para dormir, alimentar, dar banho, aconchegar, dar colo etc. E, muitas vezes, essas funções ainda se encontram separadas do que se entende por educar, assumindo essa última a característica

de instruir. Corpo e mente, razão e emoção, homem e mulher são dicotomizados.

A proposta de integração entre educar e cuidar entra no debate no Brasil, desde a década de 1990, tornando-se o objetivo e a especificidade da Educação Infantil (ROSEMBERG, 1994; CAMPOS, 1994). O binômio *educar e cuidar* foi incorporado pelo discurso oficial aparecendo ora como parte de um único processo (*educar/cuidar*), ora como parte de duas dimensões complementares (*educar e cuidar*). Isso gerou equívocos sobre as especificidades tanto do que é educar quanto cuidar (KRAMER, 2003a). No discurso de muitos professores, *educar* passou a ser considerado como da esfera do ensino, do conteúdo, e *cuidar* como dizendo respeito ao acolhimento do outro em suas necessidades físicas e emocionais (BARBOSA, 2004; 2013). Contudo, educar refere-se ao sujeito como um todo, englobando as dimensões física, intelectual e moral.

A Educação Infantil tem, nas últimas décadas, trabalhado com a ideia de que a especificidade desse nível educacional é a relação intrínseca que existe entre cuidar e educar. Não é possível educar sem cuidar (KRAMER, 2003a). Deixar rastros, estar lá, manifestar-se, opor-se ou concordar, tecer relações de amizade, com emulação mais que competição, com cooperação ou colaboração, e não só independência e autonomia. Nesse sentido, a ação de educar toma seu papel de ensinar e cuidar (KRAMER, 2003a).

De acordo com Tiriba (2005), o cuidado pauta-se pela necessidade do outro, isto é, quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar aberto, disponível para perceber o que o outro precisa.

Buber (2009) chamou este processo de movimento básico dialógico, caracterizado pelo voltar-se-para-o-outro. É ser uma presença. Para perceber a presença do outro, é preciso se libertar da indiferença em relação a ele.

Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior. É preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço, é somente entre pessoas que ele se realiza. (BUBER, 2009, p. 55)

Na Educação Infantil, com frequência, as crianças não são vistas pelos adultos, não são aceitas em sua singularidade. A existência das crianças é admitida apenas como parte da vivência do adulto, que se dobra em si mesmo (BUBER, 2009), tornando o diálogo com a criança uma ilusão, um monólogo disfarçado de diálogo. Para Buber (2009), o movimento básico monológico não é o desviar-se-do-outro, como se poderia supor, mas sim o dobrar-se-em-si-mesmo. E, assim, fica comprometida a possibilidade de transformar o indivíduo em pessoa, uma vez que isso se dá através das experiências austeras e ternas do diálogo.

Cuidar implica responsabilidade e compromisso contínuos, significa dedicar energia e se sacrificar em certa medida; é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem é cuidado (TIRIBA, 2005).

Pensar o lugar do cuidado na Educação Infantil sob a ótica da relação entre adultos e crianças, permeada pelo encontro, a presença e a responsabilidade, pode apontar um caminho onde não haja discriminação de gênero, mas sim onde a capacidade de se vincular ao outro seja o aspecto decisivo para uma educação de qualidade, como apontam os documentos legais.

A discussão sobre o cuidado na educação leva, inevitavelmente, à questão de gênero. No debate sobre qual seria o gênero da escola, Louro aponta que o mais relevante é que a escola é atravessada pelos gêneros: “é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (1997, p. 89).

O processo educativo escolar, que se instaura com os tempos modernos, tem na figura do mestre – no masculino – a representação dos valores, da disciplina e da sabedoria, a serem transmitidos aos alunos. Essa característica também se dá no Brasil, com a presença dos jesuítas, marcando, nesse caso, a instituição escolar como o local de formação do católico exemplar. No entanto, as transformações sociais ocorridas na segunda metade do século XIX no país, tal como a urbanização e a presença de imigrantes, levaram a um novo estatuto da escola, tornando o magistério uma atividade permitida e indicada para as mulheres. O processo de feminização do magistério precisa pegar emprestados os atributos tradicionalmente associados às mulheres, como a sensibilidade, o amor e o cuidado. A representação do magistério transforma-se e passa a ser definida pelas imagens de doação e entrega das professoras, consideradas mães espirituais (LOURO, 1997). Isso ocorre à medida que as novas teorias psicológicas e pedagógicas passam a considerar o afeto como fundamental, e o amor se torna parte do “ambiente facilitador” da aprendizagem.

O trabalho fora do lar, para elas, tem de ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades. Assim, as mulheres que vão se dedicar ao magistério serão, a princípio, principalmente as solteiras, as órfãs e as viúvas. (LOURO, 1997, p. 104)

Mulheres solteiras, órfãs e viúvas, estão associadas à imagem de pessoas desprovidas de sexualidade. Por isso, não eram bem-vistas as professoras casadas – que tinham um companheiro e filhos – e remetiam à ideia de uma sexualidade ativa. Essas representações dominantes ajudaram a construir uma imagem do professor ligada ao conhecimento e à autoridade e da professora mais vinculada ao cuidado e ao apoio maternal.

Histórias de vida e narrativa

Ouvir as narrativas e as lembranças é conhecer a visão de mundo do sujeito, que é sempre constituída pela história e pela memória. Tal perspectiva aponta para outra concepção de formação, que valoriza a subjetividade e compreende que as práticas docentes se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais, e não só no momento em que os professores entram em contato com as teorias pedagógicas, nos centros de formação.

Benjamin (1994), já no início do século XX, alertava para a extinção da arte de narrar causada pelo empobrecimento da experiência em função da industrialização, das forças produtivas e do progresso. Com a modernidade, a informação ganha grande destaque e o homem da sociedade de consumo perde sua capacidade de narrar. Tudo passa a ser relativo, cada indivíduo tem sua própria opinião e precisa cada vez menos dos conselhos dos outros. É como a analogia feita por Benjamin (1994) a partir da transformação na arquitetura das grandes cidades, marcada pela substituição da madeira pelo vidro – substância lisa, homogênea, que não permite o choque, o registro das marcas que a passagem do tempo denota. A relação entre as pessoas a partir da modernidade também não propicia o choque, os vestígios do encontro, do confronto; tende a se tornar marcada por um “excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação” (BOSI, 1983, p. 45).

A compreensão de que os professores vão se formando em contextos e tempos diversos fundamenta a necessidade de criar um espaço de diálogo com esses profissionais, para que através da linguagem seja possível recriar o elo que se perde quando os homens são transformados em meros reprodutores e consumidores, reassumindo o lugar de autores da

própria vida. Ao narrar, as pessoas deslocam-se do lugar da vivência, das comunicações instantâneas e recuperam a capacidade de contar experiências. Dessa forma, a narrativa se associa com a memória, com a oportunidade de deixar marcas.

As histórias de vida trazem a possibilidade de ouvir a voz do professor, que assume o lugar de narrador e “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Elas caracterizam o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, na tentativa de reconstruir os acontecimentos vivenciados e de transmitir a experiência adquirida. Esta metodologia se caracteriza por uma mínima interferência do pesquisador, cuja aplicação demanda muito tempo e quem decide o que relatar é o narrador.

Conhecer as histórias de vida desses sujeitos – professores da Educação Infantil – que convivem com as crianças em creches e pré-escolas é poder reconhecer as marcas deixadas por eles que, justamente por se constituírem, social e ideologicamente, por dispositivos, muitas vezes tão distintos dos das mulheres, podem contribuir sensivelmente para a superação de estereótipos, preconceitos e outras questões na relação com as crianças. Talvez seja a possibilidade de viver o cotidiano sem definir o que é de homem e o que é de mulher, mas, centrados no que é uma relação de inteireza, como propõe Buber (2003a), o que é do ser humano.

Deixando rastros: os sujeitos da pesquisa e suas histórias de vida

Até o presente momento do estudo, foram entrevistados dois professores. O primeiro, Luís,² atualmente diretor de uma escola pública de Educação Infantil em um município da Região

² Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios.

Metropolitana do Rio de Janeiro, e o segundo entrevistado, Tales, professor da Educação Infantil em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro.

Luís sempre quis ser professor e viu, no Curso Normal, a possibilidade de iniciar sua trajetória na docência. Graduou-se no curso de Letras e passou em concurso para professor do Ensino Fundamental, no município em que reside, atuando como professor do terceiro ano, por dois anos, até ser convidado a assumir a função de coordenador de turno. Segundo Luís, é muito comum os homens irem se retirando do trabalho cotidiano com as crianças pequenas e passarem a exercer cargos de coordenação, supervisão ou direção. Dessa época, lembra-se de ser o único homem na escola, de duas crianças que foram trocadas de turno, a pedido de suas mães, e de ser o único profissional que realizava atividades com tais crianças no pátio da escola. A partir dessa experiência, sentiu a necessidade de estudar pedagogia e fez o curso à distância do CEDERJ. Passou em outro concurso do município, assumindo uma segunda matrícula e foi convidado por uma amiga diretora para assumir a coordenação pedagógica de uma escola de educação infantil da rede. Luís conta que nunca teve nenhum tipo de conflito com os pais, pelo fato de ser homem, mas suspeita que se as crianças fossem menores – a escola atende crianças de quatro e cinco anos – e exigissem um maior contato corporal, talvez pudesse haver algum tipo de preconceito. Luís concluiu um mestrado em educação na UNIRIO e cursa uma faculdade de Direito.

Tales é professor de Educação Infantil há quatro anos e nunca tinha pensado em trabalhar nesse segmento sobre o qual afirma que tinha preconceito; queria ser professor de História no Ensino Médio. Passou no concurso e se viu diante de uma turma de 23 crianças e cheio de determinações políticas e pedagógicas. No início do trabalho, seu desafio era como ser fir-

me sem gritar. Após dois anos de dupla regência na mesma escola, Tales considera que consegue, agora, fazer um bom trabalho, o que, segundo ele, se baseia no respeito, que é uma combinação de atenção verdadeira, afetividade e firmeza. Ele se recorda de uma família que mudou a criança de turma, quando soube que ele seria o professor e prefere não dar atenção ao ocorrido, mostrando-se chateado com essa situação. Tales assume o desafio de dialogar com as crianças que vão sendo estigmatizadas pela escola e para as quais, muitas vezes, só restam reações de raiva e deboche. Por ter sido umas dessas crianças na infância, sente facilidade em se identificar com elas e de abrir outros caminhos de expressão para elas.

Considerações Finais

A pesquisa de pós-doutorado – que dá origem ao presente artigo – busca conhecer as histórias de vida de professores do sexo masculino que se dedicam ao trabalho com crianças de zero a cinco anos e está, neste momento, em trabalho de campo, escutando os professores.

A questão do cuidado já se mostra relevante nos relatos dos professores. Enquanto o cuidado parece ser aprendido pela maioria das mulheres desde a infância – nas brincadeiras e nas tarefas domésticas –, os homens que trabalham na Educação Infantil adquirem os conhecimentos sobre como cuidar de crianças nas creches e pré-escolas e, portanto, esse aprendizado vem acompanhado de um caráter profissional.

Outro aspecto que se repete nas entrevistas é a necessidade que os homens professores têm de se mostrar muito competentes nessa atividade, uma vez que, historicamente, a educação das crianças pequenas sempre foi exclusividade do gênero feminino. Fato semelhante ao das mulheres que atuam nas grandes corporações e empresas, espaço predominantemente masculino.

Além dos fatores destacados acima, é possível afirmar que uma primeira leitura das entrevistas sugere temas relacionados a dois

eixos de análise: histórias de infância e de formação e histórias relacionadas a questões de gênero.

Referências

- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulotirar, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. **“Vem, agora eu te espero”. Institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo**. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a Educação Infantil**. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas, v. 2).
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papius, 1996.
- BRASIL. Lei federal n. 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: [s.n.], 1990.
- BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
- BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009a.
- BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: MEC/SEB; Unesco, 2009b.
- BRASIL/MEC/CNE/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, julho 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009.
- BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos**. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003b.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2003a.
- BUBER, Martin. **Histórias do Rabi**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BUBER, Martin. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico**. São Paulo: É Realizações Editora, 2011a.
- BUBER, Martin. **Qué es el hombre?** México: FCE, 2011b.
- BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pes-**

quisa, São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 14/05/2012.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-26.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 32-42.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTRO e SOUZA, Marina Pereira. **O PROINFANTIL no Município do Rio de Janeiro: de Agentes Auxiliares de Creche a Professores?** 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação..., Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CERISARA, Ana. Beatriz. **Professores de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

FROEBEL, F. A. **A educação do homem**. Passo Fundo/RS: UPF editora, 2001.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

HADDAD, Lenira. **Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. 1997. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992. p. 31-61.

INEP. Censo Escolar 2012. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 17/07/2015

KRAMER, Sonia. (Org.) **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005b.

KRAMER, Sonia. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? **28ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu/MG, 2005a.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Retratos de um desafio**. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 51-81.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas; uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria. Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 57-76.

KUHLMANN JR, Moysés. Pedagogia e rotinas no “Jardim de Infância”. In: KUHLMANN JR, Moysés. (Org. O livro é dele. Melhor colocar o nome do livro direto.). **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 111-179.

LÉLIS, Isabel; MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; NASCIMENTO, Maria das Graças Arruda. O recurso às histórias de vida para o estudo das trajetórias educacionais. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Orgs.). **Metodologias e téc-**

nicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2010. p. 91-108.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (Orgs.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

MACHADO, Maria. Lúcia. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MONTENEGRO, Teresa. **A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil.** 1999. 256 f Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia..., Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

MONTENEGRO, Teresa. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: EDUC, 2001.

MONTESSORI, M. **A criança.** São Paulo: Círculo do livro, 1989.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica.** São Paulo: Flamboyant, 1969.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **“Essa turma precisa de uma figura masculina!”: Diálogos e práticas afetivas da docência masculina na Educação Infantil.** 2013. 52 f. Monografia. Curso de Especialização em Educação Infantil, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NASCIMENTO, Anelise; FIGUEIREDO, Fabiana; PEDROZA, Giovannina; VARGENS, Paula; KRAMER, Sonia. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005b. p. 55-65.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Ed., 1992.

NUNES, Deise Gonçalves. **Da roda à creche – proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos.** 2000. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Edu-

cação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PENA, Alexandra Coelho. **“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”:** narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PENA, Alexandra Coelho. Narrativas de profissionais de creches comunitárias da Baixada Fluminense. **Anais...** VI Congresso Internacional de Práticas (Auto)Biográficas. Rio de Janeiro, Blograph 2014. p. 1-14.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von. (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte.** 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RONCARATI, Mariana. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche:** a coautoria da criança na construção da prática educativa. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFERÊNCIA NACIONAL PARA TODOS, 1., Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 154-156.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e tra-**

balho docente na educação infantil: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER,

Sonia. (Org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p. 66-86.

TIRIBA, Léa. **Infância, escola e natureza. 2006. 249 f.** Tese (Doutorado em Educação) – Departamento, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VASCONCELLOS, Vera. Ramos. (Org.) **Educação infânci-** história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Recebido em: 15.01.2016

Aprovado em: 01.03.2016

Alexandra Coelho Pena é Graduada em Psicologia pela Universidade Santa Úrsula, Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio, Mestre pelo Instituto de Psicologia da UFRJ e Doutora em Educação pela PUC-Rio. Integrante do grupo de pesquisa INFOC (Infância, Formação e Cultura) desde 2011. Professora do Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas da PUC-Rio. Bolsista de Pós-Doutorado no Departamento de Educação da PUC-Rio. Experiência nas áreas de Psicologia Escolar, Educação Infantil e Formação de professores. E-mail: alexandracpena@yahoo.com.br

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – Prédio Cardeal Leme – sala 1056, Rio de Janeiro. CEP: 22451090

ENSAIOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



A PESQUISA BIOGRÁFICA OU A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE UM SABER DO SINGULAR

■ CHRISTINE DELORY-MOMBERGER

Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité

Tradução do Francês por Eliane das Neves Moura

Departamento de Letras/UFMT – Doutoranda PPGE/UFMT

RESUMO

O artigo buscará revisitar os fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa biográfica em Educação a partir de duas questões: *Qual o saber que a pesquisa biográfica busca ? Como a pesquisa biográfica constrói este saber?* A primeira questão permitirá reafirmar a especificidade e a centralidade do *fato biográfico* nos processos de individuação e de socialização e interrogar o campo de conhecimento aberto à pesquisa biográfica, descrevendo operações e noções centrais (atividade biográfica, biografização, biograficidade). A segunda questão levará à exploração dos modos de construção de um *saber do biográfico* que não pode ser, de uma parte, senão que um saber do *singular* encontrando sua fonte em particular nas narrações individuais, e que não pode se construir, de outra parte, senão na base de uma pesquisa colaborativa na qual estão engajados pesquisadores e pessoas *sobre/com* as quais eles “pesquisam”. Os elementos de resposta trazidos para este duplo questionamento serão enfim mobilizados para tentar esclarecer a compreensão e uso dos termos *pesquisa biográfica/pesquisa biográfica em educação* para designar nossa corrente de pesquisa.

Palavras-chave: Fato biográfico. Narrativa biográfica. Pesquisa colaborativa. Construção partilhada do saber. Educação

RÉSUMÉ

LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE OU LA CONSTRUCTION PARTAGÉE D’UN SAVOIR DU SINGULIER

L'article s'attachera à revisiter les fondements épistémologiques et méthodologiques de la recherche biographique en éducation à partir de deux questions: *À quel savoir prétend la recherche biographique ? Comment la recherche biographique construit-elle ce savoir ?* La première question permettra de réaffirmer la spécificité et la centralité du *fait biographique* dans les processus d'individuation et de socialisation et d'interroger le champ de connaissance ainsi ouvert à la re-

cherche biographique, en décrivant les opérations et les notions centrales (activité biographique, biographisation, biographicité). La deuxième question conduira à explorer les modes de construction d'un *savoir du biographique* qui ne peut être, d'une part, qu'un savoir du *singulier* trouvant sa source en particulier dans les narrations individuelles, et qui ne peut s'édifier, d'autre part, que sur la base d'une recherche collaborative dans laquelle sont engagés ensemble les chercheurs et les personnes *sur/avec* lesquelles ils « recherchent ». Les éléments de réponse apportés à ce double questionnement seront enfin mobilisés pour tenter d'éclairer la compréhension et l'usage des termes *recherche biographique / recherche biographique en éducation* pour désigner notre courant de recherche.

Mots-clés: Fait biographique. Récit biographique. Recherche collaborative. Construction partagée du savoir. Éducation

ABSTRACT

THE BIOGRAPHY RESEARCH OR THE JOINT DEVELOPMENT OF SINGULAR KNOWLEDGE

This article aims to discuss the epistemic and methodological bases of Biography research in education, throughout two main questions: *Which is the knowledge Biography research aims towards?* and: *How does it develop this knowledge?* By describing the operations and key concepts (biographical activity, biographicity, biographization) - the first question will allow us to re-affirm the specificity and the key role of the biography fact within the individuation and socialization processes and to question the knowledge field which thus opens up for the Biography research. The second one, will allow us to explore the way *biography knowledge* is being developed; a knowledge which can – on one hand – only be singular, emerging especially from individual narratives and – on the other – only be developed on the bases of collaborative research, equally involving researchers and the people they work *on/ with*. The answer premises to these questions will finally be mobilized in the attempt to clarify the understanding and use of the terms *Biography research* and *Biography research in education* for referring to our research field.

Keywords: Biography fact. Biography narrative. Collaborative research. Joint development of knowledge. Education.

RESUMEN

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA O LA CONSTRUCCIÓN DE UN SABER DEL SINGULAR

El artículo pretende revisar los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación biográfica en Educación a partir de

dos perguntas ¿Cuál es el saber que la investigación biográfica busca? ¿Cómo la investigación biográfica construye este saber? La primera cuestión permitirá reafirmar la especificidad y la centralidad del hecho biográfico en los procesos de individuación y de socialización e interrogar el campo de conocimiento abierto para la investigación biográfica, describiendo operaciones y nociones centrales (actividad biográfica, biografización, biograficidad). La segunda cuestión llevará a la exploración de los modos de construcción de un saber del biográfico que no puede ser, de una parte, sino un saber del singular, encontrando su fuente en particular en las narraciones individuales, y que no se puede construir, por el contrario, sino sobre la base de una investigación colaborativa en la cual están comprometidos investigadores y personas sobre/con las cuales ellos “investigan”. Los elementos de respuesta traídos a este doble cuestionamiento serán en fin movilizados para tratar de aclarar la comprensión y uso de los términos investigación biográfica/ investigación biográfica en educación, para designar nuestra corriente de investigación.

Palabras clave: Hecho biográfico. Narrativa biográfica. Investigación colaborativa, Construcción compartida de saber. Educación.

Quando se trata de “ciência humana”, sabe-se apenas com os outros.

(Franco Ferrarotti, 2013b)

Mais uma vez, coloco no centro das nossas discussões e de nossas trocas as questões de epistemologia e de metodologia. É que nós não terminamos ainda de questionar o que fundamenta o projeto e o processo da pesquisa biográfica, de identificar sua especificidade e, portanto, sua autonomia em relação a outras correntes das ciências humanas e sociais. E não se trata tanto de “distinguir” mas de melhor apreender o que é constitutivo da nossa corrente de pesquisa, de melhor representar, para nós mesmos, nossos objetos de conhecimento, as noções que utilizamos, os procedimentos que implementamos.

Proponho-me mais uma vez a retomar essas questões de epistemologia e de método, e a “recolocá-las no canteiro de obras” como dizemos em francês, a partir de duas questões

cuja simplicidade de formulação não ocultará seu caráter denso: *A qual saber aspira a pesquisa biográfica?* E: *Como a pesquisa biográfica constrói esse saber?*

Digamos também, desde esta introdução, que talvez os elementos de resposta que daremos a essas questões nos levarão a suscitar certa imprecisão no uso e na articulação que fazemos entre *pesquisa biográfica* e *pesquisa biográfica em educação*.

A qual saber aspira a pesquisa biográfica?

Engajar-se na resposta dessa primeira pergunta significa recolocar fundamentalmente o problema do projeto epistemológico da pesquisa biográfica e reafirmar, no cerne deste projeto

– para dizê-lo desde já e de modo muito sintético – a especificidade e a centralidade *do fato biográfico*. Não teremos dificuldade em entender que o *campo de conhecimento* da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social. Convenhamos, contudo, que a pesquisa biográfica partilha esse campo de investigação com outras correntes de pesquisa como as das sociologias do indivíduo ou da psicologia social, especialmente nas suas versões *clínicas*. Para dar apenas um exemplo, quem dentre nós poderia “assinar”, sob a denominação de pesquisa biográfica, esta definição dada por Florence Giust-Desprairies da psicologia social clínica: “A psicologia social clínica é uma análise dos processos psíquico e sociais, subjetivos e coletivos, pelos quais *o sujeito em situação social dá sentido a sua experiência*” (GIUST - DESPRAIRIES, 2004, p. 60, grifo nosso)?¹ Dentro deste campo do conhecimento compartilhado, devemos, portanto, reiterar que a entrada específica da pesquisa biográfica, seu foco e o saber que ela procura diz respeito ao *biográfico* enquanto dimensão constitutiva da gênese e do tornar-se socioindividual.

Como declinar esse *saber biográfico*? Quais processos singulares constituem o objeto? De que noções centrais permitem dar conta? Mas também quais são as finalidades que preve- mos para a pesquisa biográfica, entre *conhecimento, ética e política*? São todas essas questões – que em si mesmas não são novas – que nos cabe agora responder de forma mais dire-

1 Especialmente quando ela continua: Por essa abordagem, procuro situar a interioridade do sujeito em um contexto, temporalizado e atualizado, de maneira a localizar quais encaminhamentos significativos se formaram e continuam a se construir e, a partir de quais solicitações externas ao sujeito para que este teça a trama renovada de sua relação com ele próprio, aos outros e ao mundo. » (GIUST-DESPRAIRIES, 2004, p. 60)

cionada com o propósito de elucidação e de aprofundamento.

Reconhecer o fato biográfico

A pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes de pesquisa por ela introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a *temporalidade biográfica* em sua abordagem dos processos de construção individual. O ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência. A *temporalidade biográfica* é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem. Essa temporalidade biográfica tem sua gramática ou sua sintaxe fundamentada na *sequência narrativa matricial* que representa a trama da *vida* entre o *nascimento* e a *morte*. A pesquisa biográfica faz assim reflexão da inscrição do agir e do pensar humanos em figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma *razão narrativa*². De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma *história*: história de um instante, história de uma hora, de um dia, história de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega ao fim, em uma sucessão, uma acumulação, uma sobreposição indefinida de episódios e de peripécias, de provações e de experiências. A dimensão biográfica deve assim ser entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida.

Tal é a realidade que nós poderíamos dizer antropológica do *fato biográfico*. Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente nem com sua vivência e nem com o desenrolar de sua vida; essa relação é

2 “O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa.” (RICOEUR, 1983, p. 17).

mediada pela linguagem e por suas formas simbólicas. Recordaremos a célebre formulação do filósofo alemão Wilhelm Schapp (1992): “*Die Geschichte steht für den Mann* [A história substitui o homem]”. “A escrita da vida” à qual remete a etimologia da palavra *biografia* deve ser aqui entendida como uma atitude primeira e específica da vivência humana: antes de qualquer tradução ou expressão de sua existência nas formas verbalizadas, orais ou escritas, os homens configuram mentalmente sua vida na sintaxe da narrativa. A percepção e a inteligência da sua vivência passam por mediações que emprestam uma figura narrativa aos eventos e às situações de sua existência.⁴

Reconhecendo a dimensão constitutiva do *fato biográfico* no desenvolvimento humano, o saber pretendido pela pesquisa biográfica é o de explorar o espaço e a função do *biográfico* nos processos complementares de individuação e de socialização, para questionar suas múltiplas dimensões – antropológica, semiótica, cognitiva, psíquica, social –, a fim de ajudar a melhor compreender as relações de produção e construção recíproca dos indivíduos e das sociedades. A categoria biográfica realmente dá acesso *ao trabalho de gênese sócio-individual* pela qual os indivíduos perlaboram o mundo social e histórico e não cessam de produzi-lo ao produzirem-se a si mesmos.

Descrever a atividade biográfica

É este trabalho de perlaboração e de gênese

3 « *Die Geschichte steht für den Mann* »: « A história substitui o homem » segundo a tradução de J. Greisch, ou « a história responde pelo homem » segundo a de P. Ricoeur (1983, p. 114).

4 São essas mediações que Paul Ricoeur descreveu como resultantes da « estrutura pré-narrativa da experiência temporal »: « Não há experiência humana, observa, que já não seja mediatizada por sistemas simbólicos e, entre eles, por narrativas, [...] Não temos acesso aos dramas temporais da existência fora das histórias contadas a seu respeito por outros ou por nós mesmos.» (RICOEUR, 1983, p. 113.)

se que devemos agora precisar, ressitando e descrevendo a atividade biográfica. Precisamos, para isso, retornar às condições nas quais ocorreram as experiências que vivemos (*Erlebnis*) e a forma pela qual nós as construímos como “experiência” (*Erfahrung*). Falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em “experiência”

As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos. De acordo com seus pertencimentos, sua idade, suas categorias sócio-profissionais, suas atividades sociais, os indivíduos atravessam sucessivamente, e algumas vezes simultaneamente, um grande número de espaços sociais e de campos institucionais: família, escola e instituições de formação, mercado de trabalho, profissão e empresa, instituições sociais e culturais, associações e redes de sociabilidade etc. Ora, esses dados sociais “objetivos” não são percebidos como tais na experiência individual e singular que têm deles. Se prestarmos atenção à forma como os indivíduos vivem e experimentam a “realidade social”, o que constatamos? O modo de presença do indivíduo *no mundo social* resulta de uma experiência no tempo: o indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e de acontecimentos. Para o indivíduo, o mundo social se constitui à medida de suas experiências como uma ordem racional de ações (SCHÜTZ, 1981). Os saberes sociais são organizados na consciência individual como scripts de ação e de “planos de vida”. Em particular, os mundos sociais dos quais ele participa são apreendidos por ele sob a forma de programas

biográficos ou ainda de “*biografias típicas*” das quais são portadores. Cada espaço social (a família, a escola, a empresa etc.) especifica assim estruturas de ação e perfis biográficos que fazem parte dos saberes transmitidos e são atualizados e experimentados na experiência cotidiana.

Quais são os efeitos dessa “temporalização biográfica” do espaço social? Ela provoca uma transformação na percepção e na construção do mundo social, organizado não mais segundo regras abstratas e formais, mas segundo o ponto de vista e a temporalidade daquele que o atravessa. Portanto, as realidades sociais não existem para o indivíduo como elas podem existir para o sociólogo: elas tomam para ele o aspecto de experiência que ele relaciona consigo mesmo. Na consciência individual, os fatos sociais que determinam as situações, as interações, as trajetórias, tudo o que faz com que a vida de um indivíduo seja atravessada completamente pelo social resulta da lógica das experiências acumuladas e da *forma própria* que essas experiências imprimem ao sentimento de si próprio e de sua existência.

O indivíduo só pode apreender o social de outra forma, de maneira autorreferencial, em relação com a sua história e suas experiências, nas formas de seu “mundo-de-vida”, para retomar o conceito desenvolvido por Alfred Schütz (1981), ou ainda, de acordo com a bela expressão dos sociólogos alemães Peter Alheit e Bettina Dausien, construindo “o mundo interior do mundo exterior” (2000, p. 276). O que faz surgir essa lógica de subjetivação e de apropriação biográfica é a dimensão socializadora da atividade biográfica, o papel que ela desempenha na forma como os indivíduos *compreendem* a si mesmos e *se estruturam* numa relação de coelaboração de si e do mundo social. A atividade biográfica realiza assim uma dupla e complementar operação de subjetivação do mundo histórico e social e da socialização da

experiência individual: ela é ao mesmo tempo e inseparavelmente aquilo por que os indivíduos se constroem como *seres singulares* e é por isso que se produzem como *seres sociais*.

Na sua dimensão sociohistórica, a atividade biográfica pode ser descrita como um conjunto de operações mentais, verbais, comportamentais, pelas quais os indivíduos se inscrevem subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que lhes antecedem e os ambientam, apropriando-se das sequências, dos programas e dos padrões biográficos formalizados (currículo escolar, currículo profissional, mas também *scripts* de ação e cenários) dos mundos sociais dos quais eles participam. Consequentemente, ela surge como um processo essencial de constituição do indivíduo em sociedade. A categoria biográfica poderia ser definida como uma *categoria da experiência* que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sociohistórica, integrar, estruturar, interpretar situações e os acontecimentos da sua vivência. Segundo as épocas e as formas societárias, as manifestações da atividade biográfica e a intensidade do *trabalho* que lhe corresponde variam em função do recurso diferenciado que as sociedades fazem à reflexividade individual e a esse campo privilegiado de reflexividade que constitui a construção biográfica.

Analisar o processo de biografização

A pesquisa biográfica analisa os processos conjuntos de individuação e de socialização que são constitutivos da construção e do desenvolvimento sócio-individual como formas de apropriação e de configuração biográfica. É para caracterizar este processo de apropriação/configuração pelo qual o indivíduo produz, para ele como para os outros, as manifestações, o sentido e a forma de sua existência que

a pesquisa biográfica recorre ao neologismo *biografização*. Estamos constantemente relatando a nós mesmos as situações nas quais estamos envolvidos e fazemos dessas situações *nossa* experiência; cada momento, cada espaço em que vivemos, nós os transformamos no momento e no lugar de uma história singular que é a *nossa* história: na realidade, estamos constantemente nos *biografando*, isto é, inscrevendo nossa experiência nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações de acordo com uma lógica de *configuração narrativa*.

Denominaremos *biografização* o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma *forma própria* na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros. Esta tomada de forma tem uma dimensão reflexiva e autorreferencial no sentido em que ela consiste em relatar as situações, os acontecimentos dentro de um si mesmo. Neste sentido, a *biografização* surge como uma *hermenêutica prática*, um quadro de estruturação e de significação da experiência exercendo-se de forma constante na relação do homem com a sua vida e com seu ambiente social e histórico.

Quais são as formas que toma esta metabolização da experiência? Se a fala de si, na forma particular da *narrativa de vida*, oral ou escrita, é uma modalidade privilegiada dessas operações de biografização – aquela que corresponde mais visivelmente a esse processo da *escrita de si* e lhe constitui a forma mais elaborada –, é necessário acrescentar-lhe muitas outras formas mentais e comportamentais, a começar pela aparência física que exibimos de nós mesmos (cuidados corporais, roupas, ornamentos), nossas maneiras de ser pública e privada, o modo como falamos, nossas formas de “morar”, nossos modos de sociabilidade e de relacionamento etc.

Todas essas *manifestações de si*, implícitas ou explícitas, conscientes ou inconscientes, participam do sentimento unitário e integrado que temos de nós mesmos (*ipséité*) em relação com a *uniformidade* de nossa existência através do tempo, e contribuem para forjar o que Ricoeur chama de nossa “identidade narrativa”⁵, ou seja, esta imagem que construímos de nós mesmos pela mediação narrativa, incorporada em um *estilo*, uma *maneira de ser*, um *modo de aparência*.

Essas operações de biografização se inscrevem em um processo constante e cumulativo de estruturação e de interpretação da experiência, das quais podemos encontrar um modelo de descrição nos fenomenólogos alemães Alfred Schütz e Thomas Luckmann (1979-1984). De acordo com esse modelo, os indivíduos constituem no decorrer das situações e dos eventos que eles vivem (*erleben*) uma “reserva de conhecimentos disponíveis” que eles utilizam como sistema de interpretação de suas experiências passadas e presentes e que determina igualmente a maneira pela qual eles antecipam e constroem as experiências futuras. É essa dimensão de “processo contínuo” da experiência entre passado, presente e futuro que John Dewey tinha revelado e descrito (1938) e que lhe tinha feito dizer que “a experiência é a própria vida”.

Estes “saberes da experiência” ou “recursos biográficos” são armazenados na reserva de conhecimentos disponíveis sob a forma de *estruturas de ação generalizadas* que formalizam conforme uma lógica biográfica as experiências anteriores e pressupõem as experiências futuras, (ALHEIT, HOERNING, 1989). É

5 « A pessoa, entendida como personagem de sua narrativa, não é uma entidade distinta de suas « experiências ». Bem ao contrário: ela partilha o regime da identidade dinâmica própria à história contada. A narrativa constrói a identidade do personagem que chamamos sua identidade narrativa, construindo a da história contada. É a identidade da história que faz a identidade do personagem» (RICOEUR, 1990, p. 175)

então a partir desses saberes *tipizados* e da estrutura de conhecimento que eles compõem que somos capazes de categorizar e integrar (ou não) o que percebemos e o que nos acontece, para acolher e reconhecer a experiência como “familiar”, “idêntica”, “análoga”, “nova”, “estrangeira” etc. O sociólogo alemão Peter Alheit (2009, p. 79) desenvolveu a noção de *biograficidade* para explicar essa capacidade de integrar novas experiências àquelas que já tivemos. Nós compartilhamos com os outros – e às vezes com muitos outros – situações que nós poderíamos externamente definir como similares ou idênticas. Mas, para cada um de nós, cada situação e cada experiência é singular, cada um de nós tem o seu modo particular de vivê-la, de lhe dar sua forma e sua significação. Essa singularidade só pode ser compreendida por meio da lógica interna, *biográfica*, de nossas experiências anteriores e como elas configuram nossa apreensão do presente e do futuro.

A *biograficidade* é, assim, o código pessoal segundo o qual “lemos” e “falamos” as novas experiências, das quais nós nos “apropriamos” (*aneignen*). Todas as experiências não exibem a mesma *biograficidade*. Algumas são facilmente integradas e entram sem resistência em nosso *capital experiencial ou biográfico*, porque elas reproduzem experiências anteriores e que podemos *re-conhecê-las*. Outras experiências exigem um trabalho de ajustamento, de interpretação, porque elas não correspondem exatamente aos esquemas de construção que as experiências passadas nos permitiram capturar. Enfim, no cotidiano da existência, muitas situações que vivemos não incitam nossa consciência ativa porque elas correspondem aos *scripts* repetitivos dos meios sociais e culturais. Mas, independentemente do grau de consciência ou de automaticidade ao qual responde o processo de biografização da experiência, este está, no entanto, sempre presen-

te, garantindo a integração da experiência que acontece na temporalidade e a historicidade própria da existência singular.

Tal é, pois, o campo de saber da pesquisa biográfica articulado em torno *do fato biográfico* considerado em si mesmo e explorado por meio *da atividade biográfica* e dos *processos de biografização*. Um tal campo pode ser apreendido sob vários ângulos: ele pode convocar um olhar antropológico, suscitar abordagens sócio-históricas, ser abordado sob o ponto de vista da literatura e das escritas de si, fomentar estudos linguísticos e discursivos; e pode também – e este é o ponto de vista ao qual nos atemos essencialmente aqui – contribuir para esclarecer as dinâmicas multirreferenciais da constituição individual em todas as suas dimensão *psíquica e social, psíquica e simbólica, política e educativa*.

Como a pesquisa biográfica constrói seu saber? Uma “ciência” do singular?

Se tal é o saber específico ao qual tende a pesquisa biográfica, como ela o alcança, em que a constituição deste saber requer modos de pesquisa específicos? O investigador em pesquisa biográfica só pode acessar “um saber biográfico” pelas entradas que lhe dão os sujeitos no processo de biografização aos quais eles se dedicam. Estes, como já dissemos, podem assumir uma pluralidade de manifestações – mentais, comportamentais, gestuais –, mas a mediação privilegiada para acessar as modalidades singulares segundo as quais o sujeito *biografa/biografiza* suas experiências é, sem contestação, a atividade languageira, a fala que o sujeito tem sobre si mesmo. Dentre todas as formas do discurso (descritivo, explicativo, argumentativo, avaliativo etc.), um lugar particular é reconhecido ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, pe-

las suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da experiência e do agir humano.

Expusemos em outras obras (DELORY-MOMBERGER, 2014) o problema epistemológico e metodológico que colocado o recurso à narrativa, na dificuldade de apreender o que está em jogo entre “o ato de viver”, “o ato de contar” e o *texto* que é o produto da atividade narrativa. Na e pela narrativa, o sujeito executa um *trabalho* de configuração e *interpretação* – de dar forma e sentido – da experiência vivida. A trama narrativa tem então uma dimensão *performativa*⁶: ela age, ela produz a ação, e a ação que ela produz interfere no *texto* enquanto forma, mas também interfere no agir humano a que se refere no texto. As duas dimensões da *formatação* textual e de *configuração da ação* são consubstanciais. A narrativa não é então apenas o produto de um “ato de narrar”, ela tem também um poder de *efetivação* sobre o que ele narra. É o que fundamenta o interesse principal da pesquisa biográfica para a narrativa, uma vez que esta, pelas operações de configuração e de metabolização que implementa, é um poderoso “ator” de biografização.

Lembramos também que, se a questão metodológica é inerente à pesquisa qualitativa em geral e aos estudos empíricos a que ela conduz (PAILLÉ & MUCCHIELLI, 2008; OLIVIER de SARDAN, 2008), ela está no âmago da pesquisa biográfica, à medida em que esta se fixa como objeto a *gênese individual do social* nos processos de biografização. Tomada entre a singularidade, de certa forma, definicional, de seu objeto e a necessidade de uma formalização científica, a pesquisa biográfica deve se ater a uma posição – epistemológica e metodológica – que lhe permita não apenas con-

ciliar essas duas exigências, mas responder empiricamente à pergunta que ela apresenta teoricamente, a saber, a fabricação “do mundo interior do mundo exterior”, a metabolização e a apropriação pelo indivíduo – e por um indivíduo necessariamente *singular* – dos ambientes de todo tipo que são os seus.

Nessa empreitada, a pesquisa biográfica, longe de se opor ao indivíduo - a subjetividade individual - e o social como duas entidades separadas que deveriam se enfrentar, concentra-se, ao contrário, em manter juntos os dois termos de uma relação de instituição recíproca. O *biográfico* não é apenas um espaço de mediação e de articulação entre o individual e o social: ele é simultaneamente o lugar de uma instituição do indivíduo e de uma realização social, no âmbito da sua produção recíproca. Fixando para si como objeto os modos de constituição do indivíduo enquanto *ser social singular*, a pesquisa biográfica deve a si mesma, assim, com-preender, dizendo de outra forma, *tomar em conjunto* o que constitui precisamente a interface que ela se propõe a analisar e compreender: ao mesmo tempo, a agentividade individual e a estrutura social, a experiência singular e os “quadros da experiência”, a “sociedade vivida” e a “sociedade constituída”. O tornar-se biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas, e a maneira pela qual as pessoas explicam pela narrativa (se explicam a si mesmas) vias e processos pelos quais elas se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que moldam os percursos individuais. No entanto, tomando em conjunto os dois polos da relação indivíduo-sociedade, o que procura capturar a pesquisa biográfica é a *configuração singular* de fatos e de situações, de crenças e de representações, de valores e de afetos segundo a qual os sujeitos tramam sua existência, são as *construções de*

6 É dito *performativo* um enunciado que efetiva, que « realiza » o ato que ele significa: por exemplo, dizer «Eu prometo» ou «Eu juro» ou «Eu te batizo», é efetivar o ato da promessa, do sermão ou do batismo.

forma e de sentido que eles dão a suas experiências.

Portanto, quando o pesquisador (o investigador em pesquisa biográfica) instaura um espaço no qual narrativas poderão ser tomadas e entendidas, é em outra situação e em outra disposição que o sociólogo (ou o historiador, o demógrafo, o geógrafo do humano etc.) quando este “recolhe narrativas”: para o sociólogo, as narrativas são materiais que vão permitir desvencilhar e constituir dados, incluindo qualitativos sobre as representações, as crenças, as práticas, os valores das categorias de populações que ele estuda. Estes elementos compõem o cenário social e cultural que informa e atravessa as existências e as experiências individuais, e, como tal, eles não são estrangeiros ao pesquisador em pesquisa biográfica. Mas o “interesse de pesquisa” deste último está em outro lugar: ele está naquilo que *faz* a narrativa, ele o traz para tentar entender como a narrativa ao mesmo tempo *produz e permite vislumbrar* a construção singular que um indivíduo faz de uma existência e de uma experiência, elas também singulares, que integram e se apropriam desses elementos coletivos.

A construção partilhada de um saber do humana

Ora, esta compreensão só pode ser o fruto de uma construção partilhada. O saber do singular ao qual tende a pesquisa biográfica só pode ser construído em um processo de pesquisa engajada no qual estão comprometidos juntamente os pesquisadores e as pessoas sobre/com as quais eles investigam. Franco Ferrarotti, interrogado em uma recente entrevista sobre a posteridade da concepção que ele defendia do “método biográfico” em seu livro fundador *História e histórias de vida* ([1983] 2013a), responde:

O método biográfico [...] leva o pesquisador a reconhecer que ele não sabe, que ele só pode começar e saber com os outros – com as pessoas –, com o saber das pessoas, e especialmente com o saber que seus interlocutores – ou seus “interagentes” – constroem com ele nas tomadas de fala, nas conversações, nas narrativas. [...] E isso exige estar em contato imediato com as pessoas ou os grupos sobre os quais se investiga, desenvolver relatos de interação, uma relação interpessoal complexa e recíproca, na qual o pesquisador é ele próprio um “pesquisado”. E, de fato, essas pessoas participam da pesquisa tanto quanto você e é por esta razão que se pode falar de coconstrução ou construção partilhada. Nessa interação de pesquisa, não há um investigador ou um observador que conhece e um investigado ou um observado que é conhecido. Como sabemos, o observador está completamente envolvido no campo de seu objeto que é nele mesmo modificado. O conhecimento não tem por objeto outro que não a interação recíproca entre observador e observado, é um conhecimento a dois que se constrói em uma interação, em uma intersubjetividade.” (FERRAROTTI, 2013b, p. 23).

Os seres humanos não são “dados” que se poderia conhecer a partir do olhar exterior e objetivo há muito tempo pretendido pelo saber positivista das ciências naturais; são “processos em desenvolvimento”, seres ancorados no espaço e no tempo, “sujeitos móveis e incertos” (FERRAROTTI, 2011). Toda ciência humana, toda pretensão ou ambição de construir um “saber do homem” (e não um “saber sobre o homem”) deve, portanto, incluir em seus fundamentos epistemológicos assim como em seus princípios metodológicos essa dimensão processual, essa ancoragem contextual, esse caráter de imprevisibilidade. Esse saber do homem só pode então resultar de uma *ciência da incerteza* (FERRAROTTI, 2005), ancorada em uma *ecologia dos saberes*⁷. E, como o pesqui-

7 Sobre esse tema, leremos com muito interesse as ligações que Elsa Lechner (2012) faz entre as posições de Franco Ferrarotti e o paradigma da « ecologia dos saberes » desenvolvido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos.

sador “de ciência humana” participa por sua própria humanidade de todas essas características, que é inevitavelmente e, sem dúvida, indissociavelmente “tomado” e “compreendido” em seu “objeto de estudo”, que seu desejo, sua vontade, sua busca pelo saber encontrem o desejo, a vontade, a busca do outro, sua pesquisa só pode ser ela mesma um processo de mediação, de intercessão, de exploração de um *entre*, a emoção e o movimento *de uma lacuna*⁸, que supõem, envolvem, convocam a presença do outro, reconhecem sua parte criativa no momento de um “viver comum” e no espaço de um “falar junto”. A pesquisa em ciências humanas, se é fiel a si mesma e coerente com o que pretende, tem de singular que ela só pode ser uma busca partilhada, só pode ser construída na colaboração – no trabalho realizado em conjunto – pessoas ou grupos que são simultaneamente entrevistadores e entrevistados e que vivem, agem, falam, constroem em comum o que constitui *entre eles* a obra de conhecimento. Trata-se, portanto, para retomar as palavras do antropólogo Éric Chauvier juntando-se plenamente ao propósito de Franco Ferrarotti, de “conceber o processo da investigação como o próprio objeto da investigação” (2011, p. 56). Convidando a uma verdadeira “conversão do olhar”, essa concepção de uma ciência humana como experiência vivida e um discurso partilhado deve conduzir à saída definitiva de um paradigma científico onde as posições de “objeto” e de “sujeito” são estabelecidas como princípio e de maneira invariável, onde o universal se opõe ao singular como o geral ao particular.

Um espaço de pesquisa clínica

Por seu objeto e seu método, já o dissemos, a pesquisa biográfica envolve abordagens nas quais *entrevistadores* e *entrevistados* estão em

⁸ Nessa matéria, o pensamento do sinólogo François Jullien (2012) não pode deixar de ser convocado.

um processo comum de investigação e de conhecimento que, se não visa o mesmo saber para uns e outros, pressupõe sua interdependência e sua colaboração. Como o escreve com muita pertinência Anne Dizerbo em um trabalho inédito:

A pesquisa biográfica é em essência colaborativa, uma vez que implica ao mesmo tempo um trabalho do sujeito com o qual o pesquisador entra em relação, e um trabalho do pesquisador. Mas esse trabalho não é da mesma natureza para uns e outros. Simplificando: os sujeitos trabalham para dar sentido às suas experiências; os pesquisadores trabalham para dar sentido ao trabalho que fazem os sujeitos ao darem sentido às suas experiências.

Como tal, *o espaço de pesquisa* da pesquisa biográfica só pode ser um espaço *de relacionamento* ou como diz ainda Ferrarotti, de “dinâmica relacional”, como evidenciado pela centralidade dada à fala dos atores e à “interação social” que constitui particularmente a situação da entrevista:

Restauremos à entrevista biográfica toda a sua espessura de interação social. As narrativas biográficas das quais nos servimos não são monólogos face a um observador reduzido ao papel de suporte humano de um gravador. Cada entrevista biográfica é uma interação social complexa, um sistema de papéis, de expectativas, de imposições, de normas e de valores implícitos, frequentemente também de sanções. [...] Ligações entre observador e observado em uma relação recíproca, conhecimento científico exigindo a hermenêutica de tal interação, narrativa biográfica percebida como ação social, a entrevista biográfica nos parece ser um exemplo perfeito do polo clínico das ciências humanas. (FERRAROTTI, 2013a, p. 54 e 56)

Este “polo clínico”, que constitui aos olhos de Franco Ferrarotti a entrevista biográfica, nós o retomáramos de bom grado por nossa conta, se entendemos por *clínico* o espaço de uma relação onde se implementam um cuidado e *uma escuta* do outro atentos (atenciosos) ao

que está em jogo para a pessoa em uma busca das formas e do sentido de suas experiências⁹. A relação que é estabelecida na entrevista de pesquisa biográfica abre efetivamente um *duplo espaço heurístico*: aquele do pesquisador e o do objeto de sua pesquisa, mas também aquele do « pesquisado » chamado, pela narrativa à qual ele é convidado, a implementar um trabalho de pesquisa de formatação de sua experiência. Essa dupla empreitada de pesquisa, aquela do pesquisado em posição de pesquisador dele mesmo, aquela do pesquisador cujo objeto é o de compreender o trabalho do entrevistado sobre ele mesmo, convida a questionar as posições do *pesquisador* e do *pesquisado*, do *questionador* e do *questionado*. Quem é o verdadeiro *questionador* na “entrevista de pesquisa biográfica”? Aquele que fala e conta de si ou aquele que escuta e que recebe? Aquele que é a prova de sua narrativa e, por meio dela, de suas formas de existência, ou aquele que recolhe as provas deste questionamento? E quem é o verdadeiro *entrevistado*? Aquele que, por meio de sua narrativa, implementa a hermenêutica prática da sua existência ou aquele que procura ouvir e entender esse trabalho de interpretação? Eles não são, um e outro, entrevistador e entrevistado, pesquisador e pesquisado? Não têm eles, um e outro, sua parte na construção de uma obra de conhecimento que, por não ter o mesmo sentido para um e para o outro, só é possível no partilhamento do que eles fazem?

Essa dimensão relacional e clínica que está no cerne de nosso espaço de pesquisa questiona certamente nossas ações e nossos objetivos científicos, mas também a nossa responsabilidade ética e política. E, sem dúvida, devemos voltar um instante sobre o que nos compro-

mete, a nós pesquisadores, a nos engajar ao lidar com esse “tipo de material” tão particular que consiste no discurso dos atores. As entrevistas narrativas, as narrativas biográficas contribuem para constituir um conhecimento em *situação*, uma compreensão do *interior* das vivências humanas. Eles têm acesso à maneira como atores singulares vivem, pensam e agem em suas vidas dentro dos seus próprios contextos, contra os discursos dominantes e os saberes hegemônicos, eles fazem acontecer “o ponto de vista do sujeito” e os tipos de saber que ele elabora ao longo de sua experiência: um saber que se constrói sempre em um lugar historicamente, socialmente e semioticamente situado e que remete – para usar um termo de Donna Haraway - à perspectiva “incorporada” dos lugares, das condições e dos pontos de vista tanto coletivos quanto singulares a partir dos quais ele foi dito.

O que fazer então desses “saberes incorporados” do vivido e da experiência? Como tratá-los, como dar-lhes sentido? Como articulá-los a outras formas de saberes? O que talvez seja uma maneira de dizer mais radicalmente: o que fazer dos “sujeitos”, o que fazer da fala dos sujeitos no estudo e no tratamento das questões que lhes concernem? Acho que a resposta – muito simples intelectualmente e muito complexa se quisermos traduzi-la em fatos - *está* na questão: é necessário fazer *com* as pessoas, é necessário fazer *com* os sujeitos. Para os pesquisadores, isso significa estabelecer dispositivos de pesquisa participativa, de compartilhamento e de hibridação dos saberes, de coconstrução do conhecimento; para os responsáveis institucionais e políticos, isso significa estabelecer espaços e práticas de governança democrática que não se satisfaçam mais com a delegação representativa única, mas que integrem a fala, a opinião e a capacidade de decisão dos atores envolvidos. Se houver um horizonte utópico, é o horizonte

⁹ O livro de Christophe Niewiadomski, *Recherche biographique et clinique narrative [Pesquisa biográfica e clínica narrativa]* (2012), oferece o quadro teórico para pensar esta dimensão clínica e nele desenvolver ilustrações esclarecedoras.

que dá o meu sentido à pesquisa biográfica, além de seu valor científico, sua plena dimensão de *clínica política*.

Conclusão

Após essa revisitação dos nossos objetos e de nossos processos de saber, eu gostaria de concluir retornando para o que me parece poder esclarecer o uso que fazemos dos termos *pesquisa biográfica e pesquisa biográfica em educação* para denominar nossa corrente de investigação.

Ao lado do campo estabelecido da formação e da educação, é tudo o que faz “o estabelecimento humano”, isto é, retomando as palavras de Lucien Sève, “o conjunto dos processos biográficos pelos quais o *indivíduo* da espécie humana torna-se psiquicamente *societário* do gênero humano” (SÈVE, 2008, p. 105), que constitui o espaço destinado à pesquisa biográfica, uma vez que ela se propõe a tarefa de apreender a experiência subjetiva. Traduzido para a língua ético-política do *sujeito* e da *Cidade*, este longo processo de individuação / socialização, que é a marca do desenvolvimento humano e que atravessa todos os espaços da ação e da experiência humana, nada mais é do que o *movimento de educação* pelo qual o ser humano sai da sua minoria¹⁰. Neste sentido, a pesquisa biográfica concebe “a educação” como uma das dimensões constitutivas do fato e do tornar-se humanos: no espaço social e no tempo da existência, trata-se sempre de compreender como se forma e se constrói o *ser social singular*.

São, por outro lado, os trabalhos conduzidos sob o título da pesquisa biográfica sobre as relações entre processos de construção biográfica e processos de aprendizagem e de

formação que mostram os vínculos estreitos entre *educação e individuação, educação e socialização*, e que levam a redefinir a noção de educação, concebida como um processo amplo que abrange todas as formas da experiência vivida e adquirida. Da dimensão global do desenvolvimento individual no espaço social e a vida pessoal aos episódios específicos vividos nas instituições de ensino e de formação, das formas experienciais de formação e de aprendizagem encontradas na atividade profissional e na vida social ao papel dos ambientes e das mediações sócio culturais, são todas as experiências, todos os espaços, todos os tipos de formação e de aprendizagem, formais, não formais e informais se disseminando ao longo da vida, que compõem o campo de uma *aprendizagem biográfica* referente à globalidade da pessoa.

Pela própria definição de seu projeto, a pesquisa biográfica encontra-se quase sempre ao lado de formas de pesquisa que, conduzidas ou co-construídas com os atores, perseguem segundo os casos e em diferentes graus, objetivos individuais e coletivos de formação, de valorização dos recursos e das potencialidades, de produção e partilha dos saberes, de emancipação, de poder de agir, de transformação social e política.

Esta preocupação com a “educação humana” dá à pesquisa biográfica uma responsabilidade particular, que não é apenas de ordem científica, mas também ética e política. Se a “fala de si”, sob todos os seus registros e em todas as suas diversidades, constitui o material privilegiado de um saber biográfico, ela é também o vetor pelo qual os seres humanos acessam a um saber e a um poder deles mesmos que lhes dão a capacidade de se desenvolver e de agir enquanto “sujeitos” no meio dos outros e no seio da cidade. Neste ponto, onde o vocabulário supostamente neutro da ciência cede diante da linguagem da ética e da

¹⁰ Sobre esse tema eminentemente Kantiano, ver o belo livro de Cynthia Fleury, *Os insubstituíveis*: « Indivíduoar-se, tornar-se Sujeito, necessitamos sair do estado de minoria no qual nos encontramos, naturalmente e simbolicamente. » (2015, p. 16)

política, a pesquisa biográfica não pode deixar de ser contestada pela divisão social e geográfica muito desigual dos recursos diretamente relacionados à capacidade das pessoas de elaborar e de fazer entender sobre elas mesmas em uma linguagem aceitável, de acessar aos meios de expressão e afirmação que os farão reconhecer socialmente e politicamente. Tais questões remetem a pesquisa biográfica ao que constitui a dimensão ética da sua abor-

dagem, ou seja, a saber, a preocupação de esclarecer as condições sobre as quais a fala de si pode constituir para o sujeito um vetor de apropriação de sua história e de seu projeto e contribuir dessa forma para uma perspectiva “emancipatória” das pessoas e dos grupos humanos. Por todas essas razões, teremos compreendido que a pesquisa biográfica tal como a entendemos só pode ser teorizada e praticada como pesquisa biográfica *em educação*.

Referências

ALHEIT, P. « Diskurspolitik » : Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel ? [« Politique du discours » : l'apprentissage tout au long de la vie comme enjeu de pouvoir dans la postmodernité ?]. In. ALHEIT, P.; FELDEN, H. (Hrsg.). **Lebenslanges Lernen und erziehungs-wissenschaftliche Biographieforschung** [Apprentissage tout au long de la vie et recherche biographique en éducation]. Wiesbaden: VS Verlag für sozialwissenschaften, 2009. p. 77-88.

ALHEIT P., HOERNING E. (Hrsg.). **Biographisches Wissen**. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung [Savoirs biographiques. Contributions à une théorie de l'expérience totu au long de la vie]. Frankfurt/New York: Campus, 1989.

ALHEIT, P., DAUSIEN, B. Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. [La construction biographique de la réalité. Réflexion sur la biographicité du social]. In E. M. Hoerning (dir.), **Biographische Sozialisation**. [Socialisation biographique]. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2000.

CERTEAU, M. de. **L'invention du quotidien 1**. Arts de faire. Paris: Gallimard Folio, 1990.

CHAUVIER, É. **Anthropologie de l'ordinaire**. Une conversion du regard. Paris: Anacharsis Éditions, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Anthropos, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. (2007). Biographisches Ler-

nen [Apprentissage biographique]. In M. Göhlich, C. Wulf, J. Zirfas (dir.). **Pädagogische Theorien des Lernens** [Théories pédagogiques de l'apprendre]. München: Beck Verlag, 2007. p. 142-152.

Delory-Momberger, C. La recherche biographique. Projet épistémologique et perspectives méthodologiques. In. **De la recherche biographique**. Fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014, p. 73-94.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New-York: The MacMillan Company, 1938

FERRAROTTI, F. **On the science of uncertainty**. The biographical method in social research. Oxford/New York: Lexington Books, 2005.

FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. **Acta sociológica**, 56, 95-119, 2011.

FERRAROTTI, F. **Histoire et histoires de vie**. Préface de Georges Balandier, introduction de Antonella de Vicenti et Gaston Pineau. Paris: Téraèdre, 2013a [1983].

FERRAROTTI, F. Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs. Entretien avec Christine Delory-Momberger. **Le sujet dans la Cité**. Revue internationale de recherche biographique, 4, 19-27, 2013b.

GIUST-DESPRAIRIES, F. **Le désir de penser**. Construction d'un savoir clinique. Paris: Téraèdre, 2004.

JULLIEN, F. **L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité**. Paris: Éditions Galilée, 2012.

- LECHNER, E. La recherche biographique aujourd'hui. De la science de l'incertitude au savoir ancré. **Le sujet dans la Cité**. Revue internationale de recherche biographique, 2, 214-226, 2012.
- NIEWIADOMSKI, C. **Recherche biographique et clinique narrative**. Entendre et écouter le Sujet contemporain. Toulouse: Érès, 2012.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. **La rigueur du qualitatif**. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant, 2008.
- PAILLE, P. & MUCCHIELLI, A. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin, 2008.
- RICOEUR, P. **Temps et récit I**. Paris: Seuil, 1983.
- RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.
- SCHAPP, W. **Empêtrés dans des histoires**. L'être de l'homme et de la chose, Traduction de J. Greisch. Paris: Éditions du Cerf, 1992.
- SCHÜTZ, A. **Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt** [La construction sensée du monde social]. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1981.
- SCHÜTZ A., LUCKMANN T. **Strukturen der Lebenswelt** [Structures du monde-de-vie]. 2 vol. Frankfurt/M : Suhrkamp, 1979 et 1984.
- SEVE, L. Penser avec Marx aujourd'hui. Tome 2: **« L'homme » ?** Paris : La Dispute, 2008.

Recebido em: 05.01/2016

Aprovado em: 04.02.2016

Christone Delory-Momberger é professora da Faculdade de Ciências da Educação da Univerisdade de Paris 13 Sorbone Paris Cité. Diretora do Centro de Pesquisa Interuniversitário EXPERICE. Presidente do Colégio Internacional de Pesquisa Biográfica em Educação e Diretora Científica da Revista Internacional de Pesquisa biográfica – o Sujeito na Cidade. E-mail: christine.delory@lesujetdanslacite.com

Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité
99, avenue Jean-Baptiste Clément
93430-Villetaneuse

ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



GEORGE BUTLER E A SECULARIZAÇÃO NO MARANHÃO DA TRANSIÇÃO REPUBLICANA (1885-1892)

■ ROGÉRIO DE CARVALHO VERAS

Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

Trata-se da história do médico e missionário protestante, George William Butler, no período da introdução do protestantismo no Maranhão, em época de transição da Monarquia à República. Embora se conheça a importância da inserção protestante para o processo de laicização do Estado no Brasil, há ainda a necessidade de compreender como essas transformações macrossociais foram vivenciadas no nível microssocial pelos agentes históricos. O objetivo aqui é, a partir da vida deste missionário, entender, sob um novo prisma, as mudanças nos fluxos e refluxos do processo de secularização, no extremo norte do Império. Para tal, serão úteis as contribuições da micro-história, especialmente sua noção de agência e algumas correlações entre *insights* da antropologia política e acontecimentos da vida de George Butler. Compreende-se que sua trajetória revela as tensões resultantes das coerções e contradições de uma ordem social em crise.

Palavras-chave: Protestantismo. Biografia. Secularização.

ABSTRACT

GEORGE BUTLER AND SECULARIZATION IN REPUBLICAN TRANSITION OF MARANHÃO, NORTHEAST BRAZIL (1885-1892)

This article is about the history of the doctor and protestant missionary, George William Butler. Specifically the years of Protestantism introduction in Maranhão during the transition from Monarchy to Republic. Although the researchers know the importance of Protestant establishment in the laicization process in Brazil, it's necessary to understand how these macro-social transformations were experienced in micro-level by historical agents. The goal in this article is for understanding, from the life of this missionary, of the ebbs and flows of the process of secularization in a new perspective, at the northern end of the Empire. For this task will be useful the concepts of micro-history particularly the notion of agency and some correlations

between insights of political anthropology and events of George Butler's life. Therefore it is understood that his history reveals tensions resulting from the constraints and contradictions of a social order in crisis.

Keywords: Protestantism. Biography. Secularization.

RESUMEN **GEORGE BUTLER Y LA SECULARIZACIÓN EN LA TRANSICIÓN REPUBLICANA EN MARANHÃO, NORDESTE DO BRASIL (1885-1892)**

Es la historia del médico y misionero protestante George William Butler específicamente en los años de introducción del protestantismo en el Maranhão durante la transición de la Monarquía a la República. Aunque se conozca la importancia de la inserción protestante en el proceso de laicización en Brasil, es necesario entender cómo las transformaciones macro-sociales se experimentaron en el nivel micro por los actores históricos. El objetivo es comprender desde la vida de un misionero, de acuerdo con una nueva perspectiva, los cambios de flujos y reflujos del proceso de secularización en el extremo norte del Imperio. Para ello serán útiles los conceptos de micro-historia, especialmente su noción de agencia y algunas correlaciones entre los puntos de vista de la antropología política y los acontecimientos de la vida de George Butler. Se entiende que su historia revela las tensiones resultantes de las restricciones y contradicciones de un orden social en crisis.

Palabras clave: Protestantismo. Biografía. Secularización.

Introdução

Este artigo analisa a trajetória do médico-missionário americano, George William Butler (1853?-1919), particularmente suas ações no Maranhão entre 1885-1892. O objetivo é, a partir da biografia deste médico e missionário, entender sob um novo prisma as mudanças no nível macrosociológico: os fluxos e refluxos do processo de secularização numa área periférica do país. Alguns estudos têm afirmado a importância da inserção protestante no Brasil para o processo de laicização do Estado,¹ mas há ainda a necessidade de compreender como essas transformações macrosociais foram vi-

venciadas no nível microsocial pelos agentes históricos. Como eles contribuíram para essas transformações? Como reagiram às mudanças nas estruturas de poder nas sociedades em que viveram?

Destaco aqui a importância do nível micro das sociabilidades (amizades/inimizades) para a compreensão das transformações no nível macrosociológico (processo de secularização da sociedade). Para tal, serão úteis as contribuições da micro-história, especialmente sua noção de agência, na qual, apesar das coerções sociais, um indivíduo permanece relativamente irreduzível aos determinantes

¹ Principalmente Vieira (1980) e Ribeiro (1973).

e, de certa forma, capaz de realizar escolhas minuciosas e infinitas, utilizando-se das brechas e contradições dos sistemas normativos. Assim, um indivíduo ora adequa-se às coerções, ora trabalha para transformá-las. Realizo também algumas correlações entre *insights* da antropologia política e dois momentos que considero fundamentais na trajetória de George Butler no Maranhão: as controvérsias pelos jornais e um conflito com autoridades, por ter realizado um ritual de sepultamento num cemitério católico.

Proponho, portanto, analisar esses eventos a partir do diálogo entre a micro-história e a antropologia política. Creio possível nos apropriarmos de aspectos teóricos tais como: 1) a noção de liberdade do indivíduo possibilitada pelas incoerências da ordem social e normativa;² 2) a crítica às concepções universalistas; 3) a noção de agência e seu desdobramento lógico na noção de “encenação das diferenças”; 4) a sugestão da consideração etnográfica da metonímia entre amizade/inimizade.³

George William Butler e as fronteiras da liberdade

A chegada de George Butler a São Luís, em maio de 1885, representou a introdução definitiva do protestantismo proselitista no Maranhão. Antes de Butler, dois outros missionários de sua

instituição⁴ estiveram por um curto tempo ali. Talvez as impressões⁵ destes sobre as elites de São Luís tenham favorecido o envio de um jovem médico e missionário leigo para a região.⁶ Ademais, revelam sobre quais grupos sociais os missionários projetavam suas expectativas de apoio e sobre os quais poderiam direcionar seus esforços proselitistas.

Porém, no Maranhão dos anos de Butler (1885-1892) configurava-se uma luta renhida entre facções de diferentes matizes políticos, econômicos e ideológicos, pela reorganização do aparelho estatal. Em meio a tantos conflitos, o missionário iniciará mais um, tendo como oponente um peso-pesado: o catolicismo ultramontano.⁷

A primeira expressão pública desse embaite ocorreu com a publicação de uma série de artigos no jornal clerical *Civilização*, de autoria do Pe. Arthur Cesar da Rocha, durante praticamente todo o ano de 1887, ano da construção e inauguração do primeiro templo protestante na capital.⁸ O padre publicou uma série inti-

2 Para Levi é preciso considerar tanto as incoerências entre “normas e práticas”, quanto as incoerências entre as próprias normas e, igualmente, pôr em dúvida a homogeneidade das “representações sociais” do grupo, a fim de que não se perca de vista a liberdade do indivíduo e a dinâmica da relação indivíduo-grupo. Enfim, “[...] para todo indivíduo existe também uma considerável margem de liberdade que se origina precisamente das incoerências dos confins sociais e que suscita a mudança social”. (LEVI, 2005, p. 182)

3 As temáticas 2, 3, 4 são extraídas do debate sobre a interface entre antropologia e política, segundo as perspectivas de: KUSCHNIR (2007), em “Antropologia e Política”. MONTERO, Paula; POMPA, Cristina; ARRUATI, José Maurício (2012), em “Para uma Antropologia do Político. MACAGNO (2014), em “Uma antropologia do político?”.

4 Presbyterian Church in the United States (PCUS), conhecida como a Igreja Presbiteriana do Sul.

5 John Rockwell Smith, pioneiro da ação missionária protestante no Maranhão, justificando sua escolha por São Luís, como ponto estratégico de expansão presbiteriana no Nordeste, descreve assim a (alta) sociedade da capital da província: “O povo, isto é, a classe alta de São Luís, são provavelmente pessoas mais alegres que os cearenses, menos beatos e supersticiosos e mais tolerantes ou talvez seja melhor dizer, mais indiferentes em questões religiosas” (BANDEIRA, 1986, p. 5).

6 O Maranhão foi o primeiro campo missionário de George Butler, à época, com cerca de 32 anos, que tinha uma formação médica e jamais frequentado um curso de formação teológica.

7 Refere-se à “nova” face do Catolicismo, após o pontificado de Pio IX (1846-1878), expresso no processo de romanização: no Brasil, significou uma vinculação mais estreita com o papado, independência em relação ao trono e controle intelectual e moral do clero.

8 O mesmo local ainda hoje é templo da Igreja Presbiteriana. De fato, a construção do templo no Maranhão obedecia às restrições de não ter “forma exterior de templo”, sem sinos ou torres. Apesar disso, o *Pacotilha* (02/07/1887) divulgava a inauguração do “templo protestante” (algo, até então inédito no Norte/Nordeste do país). Assim, Butler repetiu a experiência que fora posta em prática pelos missionários protestantes, tanto no Rio de Janeiro (1874), quanto em São

tulada “É o protestantismo verdadeira religião fundada por nosso Senhor Jesus Christo?”. A tese era que o protestantismo não tem os sinais do verdadeiro cristianismo: a autoridade de ensino, a visibilidade, a perpetuidade, a unidade, a santidade, a catolicidade e a apostolicidade (*Civilização*, 26/03/1887).

Os anos de Butler no Maranhão foram também os anos do bispado de D. Antônio Candido de Alvarenga (1878-1898), quando a romanização do catolicismo no Maranhão recrudesciu. As ações de George Butler significaram uma afronta às lideranças católicas locais. A começar pelo fato de que pessoas de projeção gravitavam em seu entorno, como: “[...] Sr. Henry Airlie, cônsul inglês, e do Sr. Jerônimo Tavares, cônsul de Portugal. O Dr. Paula Duarte, primeiro governador do Estado, proclamada que foi a república [sic]. O Sr. Tomas Macdonald, mecânico escocês” (CORTEZ apud FERREIRA, 1959, p. 166).

Observa-se que os ilustres homens são representativos das forças econômicas e políticas. Os cônsules, inglês e português,⁹ representavam o setor empresarial de São Luís. O próprio Henry Airlie foi membro ativo da Associação Comercial, durante vários anos, assumindo cargos na diretoria, entre 1882-1888 (VIVEROS, 1954, p. 474 apud SANTOS, 2006, p. 144). Também Butler relacionava-se com atores políticos, como o tenente coronel João Luiz Tavares (esposo de Dna. Polina Janssem Tavares, uma das primeiras batizadas de Butler) e o jornalista e ex-deputado Francisco de Paula Belfort Duarte (esposo da primeira conversão de Butler, Dna. Maria Bárbara Belfort Duarte). Ambos representavam, respectivamente, as

Paulo (1883), quando da adaptação de casas adquiridas para o estabelecimento definitivo dos cultos. É possível pensar que, apesar dessas restrições arquitetônicas, esses locais definitivos foram chamados de “templos”, pelas primeiras comunidades protestantes, como mais uma forma de afirmação identitária e de luta pela legitimidade religiosa.

9 A família Tavares ocupou cargos de direção na Associação Comercial (VIVEIROS, 1954, p. 452 e 474).

dissidências dos partidos conservador e liberal, que passaram a fazer propaganda republicana, com a criação de alguns clubes e, mais tarde, compuseram a Junta do Governo Provisório Republicano (REIS, 2007, p. 73).

De fevereiro a outubro de 1887, no jornal semanário católico *Civilização*, o Padre Arthur César da Rocha escreveu vários artigos convidando George Butler para debater assuntos teológicos. Como, inicialmente, Butler não aceitou polemizar pelos jornais, os ataques foram sistemáticos. No próprio título da série – “É o protestantismo verdadeira religião fundada por nosso Senhor Jesus Christo?” –, percebemos a preocupação do padre em defender o catolicismo oficial e seu espaço de legitimidade social, certamente contra-argumentando o discurso protestante de ser a verdadeira religião cristã. Os artigos têm um tom polêmico, a fim de alcançar um público intelectualizado do qual o protestantismo se aproximava. Por isso, o Padre Arthur enfatiza uma crítica intelectual-teológica ao protestantismo, colocando seus argumentos como “provas” racionais:

Depois de ter mostrado com *argumentos mais positivos* que no protestantismo não existe sob nenhum respeito a unidade da Religião de Jesus Christo, vamos também *provar* que na comunhão dissidente não se encontra outra nota característica da verdadeira Religião: a Santidade. (*Civilização*, 27/08/1887, *grifo nosso*)

Esperava que o ministro protestante aparecesse pela imprensa contestando os *documentos* que tenho apresentado contra o protestantismo, principalmente por ferirem pontos de que os ministros da seita fazem mais alarde: – *o desinteresse, o seu pouco amor ao dinheiro*; mas o silêncio que tem guardado o Sr. Butler parece ainda uma vez confirmar o prólogo antigo: Qui tacet consentire videtur [...]. (*Civilização*, 10/09/1887, *grifo nosso*)

Nos seus tratados, o padre Arthur ataca o protestantismo como devaneio intelectual de uma religião individualista, extremamente ma-

terialista e racionalista, a ponto de levar ao ceticismo, portanto, sem nenhuma base teológica sustentável. Os trechos acima nos permitem entrever uma das estratégias discursivas dos protestantes para se oporem ao catolicismo: “o desinteresse e o seu pouco amor ao dinheiro”, alardeado pelos “ministros da seita”. A questão da construção da identidade religiosa e das estratégias de combate ao oponente religioso é um dos aspectos que discutiremos adiante.

Apesar dos desafios do padre, Butler não respondeu por meio de longas polêmicas teológicas. Preferiu utilizar-se de notas no jornal *Pacotilha*, um jornal anticlerical.¹⁰ Num primeiro momento, lança mão da legislação de tolerância religiosa existente no Império, fazendo publicar essas normas que protegeriam sua prática proselitista, e diz aceitar o debate, desde que “a Bíblia e a Discussão Pública” fossem as armas (*Pacotilha*, 14/03/1887, p. 3). Enquanto isso, o padre Arthur insistia nos tratados teológicos e no desafio de um debate por escrito. Assim, formou-se um impasse sobre a forma de realizar o debate, acabando por não acontecer.

Uma primeira explicação para tal recusa ao debate escrito, por parte de Butler, talvez esteja na sua insegurança ao manejar por escrito a língua portuguesa e uma melhor confiança na sua habilidade oratória, ou, o que é mais provável, simplesmente ele encontrou uma “saída” sem parecer uma “fuga” constrangedora. O certo é que, no Maranhão de 1887, a indefinição de Butler para o debate expressa um momento de um protestantismo que, apesar de incômodo em razão de seus avanços, ainda se restringia a círculos limitados de indivíduos, e bem poucos com algum prestígio social. A maioria dos membros da igreja é de gente pobre, trabalhadores urbanos e agentes

comerciais. Há alguns aliados entre famílias e pessoas de projeção,¹¹ mas aparentemente estes não estavam muito dispostos a arriscar suas reputações com a defesa de uma religião estranha, mesmo à maioria dos membros das classes altas. A publicação de artigos anônimos em defesa de Butler e da nova religião no *Pacotilha*, é uma evidência deste receio que os homens¹² das elites, simpáticos aos protestantes, tinham de serem socialmente reconhecidos como pertencentes à “seita protestante”.

Voltando às publicações de Butler, destacamos a manipulação da ordem legal feita pelo missionário, enquanto representante de uma minoria religiosa desprestigiada. Interessa perceber que, ao simplesmente reproduzir artigos da Constituição e do Código Penal, Butler não se restringe a se apropriar dessas normas como garantias às práticas protestantes, talvez, seu intuito fosse mais ousado, ou, pelo menos, arriscava-se a ser assim interpretado. Uma leitura atenta desta publicação e da conjuntura que a gerou, indica que Butler se utiliza das normas vigentes como arma contra o próprio clero católico. É o que se deduz do próprio título da sua publicação, “A favor dos protestantes”, e pela exposição de artigos do Código Penal. Chamo a atenção para este aspecto: não lhe bastou lembrar ao clero as garantias constitucionais, embora limitadas, da liberdade religiosa existentes desde 1824; foi além, isto é, à norma penal que, vale lembrar, tipifica a conduta delituosa e determina a sanção estatal.

¹⁰ O *Pacotilha* foi criado no início da década de 1880 para opor-se ao ultramontanismo do *Civilização*; seu objetivo era difundir ideais do anticlericalismo na província.

¹¹ O historiador David Gueiros Vieira percebe a existência de um verdadeiro clã maranhense que, desde a década de 1860, tomara posições a favor da liberdade de propaganda protestante. Um dos membros deste clã é o Dr. Francisco Belfort Duarte (o mesmo cuja esposa convertera-se ao protestantismo na igreja de Butler) que, já em 1867, havia defendido a venda e mesmo a veracidade das Bíblias protestantes, na Câmara do Império, quando fora deputado, quase 20 anos antes da chegada do missionário Butler ao Maranhão. (VIEIRA, 1980, p. 156-158)

¹² Interessante perceber que são as esposas de líderes políticos locais que se convertem à nova religião

Logo, estamos diante de um sujeito que manipula as contradições internas ao sistema normativo: enquanto o art. 5º da Constituição de 1824 limitava o proselitismo acatólico às casas sem forma exterior de templo,¹³ outros dispositivos constitucionais e penais permitiam uma interpretação de tolerância da publicidade desse proselitismo. Butler, utilizando-se dessas fissuras normativas, aciona o § 5º do art. 179: “Ninguém pode ser perseguido por motivo de religião, uma vez que respeite a do Estado e não offenda a moral pública”, e ainda dois artigos do Código Penal, dentre eles o artigo 277, que proíbe “Abusar ou zombar de qualquer culto estabelecido no Império, por meio de papéis impressos... penas de prisão por um a seis meses e de multa correspondente à metade do tempo” (*Pacotilha*, 16/03/1887, p. 2).

Portanto, sobre as mesmas leis que várias vezes foram usadas por autoridades católicas para obstaculizar a propaganda protestante, vemos Butler sugerindo uma interpretação e a manipulação que se poderia usar contra a Igreja Católica naquele caso. Pois, diante dos ataques contra ele e o protestantismo, feitos semanalmente no jornal católico, poderiam estas normas serem interpretadas e acionadas para reclamar uma ação das autoridades civis, sob o fundamento do descumprimento legal por parte do clérigo católico.

Além do mais, as controvérsias nos permitem perceber as estratégias de construção da identidade e da diferença entre os oponentes religiosos. Os argumentos em torno da “verdadeira religião cristã” ser a católica, elaborados pelo padre Arthur Cesar, evidenciam o esforço do clero romano de contrapor-se ao impacto das reivindicações da identidade protestante. Por sua vez, a estratégia discursiva da au-

toidentificação protestante como “verdadeiro cristianismo”, constrói, em contradição, uma imagem do catolicismo como uma deturpação do cristianismo, bem próximo ao paganismo.

Os ministros protestantes, ao alardearem ter uma religião desinteressada dos bens materiais, conjugavam-se à crítica, comum à época, aos subsídios estatais e aos pagamentos de sacramentos religiosos ao clero. Se atentarmos bem, ambas as reivindicações da identidade protestante – de ser a verdadeira religião e de não exigir pagamentos pelos seus ritos – alinhavam-se bem a uma crítica fundamental, entre os liberais anticlericais, maçons e outros críticos da Igreja Católica, qual seja: a de que o catolicismo seria um fator de atraso da sociedade brasileira, não somente pela relação parasitária legada pelo Padroado Régio, como também pelo obscurantismo intelectual, pois procurava manter a sociedade presa à tradições e crenças “quase-primitivas” (na perspectiva de parte dessas elites modernizantes). Assim, os ministros protestantes, ao construírem sua identidade e a diferença pela proximidade entre catolicismo e paganismo, posicionavam sua religião como uma religião mais compatível com as sociedades civilizadas e modernas.

Por outro lado, a preocupação do padre em racionalizar um argumento irrefutável expressa sua estratégia de combate ao protestantismo. O objetivo é destituí-lo de credibilidade diante dos setores intelectualizados. Reconstruir a imagem do catolicismo perante esses grupos significava mostrar-se intelectualmente superior ao protestantismo, capaz de revelar seus erros e segredos não confessados. Fazendo desfilar citações dos próprios reformadores, o padre mostra-se um erudito e, como representante de um novo clero, mais bem preparado, segundo a ortodoxia romana, e disposto a reconquistar as mentes do século: “Agora apresente-se Sr. Butler e *defenda se puder*, o fundador da Reforma. Conteste estes

¹³ “A religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a do Império. Todas as outras serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isto destinadas, sem forma exterior de templo”.

documentos que ali ficam estampados, e formule, *se for capaz*, argumentos que possam destruir os testemunhos que acabamos de nomear” (*Civilização*, 27/08/1887 grifo nosso).

Vamos agora ao propositor da polêmica. O Pe. Arthur era um jovem sacerdote formado nas novas orientações ultramontanas. Possivelmente seu comprometimento intelectual com estes preceitos o ajudou em sua rápida ascensão – havia iniciado seus estudos aos 19 anos e com 26, em 1885, já se tornava lente da cadeira de filosofia no Seminário Santo Antônio, onde lecionou até 1889.¹⁴ Sua reconhecida competência, como orador e intelectual ultramontano, certamente o habilitou a chamar o ministro protestante à polêmica doutrinária e por várias vezes usou de um tom irônico e galhofeiro sobre as práticas e crenças protestantes: “Sim, parece estar dizendo o Sr. Butler embevecido na sua Bíblia: Que tal? O padre foi-me a cuia dos quiabos! Por esta não esperava! Que gente perigosa!... Descubrem este segredo que eu julgava desconhecido nestas regiões, sem mais nem menos...! Estes Padres!...” (*Civilização*, 10/09/1887).

As falas do Pe. Arthur eram tomadas como institucionais. Seus objetivos eram desacreditar o protestantismo como religião cristã, afirmar que seu racionalismo extremado conduz seus séquitos ao materialismo e ao ceticismo, além de provocar na sociedade as divisões sociais comuns às diferentes “seitas protestantes”. Em suma, a estratégia do discurso ultramontano é construir o protestantismo, não somente como desagregador da espiritualidade, mas sobretudo desagregador da ordem social.

Portanto, a série de artigos do Pe. Arthur, pontuando o que seriam as bases autenticamente cristãs da Igreja Católica, revela a preocupação do clero de que o discurso protestante obtivesse ainda maior aceitação entre as

elites intelectualizadas que, embora divididas, compartilhavam de um ambiente de críticas ao clero, ao ultramontanismo e à união Igreja-Estado. Em suma, estamos diante de uma disputa pela legitimidade religiosa perante as elites intelectuais (também, política e economicamente dominantes): a religião tradicional tentando reconquistá-la e a nova religião tentando identificar-se às suas opiniões mais gerais.

A resposta simbólica de Butler ao ultramontanismo foi acionar um critério que já fora utilizado eficientemente por outros missionários protestantes, em outras partes do Brasil, em suas polêmicas com os padres: o uso da Bíblia como fundamento do debate. O uso da Bíblia dava aos missionários uma dupla vantagem simbólica: primeiro provavam que suas Bíblias protestantes não eram falsas, como alegavam seus opositores ultramontanos;¹⁵ segundo, apelavam para um sentido racionalista e individualista, bem ao gosto dos homens de pensamento da época, por meio da ideia do livre exame da Bíblia, a fim de comprovar os “erros e enganos” do catolicismo. A partir disso, a prédica protestante afirmava que qualquer indivíduo, ao ler a Bíblia com o uso da sua razão, era mais autorizado em matéria de religião do que os padres, a tradição da Igreja e mesmo os Papas.

Dessa forma, a presença do missionário protestante forneceu aos setores liberais, anticlericais, mais radicalmente críticos da ordem monárquico-católica, uma transformação simbólica nada desprezível: a legitimação religiosa da crítica ao ultramontanismo e ao poder da Igreja no Estado Imperial. A própria presença do missionário protestante na província passaria a ser arma política na defesa da separação Igreja-Estado, nas lutas entre os grupos políticos-ideológicos locais. Assim como em outras províncias, a presença do gru-

14 Livro de Registros Gerais da Câmara Eclesiástica 1877-1895, p. 93 – Arquivo Público do Estado do Maranhão.

15 Para isso utilizavam versões católicas. (LÉONARD, 1981, p. 123)

po protestante conduziu ao crescimento da demanda por um espaço público laicizado, ou seja, onde diferentes religiões, igualmente legítimas, concorrem pelos fiéis sem que qualquer uma delas possa dispor do braço do Estado para defender seus interesses ou eliminar o concorrente.

Em meio a essas lutas pela transformação e resistência macrossociais, em sua expressão local, um fator fundamental foi a personalidade e as ações de George Butler. Através de suas práticas e escolhas estratégicas, mais do que da atividade polemista nos jornais, a transformação simbólica aludida acima fez-se acompanhar de implicações concretas na realidade social, como a luta pela redefinição do espaço público através das ações de Butler, entre as quais, destaca-se, a reivindicação pelo direito à sepultura de uma falecida protestante, em cemitério público administrado pela Igreja Católica.

Um sepultamento acatólico: um embate pela secularização do espaço público

Após quase um ano de embates pelos jornais, no ano seguinte, início de 1888, Butler toma uma atitude ainda mais confrontadora: realiza ritos protestantes de sepultamento em cemitério católico. Este acontecimento encontra-se em um documento da Arquidiocese do Maranhão. É um requerimento de 26 de março de 1888, do Bispo Antonio Candido de Alvarenga¹⁶ ao Presidente da Província, Desembargador José Bento de Araújo, para que este tomasse providências contra o Sr. George Butler:

[...] participando-me que já por duas vezes se tem apresentado no cemiterio sob a administração da mesma Santa Casa um Senhor George Butler, *que se diz Ministro* de uma seita protestante, para nesta qualidade funcionar nos

enterramentos de pessoas que também se diz pertencerem a essa seita, a fim de que V. Ex^a., *como provedor da Santa Casa da Misericórdia*, se digne providenciar como julgar conveniente, em ordem *a fazer cessar este abuso*, que constitue uma *affronta aos sentimentos religiosos da população* desta cidade, visto que o cemiterio à Cargo da Santa Casa é um cemiterio Catholico, e como tal não podem ser nelle sepultados cadaveres de pessoas que tiverem pertencido a seitas hereticas. (*grifo nosso*)

A narrativa a seguir é do capelão da Santa Casa, testemunha ocular dos ritos de sepultamento realizados por George Butler, anexada ao requerimento do Bispo:

Cópia: Capellania da Santa Casa da Misericórdia do Maranhão 26 de março de 1888. Ex^{mo}. Rev^{mo}. Senr. julgo de meu dever levar ao conhecimento de V. Ex^a. Rev^{ma}. a tristissima ocorrência que se deu no Cemiterio da Santa Casa da Misericórdia no dia 24 do corrente mez, de haver o Senr. Jorge Butler, que se diz ministro protestante, acompanhado o cadaver de uma mulher, que se julga ser protestante, e *com grande ostentação fez os ritos de sua seita*, apesar das minhas advertências, *em presença de vários dos seus sequazes*. Devo ainda ponderar a V. Ex^a. Rev^{ma}. que é este *o segundo facto* que se dá; parecendo que há proposito da parte do dito Senr. Butler provocar qualquer conflito ou ao menos *desmoralizar-me no exercício do cargo de capellão da Santa casa da Misericórdia*. (*grifo nosso*)

Penso que este evento seja passível do tipo de abordagem denominada por Gluckman como “análise situacional” (1987). Para tal é preciso considerar os comportamentos dos atores como inseridos num repertório padronizado capaz de exprimir os conflitos e tensões advindas das mudanças sistêmicas. Para Paula Montero et. al., “O uso desses repertórios depende do tipo de inserção do personagem nas relações sociológicas e da potencialidade do padrão para expressar conflitos e interesses relativos àquela posição” (2012, p. 12).

Assim, um enterramento acatólico em “campo santo” católico ressalta a luta pela

¹⁶ Fonte: Bispo Diocesano/Presidente da Província – 1878-1901 – ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO

pluralização religiosa da sociedade, com efeitos sobre a secularização dos cemitérios. Sabemos que se desenrolava à época uma luta, encampada por políticos liberais, intelectuais anticlericais, positivistas e maçons, pela secularização dos cemitérios, tornando-os públicos e havia uma legislação que permitia a pessoas acatólicas¹⁷ enterrar seus mortos, mesmo em cemitérios ainda sob o controle da Igreja.

O documento nos possibilita ver como o médico-missionário soube mais uma vez se aproveitar das fissuras legislativas e manipulá-las a seu favor para expor suas práticas rituais como religião legítima, tal qual o catolicismo. Evidentemente, com resistências. O embate entre Butler e o padre capelão nos leva a considerar que, no final do século XIX, a ideia de “espaço público” ainda está em gestação.

Consideremos, então, a advertência que Kuschnir (2007) faz aos estudos antropológicos da política: não tomar como universais e atemporais categorias próprias da política moderna, ou seja, não tomar como normativo e necessário um determinado desenvolvimento histórico, como a “secularização”; daí o caráter conflituoso e em aberto sobre os destinos da relação Igreja-Estado. Em meio a soluções mais conciliadoras com a Igreja Católica (concedendo a ela a administração de cemitérios públicos) e/ou a não efetivação das normas de destinação de espaços para acatólicos, a ação de Butler rompe com certa acomodação/tensão local dos poderes. Ela torna concreta a reivindicação por um “espaço público” de fato, ou seja, laico, representado pelo “direito ao lugar” de descanso eterno. Mas certamente continha riscos, especialmente de uma reação oposta, baseada na moral (valores culturais)

17 “O mesmo decreto de 17 de abril de 1863, que constituiu durante muito tempo o estatuto dos não católicos brasileiros, estabelecia que seus nascimentos e sepultamentos seriam registrados nos cartórios de paz e que os cemitérios públicos comportariam um ‘lugar separado’ para suas sepulturas”. (LÉONARD, 1981, p. 54)

de boa parte da população, possivelmente, até mesmo dos seus aliados.

Essa perspectiva nos sugere a questão do grau de (des)acordo sobre os limites da secularização da sociedade e do próprio sentido de modernidade entre os missionários americanos e seus aliados brasileiros, estes geralmente interessados na modernização material de tipo americana, mas não necessariamente na sua modernização política.

Voltando ao documento, parece que a retórica do Bispo Antônio tenta disfarçar seu receio de que o Presidente da Província não interfira para “fazer cessar este abuso” em favor da Igreja. A ponto de lançar mão de um instrumento de pressão, lembrando-lhe de suas funções legais “como provedor da Santa Casa”. Apesar da pressão do Bispo, tanto Butler quanto o Presidente da Província sabiam que as leis do Império já não permitiam uma interpretação tão favorável aos administradores católicos. Ainda assim, Butler estava ciente de que essa “jogada” continha riscos, por isso procurou minimizá-los, como veremos adiante.

Para esta análise é importante a noção de agente, ou seja, como os agentes se constroem por meio de processos simbólicos de legitimação e seu desdobramento, a noção de “encenação” (MONTERO et. al., 2012, p. 30). Segundo Montero et. al., na questão da encenação das diferenças e de sua negociação, há uma mudança conflituosa e um crescimento da atenção pública do problema que, conforme o poder de generalização das reivindicações por parte dos agentes situados, poderá converter-se numa demanda por direitos, por reconhecimento na “esfera pública” (MONTERO et. al., 2012).

Neste caso concreto, considerar esses ritos de sepultamento como uma “encenação das diferenças” parece-me adequado para pensar o processo de produção e apropriação da diferença religiosa e da busca de legitimidade

da diferença. Porém, não é uma reivindicação dirigida ao Estado, solicitando um “reconhecimento” ou uma “normatização” da convivência, exatamente por que as normas já existem. A reivindicação de legitimidade nessa “encenação” – diferentemente das polêmicas nos jornais analisadas acima (cujo objetivo é obter a adesão das elites intelectuais) – é dirigida ao próprio opositor, a Igreja Católica, diretamente e, indiretamente, à sociedade em geral, que recebia uma nova religião e poderia, pela expressão pública dos seus ritos, conhecê-la e (re)conhecê-la como legítima.

Essa interpretação ajuda a explicar a ousadia de Butler em realizar pela segunda vez “com grande ostentação” os ritos e “em presença de vários dos seus sequazes”, não exatamente para desmoralizar o capelão “no exercício do cargo”, sim para apresentar-se como “Ministro” protestante. O próprio uso do termo “ministro” é expressão dessa busca de reconhecimento do adversário, como uma religião cristã legítima,¹⁸ e que poderia competir abertamente não só pelas almas mas também pela representação legitimadora da nova ordem social em gestação. É sobretudo isso que pretendia a “encenação” de Butler. Vejamos, pois, o desenrolar dos acontecimentos.

No dia seguinte ao recebimento do ofício enviado pelo Bispo, o presidente da província dirige uma reunião da Mesa Administrativa da Santa Casa da Misericórdia, onde o assunto foi discutido. Depois de um breve relato do ocorrido, basicamente como o conhecemos, surge uma informação surpreendente, cito:

O Exm^o Snr. Provedor [o presidente da província], depois de haver comunicado a Meza que o Ministro protestante *o procurara para explicar o seu procedimento em relação aquelle facto e reclamar uma area no Cemiterio* própria para o enterramento dos cadaveres daqueles que

¹⁸ O termo *ministro* era também usado pelos agentes eclesiásticos católicos, para designar aqueles que pregavam e ensinavam o evangelho.

profissão a religião protestante apresentou um officio que lhe endereçou o Exm^o Snr. Bispo Diocesano *acerca da conveniencia de estabelecer-se aquela* para as inhumações dos que se finarem fora do grêmio da Religião Catholica. Discutido o assunto pelos senhores presentes foi resolvido que ao Exm^o Snr. Bispo se respondesse que a Santa Caza, nos termos de seu compromisso e regulamento do Cemiterio tomava as necessárias providencias no sentido de fazer manter em respeito os preceitos religiosos recomendáveis pelo Snr. Exm^o o mesmo Bispo Diocesano. (Sessão Administrativa em 27 de março de 1888)¹⁹

Aqui, vemos um Butler que vai ao Presidente da Província pedir nada mais que o cumprimento da lei. Porém, o aspecto decisivo no caso, que lançou a Mesa Administrativa da Santa Casa na ambiguidade e indecisão foi o próprio reconhecimento do Bispo da “conveniencia” de se cumprir a lei. O mesmo Bispo que, após o acontecimento, solicita ao presidente da província “a fazer cessar este abuso”, certamente não esperava que a concessão legal, que havia admitido como “conveniente”,²⁰ seria o espaço normativo suficiente para encorajar Butler a realizar seguidamente, e “com ostentação”, rituais de sepultamento de protestantes.

Por outro lado, a ousadia de Butler não pode ser compreendida apenas como uma manipulação das fissuras legislativas, mas também uma tentativa de apresentar a sua religião como possível de ser compreendida e adotada pelos brasileiros. Assim, ele realiza o sepultamento, depois vai ao Presidente da Província “explicar o seu procedimento em relação aquelle facto”. Ou seja, na sua pers-

¹⁹ Livro de Atas da Santa Casa da Misericórdia do Maranhão – Arquivo Público do Estado do Maranhão.

²⁰ Possivelmente essa admissão do Bispo sobre a *conveniencia* expressa o crescimento do conflito e das negociações entre os setores liberais-anticlericais e os clérigos católicos, pela restrição dos poderes da Igreja sobre os espaços públicos, principalmente após o estabelecimento de uma concorrente, a igreja protestante.

pectiva e no agenciamento que ele procura fazer dos códigos culturais, a proibição poderia se aplicar a “seitas heréticas”, mas não ao protestantismo, que busca se apresentar, nesses primeiros anos, como um concorrente legítimo ao catolicismo, exatamente por ser uma religião cristã tal qual seu opositor. Portanto, esses sepultamentos, em certa medida, são uma resposta, através de atos, aos ataques do ano anterior, dos artigos no *Civilização*, questionando o fundamento cristão do protestantismo.

A narrativa desse evento e de seus desdobramentos também permite-nos refletir sobre o que Macagno (2014, p 178) sugere como a necessidade de estudar a “transitoriedade dos laços sociais”. Aqui, voltamos nossa atenção para o esforço contínuo dos grupos de reforçarem a coesão através dos pequenos ou grandes ritos de agregação/separação, ante a contínua ameaça da traição.

É interessante perceber que, para a família da morta, aquele embate pelo sepultamento em cemitério católico, significaria uma gratidão duradoura àquele ministro protestante, pois assim, evitava-se que a convertida à nova religião fosse sepultada distante dos túmulos familiares ou mesmo em terreno destinado aos indigentes. Mais interessante foi descobrir, pelo jornal *Pacotilha* (24/03/1888), que a mulher “rapariga de nome Amália” era “da casa do sr. dr. Paula Duarte” – o principal líder do partido republicano. Ou seja, Butler assumia o risco de retaliação, a fim de consolidar a fidelidade e o apoio de um importante líder político.

Assim, ao aguçar a percepção etnográfica por meio da metonímia entre amizade/inimizade, obtém-se uma compreensão menos idealizada (mais empírica) das relações do missionário com aqueles membros das elites políticas, econômicas e intelectuais da cidade, como Paula Duarte, Henry Airlie e literatos

como Aluísio Azevedo e Sousândrade.²¹ Todos esses aliados das classes cultas e abastadas certamente deram a Butler uma percepção de que poderia ousar na atividade proselitista. Todavia, nenhum destes tornou-se membro da igreja protestante, no máximo, como no caso de Henry Airlie e Jerônimo Tavares, admitiram-se como simpáticos da causa, amigos dos protestantes e até mesmo contribuíram financeiramente na construção do templo, mas em nenhum momento os vemos arriscar seus prestígios sociais acompanhando Butler em seus enfrentamentos, muito menos tomando a frente, em sua defesa, perante as autoridades civis e religiosas. A maioria deles era afeita às modernas ideias liberais-anticlericais, via positivamente a inserção protestante como alternativa religiosa para civilizar o povo e controlá-lo, como também mais adequada à modernização técnica do país, mas não necessariamente acreditava que essa fé seria para eles. Sua aliança com o protestantismo duraria enquanto essa representação genérica do protestantismo com a modernidade se sustentasse.

Possivelmente, essa percepção do frágil apoio desses membros das elites trouxe a Butler o receio de aprofundar-se na polêmica teológica pelos jornais, já que não tinha o preparo teológico suficiente, preferindo, como vimos acima, devolver o desafio propondo uma “discussão pública” oral. Percebeu que, se respondesse por escrito, disponibilizaria suas ideias ao sabor da crítica e correria o risco de perder o trunfo da identificação da religião protestante à racionalidade moderna e, conseqüentemente, perder alguns aliados/simpatizantes. Sua atitude foi retrair-se e orar.²²

21 Os literatos partilhavam com o missionário as páginas do jornal anticlerical *Pacotilha*.

22 “[...] desde a controvérsia pelo jornal em abril e a perseguição subsequente, nós temos uma reunião de oração em minha casa toda noite, menos naquelas em que há trabalhos de prédica” (FERREIRA, 1959, p. 167)

Esperou, então, o ano seguinte surgir para responder, não em palavras, mas em ações – através dos ritos de sepultamento – sobre a legitimidade cristã e modernizadora do protestantismo.

Por fim, este acontecimento – um sepultamento acatólico – mostrou-se passível de uma “descrição densa”, por constituir-se de uma complexa trama social que apenas iniciamos seu desvelo. Certamente as reflexões da Antropologia Política e seus recentes debates na academia brasileira²³ mostram-se promissores para uma melhor compreensão do “acontecimento”, celebrado, nas últimas décadas, pela historiografia, em seu “retorno”. Considerar esse rito de sepultamento revelou-se útil à pretensão de estudar as microssociabilidades existentes nas lutas pela secularização e a pluralização religiosa no Brasil.

Considerações finais

Neste artigo vimos que nas contradições e fissuras objetivas (políticas, ideológicas, legais) da ordem social, um gênio da prática cotidiana, como Butler, negocia, manipula, usa e trans-

forma os elementos dessa ordem. Compreendemos que a introdução do protestantismo no Maranhão não foi apenas facilitada por processos macrossociais, como a secularização. Esses processos também se tornaram efetivos na realidade dessa sociedade, pelas ações desse sujeito histórico, desafiando a ordem, ao forçar os limites da liberdade religiosa.

Esse estudo biográfico nos permitiu sondar mais de perto os sentidos dos comportamentos, das identidades, dos gestos e atitudes deste e de outros atores sociais. Vislumbrarmos algumas contradições de sua personalidade e o impacto delas sobre suas escolhas. Por outro lado, focar as lentes sobre uma trajetória possibilitou compreender melhor como um indivíduo encontra espaço para sua autonomia, ainda que cerceado por sistemas sociais aparentemente coesos e estáveis.

Enfim, restituir o lugar do agente nesse processo que é predominantemente lido pelo viés da transformação jurídico-política e macroestrutural da separação Igreja-Estado é uma tarefa ainda distante de estar concluída, mas na qual este texto pretende ser uma contribuição.

Referências

BANDEIRA, Abderval P. **Igreja Presbiteriana de São Luís: um século de lutas e vitórias –subsídios históricos**. São Luís, 1986.

FERREIRA, Edijéce M. **A bíblia e o bisturi**. 2. ed. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1987.

FERREIRA, Júlio Andrade. **História da Igreja Presbiteriana do Brasil**. v. 1. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1959.

GLUCKMAN, Max. Análise de uma situação social na Zululândia moderna. In: FELDMAN-BIANCO, B. (Org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987. p. 277-344.

KUSCHNIR, Karina. Antropologia e política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 64, p. 163-167, 2007.

LÉONARD, Émile-Guillaume. **O protestantismo brasileiro: estudo de eclesiologia e história social**. 2. ed. Rio de Janeiro: JUERP; São Paulo: ASTE, 1981.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 167-182.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão**. 3. ed. São Luís: Edições AML, 2008.

MACAGNO, Lorenzo. Uma antropologia do político? **Análise Social**, v. XLIX (1º), n. 210, p. 163-189, 2014.

²³ Refiro-me ao debate entre os pesquisadores MONTEIRO et. al. (2012) e MACAGNO (2014).

MONTERO, Paula; POMPA, Cristina; ARRUATI, José Maurício. Para uma antropologia do político. **Horizonte da política**: questões emergentes e agendas de pesquisa, 2012. Disponível em: <http://www.academia.edu/2455734/Para_uma_antropologia_do_pol%C3%ADtico>. Acesso: 15 ago. 2015.

PEREIRA, Lupércio Antônio. Tavares Bastos, a imigração europeia e o lugar das ideias liberais no Brasil. **Diálogos**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 1085-1110, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526887011>>. Acesso: 20 ago. 2015 (on-line)

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo no Brasil Monárquico 1822-1888**: aspectos culturais de aceitação do protestantismo no Brasil. Pioneira: São Paulo, 1973.

REIS, Flávio A. M. **Grupos políticos e estrutura oligárquica no Maranhão (1850/1930)**. São Luís: [s.n.], 2007.

SANTOS, Lyndon de Araújo. **As outras faces do sagrado**: protestantismo e cultura na Primeira República Brasileira. São Luís: Edufma; São Paulo: Ed. ABHR, 2006.

VIEIRA, David Gueiros. **O protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil**. Brasília, DF: Ed. da UNB, 1980.

VIVEIROS, Jerônimo de. **História do comércio do Maranhão 1612 a 1895**. São Luís: Associação Comercial do Maranhão, 1954.

Recebido em: 20.01.2016

Aprovado em: 02.03.2016

Rogério de Carvalho Versa é Graduado em História pela Universidade Estadual do Maranhão, mestrado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente, é doutorando de História na Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis-SP) e professor da Universidade Federal do Maranhão, campus de Imperatriz. Desenvolve pesquisas nas áreas de Memória e Biografia, História e Antropologia da Religião, com ênfase no protestantismo. E-mail: rogeri-veras14@gmail.com

Rua Emílio de Menezes, 572 B, São Francisco, Curitiba-PR; CEP 80510-320

ITINERÂNCIAS DE CARMEN TEIXEIRA: VIDA/FORMAÇÃO DA EDUCADORA NA PERSPECTIVA DE GÊNERO

■ CECÍLIA MARIA DE ALENCAR MENEZES

Centro Universitário Estácio da Bahia

RESUMO

O interesse investigativo plasmou-se na dimensão reflexiva do procedimento biográfico de Carmen Teixeira, o que nos permitiu tratar, como objeto-processo de pesquisa, os componentes de sua formação pessoal/profissional e a contribuição como educadora/gestora, nos projetos desenvolvidos no âmbito da educação integral e na formação de professoras na Bahia, bem como sua inserção em espaços técnico-administrativos educacionais. O problema da pesquisa configurou-se em questionar: quais as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira em sua atividade profissional na educação da Bahia visibilizadas pelas questões de gênero? O objetivo geral foi investigar e reconstruir as itinerâncias de Carmen Teixeira na Bahia pelas relações de gênero. A pesquisa biográfica esteve fundamentada nos referenciais e epistemologias de histórias de vida e de gênero, com abordagem qualitativa e (auto) biográfica, utilizando entrevistas semiestruturadas na coleta de informações, além de materiais biográficos secundários. Concluiu-se que o método biográfico favoreceu um movimento de investigação sobre a dimensão pessoal e o processo de formação, para entender sentimentos, representações e evidências de invisibilidade do seu papel, no desempenho das atividades profissionais, presentes nas relações de gênero, desde a infância à vida adulta, desvelando, assim, as barreiras que lhe foram interpostas nas relações de gênero, no cenário político-educacional, no espaço público, ocupado predominantemente pelo sexo masculino.

Palavras-chave: História de vida. Gênero. Profissionalidade.

ABSTRACT

ITINERANCIES DE CARMEN TEIXEIRA: LIFE / TEACHER TRAINING THE GENDER PERSPECTIVE

The investigative interest focuses in the reflexive dimension of the biographical procedure about Carmen Teixeira, who allowed to treat the components of her personal/professional training as well as her contribution as educator and manager as object-process of research

through investigation in the developed projects in the scope of integrated education and teacher's training, in addition to transit in other technical and administrative educational spaces. The research problem set in question: which the itinerancies of life/Carmen's training and professional activity in the education of Bahia through the lens of gender. The overall goal was to investigate and reconstruct the itinerancies of Carmen Teixeira of Bahia through the lens of gender. The biographical research based in the references that consider the epistemologies the histories of life and gender with a qualitative and (auto)biographical approach, using the semi-structured interviews for the collection of information, as well as secondary biographical materials. It was concluded that the biographical method favored a research movement on the personal dimension and training process, to understand feelings, representations and evidence of invisibility of their role in the performance of professional activities present in gender relations since childhood to life adult, revealing thus the barriers that were systematically brought in the relations of gender in the political-educational scenario, in the public space, occupied predominantly by males.

Keywords: History of life. Gender. Professionalism.

RESUMEN

ITINERANCIAS DE CARMEN TEIXEIRA: VIDA/FORMACIÓN DE LA EDUCADORA EN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

El interés investigativo se plasmó en la dimensión reflexiva del procedimiento biográfico de Carmen Teixeira, que posibilitó tratar como un objeto proceso de investigación, los componentes de su formación personal/profesional y la contribución como educador/gerente, en los proyectos desarrollados en el ámbito de la formación integral y formación de los profesores de Bahía, y su inclusión en los espacios técnicos y administrativos educativos. El problema de la investigación se ha configurado en la cuestión: ¿Cuáles las itinerancias de vida/ formación de Carmen Teixeira y actividad profesional en la educación de Bahía visualizadas por las lentes de género? El objetivo general fue el de investigar y reconstruir las itinerancias de Carmen Teixeira en Bahía por las lentes de género. La investigación biográfica se basó en los referenciales y epistemologías de historias de vida y de género, con un enfoque cualitativo y auto biográfico, utilizándose entrevistas semi estructuradas para recopilar informaciones y materiales biográficos secundarios. Se concluyó que el método biográfico favorece un movimiento de investigación sobre la dimensión perso-

nal y el proceso de formación, para entender sentimientos, representaciones y evidencias de la invisibilidad de su papel en el desempeño de actividades profesionales, presentes en las relaciones de género desde la infancia hasta la vida adulta, revelando así, las barreras a ellas presentadas en las relaciones de género, en el escenario político educativo, en el espacio público, en su mayor parte ocupado por el sexo masculino.

Palabras clave: Historia de vida. Género. Profesionalismo.

Introdução

O tema deste artigo tem como objeto de pesquisa as itinerâncias de vida de Carmen Spínola Teixeira no contexto onde entretence implicações pessoais, formativas e profissionais, no âmbito da educação, na Bahia, área de reconhecida predominância feminina.

É importante percebermos que a área educacional se constitui notadamente pela presença da mulher no exercício do magistério. Na atualidade, a profissão docente caracteriza-se como uma profissão de mulher,¹ porquanto, passa a ser considerada com menor prestígio e profissionalismo na estrutura de uma sociedade configurada pelo modelo patriarcal² (HYPÓLITO, 1991 1997). Em contrapartida, quando se trata de reconhecimento profissional e prestígio, no âmbito da educação, são os homens que encontramos em posições de destaque, validados no cenário educacional nacional/internacional, a exemplo de Anísio Teixeira³ e Paulo Freire.⁴ Neste cenário, observamos uma

omissão deliberada de registros sobre a contribuição histórica das mulheres, educadoras e gestoras educacionais, que, cotidianamente, se ocupam e se ocuparam da educação de crianças e jovens no nosso país.

Este artigo se coaduna com iniciativas de pesquisa acerca da possibilidade de visibilizar as histórias de vida/formação de educadoras, de reconstruir suas memórias e possíveis contribuições, por tanto tempo, fora dos relatos da história, num processo de silenciamento e invisibilização que se configura pelo fato de não se atribuir relevância alguma ao contar a história das mulheres/educadoras.

Importa-nos também destacar que, além das mulheres, existe “[...] o continente perdido das vidas submersas no esquecimento no qual se anula a massa da humanidade” (PERROT, 2007, p. 16), que tem sua história perpassada e resumida a uma visão reducionista de uma época que se perpetua deliberadamente no imaginário social até os dias atuais. No entanto, sabemos que é sobre as mulheres que o silêncio e a invisibilização recaem.

Seus arquivos particulares eram negligenciados e os arquivos públicos tinham restrições em administrar acervos de pessoas comuns, e mais restrições ainda em relação aos acervos de mulheres, que, “convencidas de sua insignificância”, no final da vida destruíam – ou destroem – seus papéis pessoais, promovendo a autodestruição da memória feminina (PERROT,

1 Esse fenômeno é tratado como natural e não incorpora a questão do sexo da professora como um elemento significativo para a análise da proletarização do ensino e de suas relações diretas com a feminização do magistério, como discutem, desde a década de 1980, Apple (1987) e Louro (1989).

2 Diz respeito, em linhas gerais, à concentração do poder do homem nas estruturas sociais. Na família, a representação desse poder absoluto concentra-se na figura do pai.

3 Educador e político baiano que empreendeu a reforma da Educação na Bahia e no país, assumindo diferentes cargos públicos, faleceu em 1971.

4 Educador pernambucano que criou o método inovador de alfabetização de adultos, na década de 1960, falecido em 1997.

2007). Em parte, esses motivos explicam a falta de fontes sobre a vida/formação e a história concreta e singular das mulheres no mundo, com colorido vivo, sem sombras e borrões escurecidos que o tempo insiste em registrar.

Compreendemos que as mulheres/educadoras vivenciaram implicações pessoais e profissionais, em momentos históricos diversos, mas têm em comum o fato de haver pouco ou quase nenhum reconhecimento e/ou evidências de sua existência, tanto na época em que viveram quanto posteriormente. Esse contexto nos leva a pensar em variáveis complexas, fluxos e configurações históricas, registradas na memória individual e coletiva, e legitimadas por transformações sociopolíticas e econômicas das relações do poder masculino.

Inquietações como essas influenciaram as reflexões apresentadas, neste trabalho, quando adotamos uma perspectiva de gênero para nortear nossos estudos e investigações sobre a vida/formação da mulher e educadora baiana Carmen Teixeira, durante, no mínimo, vinte e cinco anos como gestora à frente de uma equipe constituída por homens e um grande contingente de mulheres, orientadas/os por sua concepção de mundo e de educação, na consolidação, implementação curricular e gestão do projeto de educação integral, popular e gratuita, que incluía a formação de professoras, corroborando com o pensamento educacional de seu irmão Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira obteve reconhecimento nacional e internacional, como o único mentor intelectual e realizador de tal projeto, enquanto os registros da vinculação de sua irmã a este mesmo projeto se restringiram à citação de seu nome como diretora do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), no período de 1950-1974, em algumas publicações, deixando de ser citada, na maioria delas, inclusive em artigos e teses que abordam a prática pedagógica desenvolvida por Carmen Teixeira e sua

equipe no CECR. A partir daí, buscamos investigar suas itinerâncias de vida/formação e suas possíveis contribuições.

Percebemos que, no contexto de vida de Carmen Teixeira, esse “manto de invisibilidade” era o que mais se sobressaía, não havendo registros, impressos ou em meio eletrônico, até março de 2009, que tratassem de sua vida e desempenho profissional como educadora e/ou gestora em instituições das redes particular e pública de ensino. Como evidenciado anteriormente, havia apenas registro de seu nome como diretora, no período de 1950-1971, do CECR, uma publicação e um blog de Bastos (2009) em homenagem ao centenário de seu nascimento. Nesse período, buscamos intensificar as iniciativas de investigar os acervos públicos, realizar levantamento e contato com familiares, colegas, ex-alunos e amigas/os.

Nos estudos de Schienbinger (2001), buscamos subsídios sobre a exclusão e a discriminação das mulheres no espaço acadêmico/profissional e no fazer científico, a partir dos conceitos de Margaret Rossiter⁵ sobre a *segregação hierárquica*, o fenômeno pelo qual as mulheres são excluídas do topo da carreira científica, de poder e prestígio, e a *segregação institucional* que diz respeito ao *status* inferior das mulheres na comunidade científica, pois raramente são convidadas a integrar o corpo docente de conceituadas instituições, ou quando fazem parte demoram a ser promovidas/reconhecidas.

O olhar sensível a tais estereótipos de gênero nas relações perpassou as observações relativas à reconstrução biográfica, numa dupla perspectiva: da investigação e da formação de mulheres/educadoras, na qualidade de ob-

5 Margaret Rossiter empreendeu esforços na criação de um comitê internacional de mulheres em ciência, tecnologia e medicina, para a sistematização da construção de uma linha de estudos relacionando mulheres e ciências. Os seus estudos (1982) evidenciam a situação das mulheres na ciência, sobretudo os preconceitos e as discriminações sofridos por elas, embora a prática científica se apresente como universalista e assexuada.

jeto e de *sujeito* da investigação. Compreendemos, então, que na medida em que o/a pesquisador/a realiza a investigação acerca de uma vida, revisita também suas temporalidades e experiências profissionais, numa dimensão formativa, em profundidade e extensão, em que se aproxima, se identifica e se forma como sujeito, numa lógica de coprodução.

A lógica de coprodução tem uma configuração própria, vinculada às correntes das biografias educativas, manifestando sua singularidade e implicação teórica e política ao pensamento feminista; porquanto apresenta preocupações com *objetivos essencialmente emancipatórios*, que, segundo Nóvoa (1995), constituem um conjunto de iniciativas em que os profissionais se envolvem, simultaneamente à *investigação-formação da pessoa do professor* (DOMINICÉ, 2010; JOSSO, 2002), como via de mão dupla, caracterizando-se pelo esforço de globalização e integração, ao relacionar as diferentes perspectivas da investigação, ação e formação.

Por essas lentes, buscamos reconstruir a dimensão reflexiva do procedimento biográfico de Carmen Teixeira, o que nos permitiu tratar os componentes de sua formação pessoal/profissional e sua contribuição como educadora/gestora, como objeto de pesquisa e como sujeito, mediante investigação de sua participação no cenário político-educacional, no espaço público, predominantemente ocupado pelo sexo masculino, e no caso da família Teixeira, ocupado por Anísio.

A pesquisa requisitou uma verdadeira garimpagem na busca de referências sobre a presença dessa mulher que, dotada de grande capacidade intelectual, mas muito discreta, não articulava o diálogo com a imprensa e políticos da época.⁶ Fica em aberto, se essa atitude seria

só um traço predominante de sua personalidade, o indicativo de encontrarmos atualmente tão poucas referências sobre sua vida, ou se perpassa por questões de gênero que envolvem a invisibilidade da mulher, evidenciando a lógica androcêntrica⁷ e excludente presente nos moldes da sociedade patriarcal.

Ao observarmos essa problemática, tivemos como foco principal buscar visibilizar sua atividade profissional na educação da Bahia, bem como as iniciativas pioneiras realizadas no âmbito da formação continuada de professoras, lamentavelmente, ocultada, assim como de tantas outras mulheres/educadoras, incluindo-se, nesse contingente, aquelas que faziam parte do quadro de funcionárias e professoras das escolas: de Aplicação do Centro Regional de Estudos Pedagógicos (CREPE) do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Escolas Classe I, II, III e IV e do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, em que foi gestora.

Portanto, em reconhecimento pelo seu trabalho, buscamos a reconstrução de sua caminhada através do seguinte problema: quais as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e da atividade profissional na educação da Bahia visibilizadas pelas lentes de gênero?

Focar a biografia de uma mulher parecerá, para muitos, irrelevante, fora de questão, em especial para os que não são sensíveis ou familiarizados com os estudos de gênero e o valor significativo das pesquisas biográficas para os contextos históricos, principalmente os educacionais.

Tratar dessa história à luz do feminismo, observando o patriarcado, a discriminação das mulheres no espaço público, bem como o silenciamento, sem reconhecimento ou valorização,

6 Essas foram as informações registradas a partir do depoimento oral de uma amiga pessoal e assessora de direção de Carmen Teixeira, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

7 Coloca o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas e no centro das decisões das estruturas políticas de poder, e traduz a convicção de que a condição de masculinidade atribui valor e superioridade ao homem (MORENO, 1999).

zação no espaço privado, poderá assumir um tom anacrônico ou fora do contexto contemporâneo. No entanto, podemos observar que a inserção profissional e acadêmica, de emancipação, liberdade e realização pessoal das mulheres que são vinculados nas mídias não têm correspondido com a realidade atual.

Então, no intuito de que se concretize essa valorização, dando visibilidade à atuação feminina, no âmbito da educação, o objetivo geral foi investigar as itinerâncias de vida/formação de Carmen Teixeira e sua atividade profissional de educação na Bahia pelas lentes de gênero; e os objetivos específicos, investigar seu processo de vida/formação como educadora/gestora, bem como evidenciar sua contribuição na implementação curricular do projeto de educação integral e da formação de educadoras na Bahia, analisando, por fim, os fatores que convergiram para o processo de invisibilização de sua atividade profissional no espaço público na Bahia.

Interfaces Teórico-Methodológicas: sob a ótica das epistemologias feministas na tessitura do método biográfico

As interfaces teórico-metodológicas do processo de investigação ocorreram no intuito de reconstruir a memória individual e coletiva sobre Carmen Teixeira, desvelando as construções sociais de gênero vivenciadas, dentro de parâmetros que norteiam os métodos biográficos, mas também de pressupostos relativos à história oral, na medida em que tivemos conhecimento de apenas um trabalho, sistematizado por Bastos (2009), sobre sua vida.

Buscamos analisar as aproximações entre as concepções acerca das epistemologias feministas, abordagem qualitativa e método biográfico, por reunirem características afins, no sentido de investigar fundamentos que pos-

sibilitassem o discernimento necessário aos caminhos conceituais e técnico-operacionais para reconstruir a biografia de Carmen Teixeira.

Essa abordagem epistêmica reconhece a função vital que a emoção exerce no desenvolvimento do conhecimento e da investigação teórica, demonstrando que é preciso conciliar as faculdades da razão e da emoção, abstraídas por nossa cultura. Emoções, observações e avaliações estão ligadas, pois “[...] a observação não é simplesmente um processo passivo de absorver impressões ou registrar estímulos, ao contrário, é uma atividade de seleção e interpretação. O que se seleciona e como se interpreta é influenciado pelas atitudes emocionais” (JAGGAR, 1997, p. 167).

Significa dizer que, ao adotar paradigmas epistemológicos feministas, por exemplo, compreendemos sua complexidade e sua representatividade social, onde, cada vez mais, a influência da emoção na percepção está sendo explorada e aquilo que identificamos como emoção é uma abstração conceitual de um complexo processo da atividade que envolve agir, sentir e avaliar, para garantir o rigor científico requerido pela Academia, como evidencia Boaventura (2004).

De acordo com tais pressupostos, a pesquisa aponta para a abordagem qualitativa, por considerarmos a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o/a pesquisador/a, isto é, uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo, permitindo, a exemplo dos estudos feministas, “[...] o desenvolvimento de conhecimentos em ciências humanas antes recalcados, por uma ciência que praticou e pratica um sexismo de forma muito mais explícita do que se imagina” (MACEDO, 2006, p. 240).

Nessa perspectiva, a pesquisadora constituiu-se como o instrumento principal, em contato direto com a fonte de dados, entrevistadas/os, o ambiente natural, analisando os

dados de forma intuitiva, com ênfase na interpretação do significado que cada um/a dos/as entrevistados/as atribuiu às suas vivências com Carmen Teixeira, apropriando-se, neste estudo, da realidade feminina nos meios educacionais, sensível à condição histórica da mulher em sociedade.

Sendo assim, Nóvoa (2001:2000) assevera o caráter formativo do método (auto)biográfico, uma vez que se voltar ao passado, acionar a memória⁸ e reconstituir percursos de vida, exercita a reflexão e leva a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo. No entanto, alerta para a diversidade que dá origem a dificuldades, disseminando e legitimando práticas nem sempre dotadas de consistência e de metodologias pouco rigorosas. E chama a atenção de constante vigilância metodológica, no sentido de superar ou evitar equívocos quanto à pesquisa, formação ou pesquisa/formação.

Percorrer esse caminho não se constituiu tarefa das mais fáceis, devido ao processo de invisibilidade que permeia as ações de Carmen Teixeira, para superar os desafios de registrar silenciamentos, preconceitos e discriminações por que passaram/passam as mulheres, neste mundo, predominantemente masculino.

A emergência dos estudos de gênero, a partir de 1960, contou com contribuições recíprocas da explosão do feminismo e das transformações na historiografia, articuladas ao crescimento da antropologia, para elevar as mulheres, da condição de objeto, à de sujeito da História (SOIHET, 2006), apesar de ter sido contestado o seu estatuto teórico, como categoria de análise para interrogar e mudar paradigmas históricos existentes. Scott (1995) foi uma das pioneiras, ao enfatizar a necessidade de supe-

8 Compreendida por Le Goff (2003) como propriedade de conservar determinadas informações, envolve um conjunto de funções psíquicas, nas quais o ser humano pode atualizar impressões ou informações passadas ou assim representadas, podendo evocar traços e problemas da memória histórica e da memória social.

ração dos usos descritivos do gênero, para chegar a transformá-los na busca de garantias de emancipação e empoderamento das mulheres.

Para Rago (1995), a importância e a significação dos estudos feministas para a produção do conhecimento, evidenciando o *lugar do feminino* em nossa cultura, poderão auxiliar na percepção da forma como a sociedade reage às possibilidades das mulheres pensarem com autonomia, como personagens na História e não mais como figurantes ou sombras em torno dos homens, trazendo contribuições significativas.

Por isso, tais estudos sobre a feminização cultural contemporânea, ou seja, o modo pelo qual temas, valores, atitudes e comportamentos femininos foram incorporados na modernidade, fruto das pressões históricas do feminismo, revelou a hierarquização, as relações de poder e a misoginia⁹ presentes na definição das identidades de gênero, destinando, de forma rígida, o espaço público, para os homens, e o privado, para as mulheres.

Como resultante desse universo, temos a dominação masculina identificada nos papéis, práticas e discursos científicos disseminados no cotidiano de modo naturalizado para explicar hierarquias e desigualdades produzidas entre os sexos, frutos da herança do patriarcado (BOURDIEU, 2007). Dessa forma, a hierarquização das relações entre os sexos traça perfis estereotipados e indica comportamentos ambivalentes, emergindo tabus, preconceitos, discursos e representações que legitimam o *status* de dominante (homens) e dominado (mulheres), havendo, assim, desdobramentos na divisão do trabalho entre mulheres/homens, onde o homem se localiza no espaço público, com todas as possibilidades de interação, e a mulher fica circunscrita ao espaço privado, limitada às tarefas que esse lócus lhe oferece.

9 Significa aversão às mulheres.

Este configura um modelo de sociedade patriarcal e androcêntrica, que abrange toda estrutura social que tenha origem no poder do pai e que dedicou à mulher um lugar periférico na sustentação do jogo da dominação (BOURDIEU, 2007). Existindo, assim, um poder invisível que é reproduzido através dos símbolos, os quais são instrumentos, por excelência, de integração social, e, de como o social impregna o sujeito social.

Esse modelo de sociedade não é exclusivo da cultura ocidental, e atribui às mulheres a responsabilidade pela educação dos filhos, colocando em suas mãos o futuro da nação, a ideologia do progresso e a responsabilidade pela perpetuação da fé cristã, dando significado às relações de poder que não são explícitas, mas assumem uma dimensão decisiva da organização de (des)igualdade entre homens e mulheres, evidenciando questões de gênero que caberiam ser analisadas nos contextos históricos.

As construções culturais produzem significados em que o homem normatiza e tem o poder e a mulher submete-se, por ser o sexo frágil que precisa do protetor. Neste contexto, Beauvoir afirma que a submissão e a passividade apresentadas como características essenciais do comportamento da mulher *feminina* não é um destino biológico, mas “[...] um traço que se desenvolve nela desde pequena [...] na verdade, é um destino que lhe impõem seus educadores e a sociedade” (BEAUVOIR, 1980, p. 315).

Diante desse panorama, para compreender o presente, faz-se necessário pesquisar as itinerâncias e errâncias vividas pelas mulheres, identificar, analisar e conhecer as interações feitas, valendo-nos de procedimentos metodológicos coerentes, que, nessa pesquisa, assume a abordagem biográfica, para proceder a uma análise das vivências de Carmen Teixeira, no sentido de revelar, conhecer sua histori-

cidade e dar sentido às experiências vividas, percebendo as relações de gênero, em função dos aspectos biológicos traduzidos em processos discriminatórios, e por receber educação diferenciada, tanto em família, quanto em outras instituições sociais, reforçando as desigualdades impostas, social e culturalmente, no processo de educação da mulher.

As variadas classificações, no uso do método biográfico, inscrevem-se no âmbito de pesquisas socioeducacionais como uma possibilidade de recuperar a singularidade das histórias narradas, a partir da voz dos sujeitos históricos e socioculturalmente situados, garantindo-lhes o seu papel na (re)construção da história individual/coletiva, intermediada por suas vozes, tornando-se, conforme Passeggi (2008), uma ferramenta de renascimento, dos percursos, atitudes, crescimentos, derrotas, posicionamentos, ante as derrotas e ante as vitórias, e as consequências vividas nos espaços privado e público, por conseguinte, constitui-se em um método que privilegia a voz dos sujeitos e escuta também seus silêncios.

Esses aspectos destacam o caráter subjetivo, qualitativo e formativo do método de história de vida. No entanto, precisamos assinalar a diversidade de sentidos e estratégias que podem comprometer a consistência e o rigor das metodologias utilizadas, inerente à “leitura de uma vida”, em que a memória se traduz como uma construção social e coletiva (SOUZA, 2003), como espelho das aprendizagens, vivências e representações da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais.

Nessa pesquisa, os tempos se confundem e tivemos a oportunidade de conhecer e analisar determinadas situações vividas, compreender as influências sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais e educacionais, presentes na processualidade da existência de Carmen Teixeira, no diálogo entre diferentes tempos e espaços, permanências e discontinuidades

presentes nos diferentes espaços de formação, como também na identidade pessoal e profissional.

O pensamento de que as narrativas biográficas são consideradas fontes imprescindíveis para a constituição e a compreensão da formação de educadoras/es é recente, tornando-se, assim, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico. É esta dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação (PINEAU, 1987), na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva.

Os estudos mais recentes sobre formação de professoras/es destacam a pessoa do(a) professor(a), ressaltando a importância da subjetividade e as relações de gênero que perpassam essa formação. De acordo com os estudos de Catani et. al. (2003, p. 28-29),

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidade como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres [...] quando se trata de aprofundar a vocação feminina ao professorado.

Nesse contexto, a opção metodológica pelo método biográfico e de história de vida requer a articulação necessária de todas as etapas de investigação aos objetivos entre si e ao problema de pesquisa, bem como o alinhamento e a coerência com a seleção dos pressupostos epistemológicos feministas, que irão fundamentar e nortear os itinerários da pesqui-

sa como um desafio constante. Corroborando com Becker, coletar

[...] uma história de vida cumpre etapas para garantir que ela abranja tudo o que quer conhecer, que nenhum fato ou acontecimento importante seja desconsiderado, que o que parece real se ajuste a outras evidências disponíveis e que a interpretação do sujeito seja apresentada honestamente. (BECKER, 1999, p. 102)

Por isso, ressaltamos que nos diferentes procedimentos metodológicos a serem construídos e as interpretações que as pessoas fazem de suas próprias experiências para explicar comportamentos, percepções e vivências na reconstituição da história de vida individual e social, ao longo da profissão, são de suma importância para nossa construção, enquanto pesquisador/a.

Constatamos que uma biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o/a pesquisador/a 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 forem descritos, decorrem do fato de ser “um sujeito-objeto que se observa e se reencontra” por meio das interações entre o observador e o observado.

O uso das biografias é reconhecido como fonte legítima de informações, para Ferrarotti (2010, p. 22), mas pondera que isso “[...] não pode confundir-se com a especificidade heurística do método biográfico”, uma vez que a mesma “pertence antes à atitude factual dos historiadores sociais que recorrem a fontes orais”. Tomar uma biografia como um “exemplo”, “caso”, ou “ilustração”, constitui, segundo este autor, um empobrecimento ainda maior do método, de vez que tal atitude implica uma epistemologia que se contradiz com o pressuposto da subjetividade inerente ao método autobiográfico, comprometendo também os objetivos da pesquisa, que deve

buscar contar a história da pessoa tal como ela a experienciou.

De acordo com Finger (2010, p. 127), “[...] o método biográfico surge como resultado de considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática processos de tomada de consciência, ou seja, processos que são considerados formadores para os adultos”. O termo método biográfico valoriza a compreensão do que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação aos sentimentos, vivências e a experiências que tiveram lugar na sua história de vida.

Sabemos que percorrer essas itinerâncias se constituiu em uma tarefa delicada e singular, por isso, contamos com as/os teóricas/os que pudessem contribuir com nossos estudos, persistindo nos objetivos definidos na pesquisa, de forma articulada à construção das interfaces teórico-metodológicas; realizamos a coleta de informações e as entrevistas, e, de novo voltamos aos escritos das/os teóricas/os no diálogo com as/os entrevistadas/os, o que se apresentou como etapa prioritária da dinâmica do método biográfico fidedigno ao movimento constitutivo do ser, seguindo as trilhas das pesquisadoras de gênero.

O caminho a ser trilhado durante o processo de investigação, sob o ponto de vista analítico-reflexivo, assumiu o desafio de contar a história de Carmen Teixeira, evidenciando o processo de invisibilidade do seu papel de mulher e educadora, o que perpassa as relações de gênero em sua existência, para reconstituir aspectos de sua vida pessoal e sua carreira, a partir do contexto histórico-cultural. Assim, ocorreu de acordo com o que nos diz Bogdan e Biklen (1994) e Dominicé (2010), quando enfatizamos o papel da família, das instituições de ensino, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências relevantes e comprovadas na sua formação, definindo a sua história e sua ótica de vida.

A relevância de um estudo dessa natureza está na contribuição que poderá trazer à compreensão das relações de gênero e educação, no âmbito nacional, especialmente na sociedade baiana, pela força do seu exemplo em alicerçar e manter uma obra educacional consistente, comprometida com a educação dos mais pobres e a educação de professoras, o que poderá influenciar e contribuir, ainda, para a compreensão do papel da mulher/educadora nos dias atuais.

Esse caminho, portanto, foi construído pelas narrativas das pessoas entrevistadas, que conheceram e/ou conviveram com Carmen Teixeira, no âmbito das relações familiares e institucionais/sociais, a partir dos sentidos que por nós foram interpretados, do que pudemos fazer emergir destes discursos, bem como do material biográfico secundário: documentos de época, livros, revistas, jornais e outros produzidos por ela (cartas, pareceres, entre outros). Foram depoimentos situados de parentes, amigas/os, colegas de trabalho, ex-alunas/os, professoras/es, funcionárias/os radicados em diferentes localidades (Salvador, Caetité, Rio de Janeiro, Brasília).

As pessoas entrevistadas possuíam formação diversificada e, por isso, desenvolvem atividades profissionais as mais diversas, mas, em sua maioria, tem por afinidade ou vinculação, atividades relativas à educação. Foram mulheres e homens de diferentes origens, idades, escolaridade, classes sociais e profissões (adultos, idosas/os, aposentadas/os, políticos, historiadores, educadoras/es, porteiros, motoristas, domésticas, funcionárias/os públicas/os), que se relacionaram de alguma forma com D. Carmen ou Carmita, como era chamada pelos membros da família.

Essa tessitura foi construída a partir de cada experiência que é multirreferencial, porquanto os fios foram entrelaçados numa teia complexa, de características semelhantes, nos

mais variados contextos em que estão presentes na experiência vivida/lembrada, em diferentes situações, assumindo, dessa maneira, diferentes sentidos.

O conceito de experiência como mais representativa de uma posição do que de uma essência, teve por inspiração a perspectiva de Scott (1995, p. 42) que afirma ser a “[...] experiência um evento linguístico (não acontece fora dos significados). Já que o discurso é, por definição, compartilhado, a experiência é coletiva assim como individual. Experiência é uma história do sujeito. A linguagem é o local onde a história é encenada”. Assim, pudemos concluir que as experiências constituem as histórias das itinerâncias vividas e foram também constituídas por elas, mas não de forma aleatória, conforme se encontraram disponibilizadas nos tempos e espaços da linguagem, do social, cultural e histórico.

Tomamos o método biográfico como aporte metodológico, buscando, nesses tempos e espaços mencionados, coletar informações sobre a vinculação pessoal/profissional com os entrevistados (colegas de profissão, ex-alunas/os, familiares e amigas/os), bem como o registro de levantamento de imagens e documentos pessoais e de época, para reconstruir espaços pessoais e profissionais de Carmen Teixeira.

No caso desta pesquisa, fizemos entrevistas em profundidade, e utilizamos, com entrevistados idosos, roteiros de entrevistas semiestruturadas e apresentação de fotos, servindo de “pistas” para facilitar a organização do pensamento, minimizando as exigências da memória. Esses foram procedimentos afins aos pressupostos epistemológicos adotados, os quais admitem emoções, observações e avaliações, de forma interligada.

Por isso, foram considerados, também, as expressões, desejos e sentimentos, que emergiram por parte das/os entrevistadas/os, na

interação com a entrevistadora, durante a execução destes procedimentos de coleta de informações, ainda que existisse algum direcionamento de nossa parte. Essa atitude se distancia de um modelo de entrevista perfeitamente neutra. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 36) “[...] as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista”, buscando entender os sentimentos e representações das/os entrevistadas/os, a partir da escuta de suas histórias de vida e suas interfaces relacionais com Carmen Teixeira, (re)contadas durante a construção do conhecimento, com apoio na empatia que estabelecemos para saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo, desses atores sociais e, então, poder compreender *de dentro* suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores e símbolos, nas vivências formativas, experiências e vínculos gerados nessas relações com Carmen Teixeira.

Na tessitura desses caminhos, essa história de vida emergiu com o alcance da visão que aprendemos a olhar por *lentes* de gênero, neste momento de nossa própria itinerância, quando visibilizamos, também, os entraves em nossa formação de mulher/educadora e os processos de discriminação vividos, nos quais identificamos questões sutis de manutenção do poder masculino nas relações de gênero. No entanto, buscamos o equilíbrio para evitar que o entrelace compromettesse o distanciamento necessário à consecução dos objetivos da pesquisa: reconstruir a vida de Carmen Teixeira e dar visibilidade a suas contribuições educacionais.

Considerações finais

Tratar da história de uma vida não significa seguir uma cronologia linear, mas buscar descrever as itinerâncias, desde a infância até a fase adulta, que se faz de idas e vindas, parti-

das e chegadas, construções e desconstruções, avanços e recuos, em função dos diversos fatores implicados a uma existência. E, assim, evidenciar as variadas influências que tiveram família e escola, como espaços prioritários onde se educa e se constrói principalmente, a mulher, que, ao passar por muitas formas de acomodação e resistência, corresponde, por fim, às expectativas estereotipadas de papéis sexuais e torna-se educadora.

Evidenciamos que o método biográfico possibilitou entender os sentimentos, representações e evidências de invisibilidade do papel desta mulher, presentes nas relações de gênero, negados na perspectiva de neutralidade do modelo positivista de ciência moderna. E no cenário educacional baiano, muito nos diz respeito à riqueza, beleza e significação denotadas no seu legado profissional e familiar, reconhecidamente por testemunhos de afeto, admiração profissional e amizade.

Ademais, vale ressaltar que, em sua itinerância, tanto pela forma como pela abrangência que ocupou esse espaço público, observamos uma dinâmica que envolvia autonomia, autoridade e empreendedorismo, os quais não

se encaixavam, como atributos femininos, no espaço educacional.

O exercício de (re)olhar essa experiência de vida, na tentativa de retomar o fio condutor que possibilita rever o cenário educacional e a formação de professoras, bem como a construção social de ser mulher e ser homem, e filtrar dessas experiências vividas, construções e desconstruções socioculturais, uma vez que ficou perceptível para nós que o brilho de Carmen Teixeira foi ofuscado pela figura de Anísio Teixeira, o que pode evidenciar as questões sexistas envolvendo o lugar do masculino e do feminino, por demais impregnadas no seu ser, no espaço formativo familiar em que cresceu, reverenciando os feitos do irmão e admirando-o.

Daí a importância do uso do método de história de vida e dos estudos de gênero, para, cada vez mais, tornar visível aos olhos daquelas/es que ainda não possuem essas “lentes”, que ampliem suas percepções para as desigualdades, silenciamentos e assimetrias que discriminam as diferenças de toda ordem, entre os seres humanos, fazendo jus à obra dessas mulheres invisibilizadas, como foi o caso de Carmen Teixeira.

Referências

APPLE, Michael. Relações de classe de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60. p. 3-14, fev. 1987.

BASTOS, Zélia. **Associação de Senhoras de Caridade de Caetité 1919/ 2010**. Salvador: Egba, 2010.

BASTOS, Zélia. **Carmem Spínola Teixeira: uma biobibliográfica**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.**

BECKER, Howard S. **Método de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CATANI, Denice Bárbara et. al. Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira;

- SOUSA, Cyntia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. C. (Orgs.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p. 13-48.
- CATANI, Denice Bárbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 21-29.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método autobiográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-153. (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das Histórias de vida).
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 189-222. (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das histórias de vida).
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método autobiográfico e a formação**. (Orgs.). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57. (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das Histórias de vida).
- FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método autobiográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p.119-128. (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das Histórias de vida).
- HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papirus, 1997.
- JAGGAR, Alisson. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alisson; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo e conhecimento**. Tradução de Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997. p. 157-183.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa, EDUCA, 2002.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- LOURO, Guacira. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p. 53-67, jul./dez. 1989.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**; o fudante da educação. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.
- MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Coordenação Ulisses Ferreira de Araújo Trad. Ana Venite Furzado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Educação em pauta: escola e democracia). NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M. S. Correia. São Paulo: Contexto, 2007.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método autobiográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118 (Pesquisa (auto) biográfica. Clássicos das Histórias de vida).
- PINEAU, Gaston. **Temps et Contretemps**. Montreal: Édition Saint-Martin, 1987.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2000. p.11-30.
- NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. *Histórias de vida: teoria e prática*. Paris: Celta, 1999.

RAGO, Margareth. **Feminizar é preciso ou por uma cultura filógena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ROSSITER, Margaret W. **Women Scientists in America**. Struggles and Strategies to 1940. Conference of Women Historians Prize Paperback. ISBN: 9780801825095, August, 1984.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção Mulher).

SCOTT, Joan. W. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Cristina R. Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.

SOIHET, Rachel. História das mulheres e relações de gênero: algumas reflexões. In: III JORNADA DE ESTUDOS DA ANTIGUIDADE, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** III Jornada de Estudos da Antiguidade. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ; Fábrica de Livro/SENAI, 2006. p. 90-99.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidnei. (Org.). **Currículo e docência**: tensões contemporâneas, interfaces pós-formais. Salvador: UNEB, 2003. p. 35-56.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e interculturalidade**. Lisboa: Afrontamento, 1999.

Recebido em: 11.01.2016.

Aprovado em: 25.03.2016.

Cecília Maria de Alencar Menezes é Pedagoga, Doutora em Educação – UFBA/FACED; Mestre em Educação e Contemporaneidade UNEB/PEC. Atualmente, Coordenadora de Gestão Educacional na Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA. Professora do Instituto Superior de Educação Ocidente – ISEO e do Centro Universitário Estácio da Bahia – Estácio FIB. e-mail: cecimenezes@yahoo.com.br.

Alameda Praia de Suape, 51 QD. J Lote 31 Stella Maris, Salvador – Bahia. CEP 41.600-030

DOCUMENTOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



CARTA DA ASIHVIF

NOSSA CARTA

1. Preâmbulo: a carta: o que ela é, suas funções, seus usos¹.

1.1 A Carta: o que ela é

Trata-se de um documento que constitui um marco. Ela atesta a existência de uma reflexão sobre nossas referências comuns, axiológicas, epistemológicas e metodológicas. Ela dá parâmetros éticos para as práticas da Associação.

1.2 A Carta: suas funções

Suas funções são triplas: identitária, constituinte, referencial. Enquanto enunciado de princípios que orientam a prática das narrativas de vida, a Carta reúne formadores, pesquisadores e práticos numa coletividade instituída.

Além desta identidade interna da Associação, a Carta apresenta a especificidade da ASIHVIF e assegura a credibilidade no amplo campo das práticas da abordagem biográfica.

1.3 A Carta: seus usos

A carta não é um instrumento de normalização das práticas dos membros da Associação. Ela não tem também por objeto ser a referência ética dos narradores. Seguramente, a Carta constitui uma referência comum para o questionamento dos membros da ASIHVIF.

Nesse sentido, para aderir à ASIHVIF, solicita-se de todo candidato que subscreva as proposições da Carta e que contribua para sua evolução. A Carta torna-se objeto de um debate periódico.

2. O objeto da Associação

2.1 A finalidade da ASIHVIF é desenvolver práticas de história de vida por meio da narrativa de vida, no âmbito da formação, da pesquisa e da intervenção.

Trata-se de um procedimento que coloca, no centro, o sujeito narrador, enquanto aquele que define seu objeto de busca e desenvolve um projeto de compreensão de si para si e pela mediação do outro.

2.2 A perspectiva que orienta, media e apóia as práticas da narrativa de vida é a emancipação pessoal e social do sujeito.

Entende-se por “emancipação” a ação que tende a substituir uma relação de assujeitamento por uma relação de igualdade.

Enquanto prática de formação, a narrativa de vida permite ao sujeito apreender seus objetivos existenciais no seio da coletividade.

Enquanto método de pesquisa qualitativa, a narrativa de vida constitui um procedimento inovador em relação aos modelos de pesquisa mais clássicos.

¹ Revista após a Assembleia Geral extraordinária de 19/10/2002, com base na versão produzida após o simpósio realizado em Paris em 1º e 2 de junho de 2002.

Enquanto prática de intervenção, a narrativa de vida permite ao sujeito, com base numa explicitação de seu percurso de vida, dispor dos meios necessários à tomada de consciência reflexiva e crítica, visando situar-se como ator social num projeto de ação mais lúcida e mais pertinente.

2.3. Este procedimento autobiográfico tem então uma tripla função: a de pesquisa (produção de conhecimentos), a de formação e a de intervenção (configuração de si numa perspectiva de ação social).

2.4. Os efeitos da experiência de uma prática de narrativa de vida são múltiplos e essencialmente relativos à singularidade das pessoas que se engajam nessa prática. Eles podem ser de ordem epistêmica (um ganho de saber quanto ao seu passado, seu futuro, suas potencialidades e restrições atuais), identitária (segundo a variedade das dinâmicas possíveis), e também terapêutica.

2.5. Uma das maiores consequências da maneira como a Associação define seu objeto é recusar a separação entre teoria e prática. Isso concerne à distribuição hierarquizada dos lugares do pesquisador, do prático e do sujeito narrador (indivíduo ou grupo). A Associação entende sua substituição por uma relação dialética, na qual as teorias interrogam as práticas e vice-versa. Ela espera, por conseguinte, um efeito de renovação, ao mesmo tempo, no campo das práticas de pesquisa, de formação e de intervenção, e no campo da teorização, mais especificamente, na educação permanente e na formação de adultos.

3. A relação do formador, do pesquisador e do mediador com o narrador (individual ou coletivo)

3.1. Uma humanidade partilhada

A produção narrativa em grupo requer um clima de confiança mútua, com base no reconhecimento da singularidade do sujeito e a abertura para a alteridade, vivida como uma humanidade partilhada.

3.2. Uma parceria

A construção de um projeto de pesquisa-formação-intervenção pela narrativa de vida apóia-se, por um lado, sobre a explicitação da oferta feita pelo formador, o pesquisador ou o prático e, por outro lado, sobre a expressão para os narradores potenciais de suas intenções e de suas expectativas. Os narradores são então parceiros desde o início do procedimento. A parceria fundamenta-se no reconhecimento da autonomia do narrador na construção de seu testemunho e no dever de sigilo por parte de quem acompanham o processo narrativo em cada uma de suas etapas (produção, socialização, análise e interpretação). É assim que o narrador permanece o sujeito autor ao mesmo tempo de sua narrativa e do sentido que ele lhe atribui. O terceiro-acompanhante (formador, pesquisador ou prático) participa de uma coprodução do sentido quando ele entrecruza a narrativa com sua questão de pesquisa e comunica as ressonâncias que nele desperta a narrativa.

3.3. Um acordo contratual

O engajamento concreto dos parceiros neste procedimento traduz-se por uma contratualidade explícita. Ela diz respeito notadamente às modalidades de realização e às cláusulas que protegem a confidencialidade e os direitos de autoria dos narradores.

3.4. Uma prática contextualizada

A abordagem biográfica pode ser praticada em contextos institucionais variados, cujas características devem ser consideradas, por um lado, na apreciação da oportunidade de realização da abordagem biográfica e, por outro lado, na construção do projeto concreto.

4. As exigências da função de formador, de pesquisador ou de prático com as narrativas de vida

4.1. Cabe ao formador, ao pesquisador ou ao prático, que trabalham com narrativas de vida, fazer uma análise crítica e uma avaliação de sua própria prática. Essa última se realiza, por um lado, na interação com os narradores a propósito do procedimento autobiográfico que ele acompanha e, por outro lado, na partilha de sua própria experiência por ocasião das práticas de co-animação e sessões de análise de práticas, entre pares, no seio da Associação. Essas trocas revestem-se de um caráter de convivibilidade, tanto quanto possível, livres de relações hierárquicas.

4.2. A Associação solicita que o futuro formador tenha vivenciado, ele mesmo, a experiência de um procedimento autobiográfico.

4.3. A Associação não privilegia nenhum referencial teórico em particular. Ela valoriza o recurso a teorias e métodos plurais e favorece, por exemplo, os debates sobre essas questões na apresentação de produções escritas dos membros.

5. Aberturas

A Associação entende implementar um certo número de campos de pesquisa. A guisa de exemplo, podem ser citadas:

- A dimensão “estética” da formação-pesquisa-intervenção das histórias de vida;
- A inscrição da perspectiva antropofórmica nas histórias de vida;
- A dimensão intercultural das histórias de vida;

Fonte: <http://www.asihvif.com/1/upload/charte.pdf>

Tradução Maria da Conceição Passeggi

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaios; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaios*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científico, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: www.biograph.org.br

e-mail: biographassociacao@gmail.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – Unijorge